

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS I

SUMÁRIO

O PERCUSO DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS E UTOPIAS	566
ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NA PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS EFETIVADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PORTO VELHO (RO)	573
A OUTRA (IR) REALIDADE NA OBRA DE BORGES	585
APROXIMAÇÕES AO FANTÁSTICO: UM ESTUDO DOS CONTOS DE MURILO RUBIÃO	590
O ESTRANHAMENTO COTIDIANO: UMA LEITURA DOS CONTOS DE JULIO CORTÁZAR.....	594
ASPECTOS SEMÂNTICOS: (RE) SIGNIFICANDO HISTÓRIAS	601
INCLUSÃO: OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	609
CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DE GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES A RESPEITO DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOMOTRICIDADE.....	619
COLETA ONOMÁSTICA E ANÁLISE DE ANTROPÔNIMOS (LITERÁRIOS E DO COTIDIANO) IDENTIFICADOS EM ESCOLAS DA PERIFERIA DE PORTO VELHO	627
ENSINO DE NÚMERO E QUATRO OPERAÇÕES: NA BUSCA DE SUA FUNCIONALIDADE SOCIAL	631
FRAÇÕES E NÚMEROS DECIMAIS: UM OLHAR PARA AS DIFICULDADES EM ENSINAR E APRENDER	640
OBRAS REGIONAIS NAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM PORTO VELHO.....	648
LEVANTAR O PERFIL DO PÚBLICO LEITOR DE LITERATURA EMERGENTE.....	654
PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM SÍNDROME DE DOWN	658
A ETNOMATEMÁTICA DO SABER INDÍGENA: A BUSCA DO DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E SABER/FAZER NO VESTIBULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL.....	662
HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	670

PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	678
O USO DO CONHECIMENTO DO ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NA SALA DE AULA – UMA PROPOSTA BASEADA NA ETNOMATEMÁTICA.....	685
ESTUDO DE SENTIDOS E USOS REGIONAIS DE OPERADORES SEMÂNTICOS EM ESTRUTURAS VERBAIS E NOMINAIS NO BRASILEIRO: UM ENFOQUE NO OPERADOR “ONDE”. DRIELY RODRIGUES PARADA. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM – UNIR – GUAJARÁ-MIRIM/RO	694
CONSCIÊNCIA DA EXISTÊNCIA DE OPERADORES SEMÂNTICOS CONTRAÍDOS EM ESTRUTURAS FRASAS DO BRASILEIRO: UM ESTUDO COM FALANTES ANALFABETOS OU POUCO ESCOLARIZADOS	695
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E SUA INTERFACE COM O PROFA.....	696
ALTERNÂNCIAS DE TURNOS NA INTERAÇÃO FACE A FACE	705
OS RECURSOS SUPRA-SEGMENTAIS NA FALA DO PROFESSOR EM AULA EXPOSTIVA	712
O PROFESSOR ALFABETIZADOR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO/RO E O SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	717
O CENÁRIO FORMATIVO DOS CURSOS DE PSICOLOGIA EM PORTO VELHO A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	723
MUDANÇAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS ESCOLARES	730
AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL COM GESTORES EDUCACIONAIS	737
MANIFESTAÇÕES DA ORDEM SINTÁTICA DA L1(LÍNGUA MATERNA) NA ESCRITA EM L2(LÍNGUA PORTUGUESA) DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO	746
MANIFESTAÇÕES DA CONCORDÂNCIA DE GÊNERO E NÚMERO DA L1 NA ESCRITA EM L2 DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO	753
EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: O PROGRAMA STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NA UNIR	760
INSERÇÃO E OFERTA DO LATO SENSU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	768
FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DE DIALETOS SOCIAIS	778
ANÁLISE DE VÍDEOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DOIS CASOS DO PROGRAMA DE TV QUÍMICA NOVA NA ESCOLA.....	793

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE DOIS VÍDEOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA.....	800
A CONSTRUÇÃO DO TURNO CONVERSACIONAL EM ENTREVISTAS DE INFORMANTES DE PORTO VELHO - RO.....	807
O REGIONAL COMO QUESTÃO EM ADÉLIA PRADO E MANOEL DE BARROS.....	816
A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO EM MILTON HATOUM E CRISTOVÃO TEZZA ..	822

O PERCUSO DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS E UTOPIAS¹

Ane Caroline Costa²

ane_caroline@hotmail.com

Carmen Tereza Velanga³

carmenvelanga@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa apresenta os resultados do plano de trabalho intitulado “O Percurso do Curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Rondônia: Desafios e Utopias” desenvolvidos junto ao grupo de pesquisa PRAXIS/ e ao projeto Estado da arte da pesquisa em educação em Rondônia: cuja finalidade é historicizar o curso de pedagogia à distância da Universidade Federal de Rondônia e traça o perfil sócio-cultural dos envolvidos: gestores, tutores discentes e docentes, e como suas trajetórias podem contribuir para a construção de um currículo multicultural; e ainda estudar a construção do seu projeto político pedagógico bem como as implicações da docência universitária para a efetivação deste currículo e para a formação do pedagogo no estado de Rondônia.

Palavras-chave: Curso de pedagogia. Educação à Distância. Currículo.

ABSTRACT: This research presents the results of the work plan titled "The Construction of the Distance Education Course at the Federal University of Rondônia: Challenges and Utopias" developed by the research group PRAXIS / and the project "State of the art of educational research in the Amazônia: whose purpose is to historicize the pedagogy course at a distance of University of Rondônia and traces the socio-cultural profile of those involved: administrators, tutors students and teachers, and how their trajectories can contribute to building a multicultural curriculum, and further study the construction of its political pedagogical project and the implications for college teaching effectiveness of this curriculum and the training of teacher in the state of Rondônia.

Keywords: Course pedagogy. Distance Education. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados finais obtidos através do Plano de Trabalho desenvolvido no período de agosto de 2010 a Julho de 2011. Na primeira etapa a pesquisa tratou da teorização do currículo na perspectiva crítica e dos estudos sobre a construção do projeto político pedagógico e um breve histórico da educação à distância no Brasil, aspectos legais da EAD, e Universidade Aberta do Brasil.

Na última etapa, a pesquisa analisou o Projeto Político Pedagógico a luz das DCN (2006) e identificou o perfil sociocultural dos atores do curso: Discentes; Docentes; Tutores e Gestores bem como as implicações da docência universitária para a efetivação deste currículo e para a formação do pedagogo no estado de Rondônia.

¹ Sub-Projeto do Projeto intitulado: Estado da Arte da pesquisa em Educação em Rondônia

² Bolsista PIBIC/UNIR acadêmica do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

³ Prof^a. Dr^a do Departamento de Ciências da Educação - Orientadora

2 TEORIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO

Para Moreira e Silva (2008): O currículo na perspectiva crítica se constitui num processo fundamental na educação, pois é nele que se firma a essência abordada no desenvolvimento do indivíduo-cidadão e sua inclusão ou exclusão do contexto social. Sua compreensão torna-se fundamental para que a educação possa ser exercida com base na formação plena do indivíduo.

O currículo é de certa forma excludente, devido á forma de sua construção. Pois ele é constituído de resultados de uma seleção e a forma de transmissão às novas gerações, está ligada a relação de subordinação e domínio da sociedade. Conforme, Silva (2001, p. 148-149) diz “[...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. Inerente do poder [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.”

3 ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para Veiga (1998) e André (2001): o projeto político pedagógico tem duas dimensões: a política e a pedagógica. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

4 ESTUDOS SOBRE EAD

Uma das definições mais ampla e aceita conceitua a Educação a distância (EAD) como comunicação em duas vias entre professor e aluno separados por uma distância geográfica durante a maior parte do processo de aprendizagem, utilizando algum tipo de tecnologia para facilitar e apoiar o processo educacional bem como permitir a distribuição do conteúdo do curso.

Segundo Aretio (2001, p. 30)

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em sala de aula, de professor e de aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos de ensino, a organização tutorial, que propicia a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Ou seja, a Educação a distância é a modalidade de ensino que permite que o aprendiz não esteja fisicamente presente em um ambiente formal de ensino-aprendizagem, assim como, permite também que faça seu auto estudo.

5 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e é do tipo Estudo de Caso etnográfico, tendo como participantes os docentes, discentes e gestores do Curso de Pedagogia na modalidade à distância. 1- *A primeira etapa* trata do estudo bibliográfico: a) ênfase nos autores que teorizam o currículo numa perspectiva crítica e de que forma influencia na formação dos professores; b) ênfase no estudo da educação a distancia e seus novos paradigmas.

2- *A segunda etapa* consiste na análise documental do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2006).

3- *A terceira etapa* dirige-se para a composição do Estudo de Caso, com aplicação de *questionário padronizado* para os respectivos atores: discentes, os docentes, tutores e gestores do Curso de Pedagogia a distancia, Os resultados foram analisados com base nas respostas dos participantes do estudo, através da análise de conteúdo à luz da teoria requerida.

6 O CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIR

O curso de pedagogia UAB/UNIR tem sua origem e finalidade na necessidade de atender a demanda crescente apresentada pela rede de ensino da Educação Básica no estado. A partir da (Lei 9.394/96) que exige a graduação dos professores da Educação Básica, fazendo surgir uma ampla demanda pelos cursos de Licenciaturas. Com as perspectivas oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, a UNIR é acionada pela comunidade, para a criação de novos cursos no que atenda à necessidade de qualificação dos docentes para atuação no ensino fundamental e possibilita de ampliação do acesso ao nível superior.

O curso de pedagogia na modalidade à distância da Universidade Federal de Rondônia – UNIR se insere no programa Federal da Universidade Aberta do Brasil – UAB do Ministério da Educação, foi implantado em 2005 e veio sendo construído por professores da instituição até a sua implantação em 2008, nos municípios de: Ariquemes, Rolim de Moura, Ji-paraná e Chupinguaia, o pólo de Porto Velho está em fase de implantação. A carga horária

do curso é de 3.200 horas sendo 2.800 de atividades formativas, 300 de estágio e 100 de atividades de aprofundamento.

Estrutura Organizacional do curso de pedagogia conta com o apoio do Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias (CEADT) e o Laboratório Didático Pedagógico Multimídia CEADT que é composto por várias coordenações: administrativa, pedagógica, de cursos, informações e registros. O CEADT encarregar-se de capacitar pessoal; elaborar, gerenciar, acompanhar e avaliar projetos, além de gerenciar ações referentes à transmissão e divulgação de programas educacionais. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado é Moodle; as linhas de comunicação entre os campi possui uma banda mínima de 512Kb.

A estrutura que dá suporte⁴ CEADT ao curso de pedagogia é composta por coordenações às quais cada uma possui funções distintas uma das outras entre elas estão: **Coordenação administrativa:** responsável pelas atividades estratégias e operacionais, implantando projetos, alocando recursos para o desenvolvimento e funcionamento dos cursos, e todos os aspectos burocráticos relacionados ao percurso dos cursistas; a **Coordenação pedagógica:** responsável pela formação e acompanhamento dos professores-especialistas e os cursistas; a **Coordenação de Cursos:** que zela para que o curso ocorra normalmente integrando as diversas atividades do mesmo, no sentido de articular e viabilizar uma política junto aos seus pares, entre outras atribuições a **Coordenação de Informação e Registro Biblioteca:** informa e atende os alunos cursistas. A **Coordenação de Suporte técnico:** esta relacionada a suporte na área de informática e outros a **Coordenação de Tutoria:** é responsável por garantir a inter-relação personalizada e continua do cursista no sistema e viabilizar uma articulação entre os elementos do **processo** de EAD e a **Coordenação de Produção de Material Didático:** responsável por todos os conteúdos produzidos no decorrer do curso revisando e aperfeiçoando o mesmo.

6.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIR

O projeto inicial do curso pedagogia UAB/UNIR data de 2005, um ano antes da edição das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006). O Curso efetivamente teve início em 2008 com o referido projeto, no entanto, diante da nova legislação em vigor, tornou-se necessário que fosse reformulado. Após a análise do PPC, destacamos algumas seções que foram reformuladas a contempla as novas DCNs de 2006. Os

⁴ Disponível no Projeto Político Pedagógico do Curso 2010.

princípios norteadores da formação do licenciado em Pedagogia UAB/UNIR são: Articulação do Ensino, Pesquisa e Extensão Inclusão Social e Diversidade Cultural; Autonomia Didático-Pedagógica; Graduação como formação inicial; Indissociabilidade teoria e prática; Ação reflexiva e investigativa; Conforme prevê as DCNs no art. 3º. A Organização Curricular do Curso contempla: *Núcleo de Conteúdos Básicos; Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional e Núcleo Integrador.*

Estudo do perfil dos atores do curso de pedagogia UAB/UNIR:

Dos discentes 96% são do sexo feminino. Quanto ao local de residência, 54% afirmam residir na mesma cidade em que o pólo está localizado e 46% residem em outra cidade. Quanto ao contato com recursos de informática, 90% dos alunos afirmaram já ter usado ou fazer uso constante do computador, bem como da internet para atividades no trabalho como meio de comunicação. Quanto aos docentes 82% possui formação na área da educação e somente 18% são especializados em outras áreas, mas atuam no curso de Pedagogia. E os tutores são professores com graduação e especialização compatível com a área de atuação no curso, dependendo das características e das demandas de cada módulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho desenvolveu estudos sobre a teorização do currículo na perspectiva crítica, estudos sobre a construção do projeto político pedagógico e Historicizou o Curso de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade Federal de Rondônia integrante do sistema Universidade Aberta do Brasil. A pesquisa constatou que a Universidade Federal de Rondônia na sua recente existência de apenas 26 anos integrou e integram vários programas de Educação na modalidade à distância (O curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa e-PROINFO, Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil) todos em parcerias.

Destacamos, ainda, que o curso de Pedagogia na modalidade a Distância da UAB/UNIR, se apresenta como uma oportunidade ímpar para a população destas localidades de terem acesso a um curso ensino superior oferecido pela única instituição de ensino superior pública do Estado. O referido curso tem uma concepção e um desenho curricular peculiar e sua construção atende às exigências das novas DCNs para pedagogia o projeto toma por base

Princípios Metodológicos, que partem das discussões sobre Diversidade, Historicidade, Construção e Interação.

A análise realizada no PPC reformulado á luz das DCNs, identifica que o curso tem a docência como embasamento para formação, a gestão em uma perspectiva democrática e a pesquisa como elemento articulador de forma a promover a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Normalização de documentação no Brasil. Rio de Janeiro: Institutos Brasileiros de Bibliografia e Documentação, 2003, Graal, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. 2000. Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_Qualidade_do_MEC.pdf>. Acesso em 15 Fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Editais de seleção nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 19 fev 2010.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_dec5622.pdf>. Acesso 18 fev. 2010

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA. Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias. Universidade Aberta do Brasil. Curso de Pedagogia. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006.

AGRADECIMENTOS:

- Ao CNPQ pelo financiamento bolsa de Iniciação Científica;
- Ao PIBIC pela oportunidade de estar desenvolvendo Pesquisa;
- À UNIR por possibilitar a oportunidade de participar de um Programa de Iniciação Científica;
- À minha orientadora, Prof^a Dr^a Carmen Velanga;

CONTATOS**Orientanda: Ane Caroline Costa****E-mail: ane_caroline@hotmail.com****Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga****E-mail: carmenvelanga@gmail.com**

**ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NA PRÁTICA
DOCENTE DOS EGRESSOS EFETIVADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE
PORTO VELHO (RO)⁵**

Janaína de Matos Linhares⁶
Carmen Tereza Velanga⁷

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados finais do Sub-projeto, executado junto ao Grupo de pesquisa PRAXIS sob financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A pesquisa teve por objetivos investigar a prática docente dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIR, dos três últimos anos (2007, 2008 e 2009); perceber, reconhecer e analisar as contribuições que o Currículo vigente tem fornecido aos egressos, que estão trabalhando na rede pública do Estado de Rondônia (município de Porto Velho); e por fim, verificar se há contradições, que devem ser observadas e resgatadas por ocasião da implantação do novo projeto curricular do Curso, subsidiando essa construção curricular. A pesquisa teve abordagem qualitativa e trata-se de um estudo de caso, tendo como participantes os egressos do curso de Pedagogia da UNIR *campus* Porto Velho, possuindo ainda três delineamentos: estudo bibliográfico, análise documental e o estudo de caso, utilizando-se como instrumentais de coleta de dados questionários e ficha de levantamento de dados.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Professores. Currículo.

ABSTRACT: This paper presents the final results of the Sub-project, run by the PRAXIS Research Group in financing the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) and the Universidade Federal de Rondônia (UNIR). The research aimed to investigate the teaching practice of graduates of the School of Education of UNIR, the last three years (2007, 2008 and 2009), perceive, recognize and analyze the contributions that the current curriculum has provided graduates, who are working in public of the State of Rondônia (Porto Velho municipality), and finally, check for contradictions, which must be observed and redeemed during the implementation of the new curriculum design of the course, subsidizing the construction curriculum. The research was qualitative approach and it is a case study, as participants with the graduates of the Faculty of Education of Porto Velho UNIR campus, and also holds three designs: bibliographic, documentary analysis and case study, using as instrumental data collection questionnaires and data collection form.

Keywords: Education. Teacher Education. Curriculum.

⁵ Sub-Projeto do Projeto de Pesquisa intitulado Estado da Arte da Pesquisa em Educação Superior em Rondônia.

⁶ Bolsista PIBIC/CNPq, acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

⁷ Prof^a. Dr^a. do Departamento de Ciências da Educação - Orientadora.

INTRODUÇÃO

A pesquisa encontra-se em 5º ano de trabalho e, no momento atual, volta-se para o estudo da formação inicial do pedagogo na modalidade presencial do *Campus* UNIR de Porto Velho. Apresenta como foco a prática pedagógica dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIR, especificamente aqueles que atuam como professores da rede pública. A pesquisa foi realizada a partir de três delineamentos. O primeiro trata-se do estudo bibliográfico que teve como base leituras sobre currículo, multiculturalismo, formação docente e práticas pedagógicas, tendo como interlocutores principais os textos de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Os estudos efetivaram-se por meio de um seminário de estudos denominado: *Seminários sobre currículo, formação de professores e multiculturalismo*, ocorrido no segundo semestre de 2010. O segundo constituiu-se na análise documental de dados oferecidos pela Diretoria de Registro Acadêmico (DIRCA) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelo estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN 2006). O último efetivou-se no estudo de caso realizado no primeiro semestre de 2011 com aplicação de questionário aos egressos (2007, 2008, 2009) do Curso de Pedagogia da UNIR, *campus* Porto Velho. Apresenta-se inicialmente uma breve explanação sobre os estudos teóricos realizados, posteriormente os resultados da pesquisa, as considerações e as referências bibliográficas.

1 SÍNTESE DA QUESTÃO DO CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Um pressuposto assumido por Moreira (2001a) que se pauta na necessidade de articular formação de professores e prática docente para se pensar currículo. Em um diálogo com Alvarez Méndez, defende essa posição evidenciando a necessidade de que o currículo seja uma manifestação da atuação daquele que media mais diretamente as relações entre o aluno e a produção de conhecimento.

Méndez defende:

Parto do pressuposto de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (ALVAREZ MÉNDEZ, 1990). Logo,

não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação. (MÉNDEZ, 1990, apud MOREIRA, 2001a, p. 40).

Nesse diálogo, Moreira transparece uma preocupação que uma das nossas principais também em relação à necessária aproximação entre as pesquisas e a universidade e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas. Se é consensual que a prática pedagógica precisa permanecer no centro das discussões sobre educação na contemporaneidade, os aspectos metodológicos implicados precisam permanecer em permanente discussão para não abrir espaço à outorga de pontos de vista e projetos acabados.

Em tal enfoque, concebe-se o conhecimento como instrumento de progresso, associando-o às tarefas diretas da práxis social. Daí a necessidade de que toda teoria tenha como interlocutores os professores, aos quais devem ser dadas indicações razoavelmente claras sobre programas educacionais e sobre ações políticas. O pesquisador transforma-se, então, no agente que ajuda o professor a superar as opressões da escolarização e da sociedade. Coloca seu conhecimento especializado a serviço do professor, de tal modo que melhores estratégias para caminhar em direção ao progresso possam ser pensadas e desencadeadas. [...] Tais focos, alerta, podem terminar concedendo ao pesquisador o papel de portador do progresso. A apresentação de práticas alternativas, ao final do texto, acaba assegurando-lhe uma posição privilegiada, tornado-o o árbitro da definição e da ilustração dos princípios inspiradores de práticas democráticas. O apelo à clareza, para Popkewitz, não dá conta da complexidade envolvida nas práticas discursivas, em decorrência dos valores e interesses nelas embutidos. O problema não se restringe à busca de clareza: o ponto central é a necessidade de uma linguagem que: a) explicita os interesses perseguidos e b) desafie os sistemas de relevância e de lógica usualmente encontrados no discurso oficial sobre a escolarização. Em síntese, trata-se de ampliar a proposta de uma linguagem acessível e, ao mesmo tempo, de rejeitar a idéia de que falar para os professores é a tarefa pedagógica fundamental, que visa a organizar e a guiar a prática docente (MOREIRA, 2001b, p. 84).

Esse posicionamento traz questões importantes para os pesquisadores da educação e ao mesmo tempo para os formadores de professores. A necessidade de uma linguagem é exatamente aquilo que não se provoca, mas ao contrário, se procura. Se os agentes envolvidos englobam os professores, é importante que a necessidade, algo que vem de fora e nos atinge, venha deles também. Assim, reiteramos nosso anseio de que a prática pedagógica, a relação entre professores e alunos na construção do conhecimento na escola contemporânea seja o provocador da necessidade. A prática pedagógica, portanto, precisa se constituir um problema – aquilo que afeta o pensamento – de professores, pesquisadores e formadores de professores.

Antônio Flávio Barbosa Moreira dialoga com vários autores, e em um dado momento se firma em Silva para trazer um conceito de currículo que tem como centro do processo, o conhecimento. De acordo com Silva (1996 apud MOREIRA, 2001a, p.42) o currículo é o

“conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”. É sob esse recorte que compreendemos o currículo para além da concepção tradicional: organização das disciplinas ou até mesmo para além das disputas de poder.

Ao discutirmos sobre currículo é imprescindível falar sobre multiculturalismo, pois o currículo trabalha com as diferenças, forma identidades e está inserido em uma sociedade cada vez mais multicultural, “[...] em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltram-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 3).

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural (MOREIRA, 2001, p. 3).

Tanto quem estabelece diretrizes para elaboração de um currículo como quem o elabora e coloca-o em prática deve discutir e evidenciar a questão das diferenças tão presentes na sociedade contemporânea, ou seja, a questão da multiculturalidade deve estar presente nos currículos da Educação Básica e principalmente de Nível Superior.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, e compõem-se por um estudo de caso, tendo como participantes os egressos do Curso de Pedagogia da UNIR *campus* Porto Velho. O estudo constitui-se por três delineamentos: Estudo bibliográfico (referencial teórico), Análise Documental dos dados de egressos fornecidos pela DIRCA e SEMED, e também das DCN para o Curso de Pedagogia (2006) e o estudo de caso, com a coleta de entrevistas e depoimentos dos egressos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizados no período de agosto de 2010 a fevereiro de 2011, levantamento de dados junto a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No primeiro semestre de 2011 realizou-se a aplicação de questionário aos egressos do curso de Pedagogia devido a impossibilidade/inviabilidade de realização de entrevista, pois conforme os primeiros dados levantados, os professores encontravam-se em

escolas distintas, situadas em várias zonas da Cidade e em horários diversificados. Optou-se deste modo, por aplicar questionário aos egressos.

3.1 LEVANTAMENTO DE DADOS JUNTO A DIRCA E SEMED

A tabela 1 apresenta o número de concluintes do curso de Pedagogia da UNIR *campus* Porto Velho por ano.

Tabela 1: Média de formandos de Pedagogia por ano.

ANO de conclusão	Quantidade de formandos
2007	24
2008	56
2009	37
Total	117

Fonte: DIRCA, 2010/2.

É importante ressaltar que de um ano para outro, muitos acadêmicos não se formam, o que acaba atrasando a conclusão do curso para outro semestre ou até mesmo outro ano letivo. Geralmente ingressam cerca de 40 (quarenta) acadêmicos por ano, levando em conta esse fator, se todos os acadêmicos que ingressaram nos respectivos anos tivessem concluído no tempo certo a formação, deveríamos ter um total de 120 (cento e vinte) egressos ao longo dos três anos.

Do número total de discentes concluintes nos três anos destacados, a maioria está trabalhando na área. Na tabela 2 apresentamos o total de alunos que concluíram o curso de Pedagogia e conseguiram efetivar-se na rede pública Municipal de Ensino.

Tabela 2: Graduados efetivados na Rede Municipal de Ensino.

Ano da admissão na rede	Nº de alunos
Entre 1999 a 2005	07
2006	05
2007	00
2008	09
2009	27
2010	39
Total	87

Fonte: Diretoria de Recursos Humanos (DRH) – SEMED, 2010/2.

A tabela 2 nos revela ainda que alguns acadêmicos ao ingressarem no curso já tinham vínculo empregatício na SEMED. A maioria dos servidores foram contratados assim que concluíram a graduação. Devem-se considerar ainda os concursos que a Prefeitura do Município de Porto Velho realizou no período em que os discentes estavam concluindo o curso.

3.2 O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE PEDAGOGIA SOBRE O CURRÍCULO QUE OS FORMOU E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Para essa etapa da pesquisa aplicou-se questionários abertos a aproximadamente 21 (vinte e um) egressos via e-mail, havendo o retorno de somente 33% do total de egressos, o que contabiliza 07 (sete) devolutivas. As respostas foram categorizadas e organizadas em tabelas apresentadas a seguir e analisadas com base na resposta dos participantes e a luz do referencial teórico adquirido e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia de 2006 (dois mil e seis).

O questionário era composto por 11 (onze) perguntas, onde foram utilizadas nove a fim de se ter uma compreensão e um desenvolvimento melhor da etapa final da pesquisa. Como primeiro questionamento sobre a atuação dos profissionais nos variados setores, níveis e modalidades de ensino em Porto Velho, a maioria (86%) atua como professora, ministrando aulas nas turmas de 1º ao 5º ano e em creche. O restante (14%) trabalha na escola, mas em atividades diversificadas da docência, como coordenadora de Laboratório de Informática.

As demais professoras estão atuando na área de formação, pois a Universidade Federal de Rondônia as formou para atuar na Docência em Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental, áreas pedagógicas e competências para Gestão Educacional correspondente à Supervisão e Administração Escolar.

As maiores dificuldades para consolidar a relação teoria e prática na práxis pedagógica dos egressos é o distanciamento da teoria com a realidade escolar (58%). Uma das professoras ao responder o questionário, deixa claro que a teoria estudada na formação favorece o conhecimento da importância da educação, dos meios e recursos necessários para que ocorra o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e etc., porém, diz que são precárias as estruturas oferecidas no contexto escolar para a aplicabilidade da teoria na prática pedagógica em sala de aula. Paulo Freire, afirma que o professor e a professora devem refletir criticamente sobre o desenvolvimento de sua prática e atesta que esse pensar “[...] se torna

uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2007, p. 22).

Ou seja, é necessário que haja uma consolidação da teoria estudada interligada com o fazer pedagógico, pois não deve haver uma dicotomia na relação teoria-prática, as duas devem andar lado a lado para que o formando, quando passa a ser formador consiga estabelecer as relações necessárias ao desenvolvimento de sua prática docente.

Perguntou-se ainda sobre as contribuições do curso de Pedagogia para o desenvolvimento efetivo das práticas das professoras. Em relação aos subsídios que o curso forneceu aos seus estudantes, 28 % dos egressos destacaram a “pouca” relação da teoria com a realidade das escolas e apontaram dificuldades para o estabelecimento dessa relação. Entretanto, 44% diz que o curso ofereceu auxílio suficiente para a integração da teoria à suas práticas pedagógicas. 28% das entrevistadas destacam que não, pois dizem que a teoria estudada é muito boa e consolidada, mas ressaltam novamente a descontextualização da mesma com a realidade escolar local.

Ao perguntar sobre as lacunas que ficaram da formação inicial, 86% destacam que foi a falta de prática. Paulo Freire novamente nos chama a atenção para o elo teoria-prática. O autor destaca que “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (2007, p. 39). Mas, esse vínculo só é possível quando o educador o enxerga como tal, na realidade, quando ele vivencia, pois é fazendo e vivendo concretamente a realidade que se constrói/consolida o conhecimento e ocorre a aprendizagem.

Quanto ao currículo, destacam-se as lacunas em várias disciplinas oferecidas na graduação, bem como, a baixa carga horária de algumas consideradas fundamentais para a formação pedagógica, como também, apontam a superficialidade na transmissão do ensino de algumas realidades como na área de educação especial e do campo.

Diante das lacunas apontadas foi perguntada as egressas do curso de pedagogia o que seria preciso ser repensado no currículo que as formou? 44% destacaram que é preciso rever a questão do estágio oferecido no curso. Atualmente o curso de Pedagogia está funcionando com dois currículos vigentes. Um que é o mesmo que formou as professoras pesquisadas, que continuará vigente até o ano de 2013 e outro que entrou em execução este ano (2011) na turma de ingressantes. Com relação ao estágio, no currículo vigente até 2013 não há. As disciplinas foram organizadas e são oferecidas de modo que das 40 (quarenta) disciplinas 13

(treze) são de Fundamentos e Prática. Isso significa que nessas disciplinas há uma ênfase no desenvolvimento de prática, onde se destina das 80 (oitenta) horas totais das disciplinas, 60 (sessenta) horas para o estudo teórico e 20 (vinte) horas para o desenvolvimento de práticas. Entretanto, as 20 horas ofertadas para a execução da prática é insuficiente para um contato direto com a realidade do contexto escolar. Com relação ao desenvolvimento de Práticas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006, p. 6) apontam no tópico da finalidade dos cursos de Pedagogia, que:

[...] a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre **planejadas** e **supervisionadas** com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. (grifo nosso).

Com relação a grade curricular 28% das egressas apontam que o curso deve voltar-se um pouco mais para as questões didático-pedagógicas, no que diz respeito ao desenvolvimento de disciplinas mais voltadas as práticas, brinquedos, brincadeiras, jogos e planos de aulas. Outras (14%) fazem referência à estrutura física e pedagógica com relação à falta de laboratórios e convênios da Universidade com as redes de ensino. 4% destacaram que é importante o desenvolvimento da interdisciplinaridade, para que haja uma integração da diversidade e maior articulação entre as disciplinas, não ficando assim uma disciplina isolada da outra.

A sexta questão indagava sobre os pontos frágeis e positivos do currículo para a prática profissional. Dividiu-se a questão em dois gráficos para melhor visualização das respostas. Foi elencado principalmente a questão da pouca ênfase nas práticas e muita na teoria (86%). A fala de uma das professoras revela como ponto negativo “*a falta de adequação da carga horária das disciplinas destinadas à prática pedagógica, pois, durante a graduação o que se ouvia de muitos professores é que na universidade dar-se ênfase a teoria, e que vivenciáramos a práticas quando fossemos professores em sala de aula*”.

Segundo as DCN (2006, p. 10):

A organização curricular do curso de Pedagogia [...] Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

As egressas destacam como pontos positivos o bom aporte teórico repassado durante o curso, bem como as disciplinas e o quadro de professores.

Conforme DCN (2006, p. 12)

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Nos objetivos dos cursos de licenciatura em Pedagogia apresentados nas DCN (2006) destaca-se que o curso “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”. Perguntou-se sobre a contribuição das disciplinas e suas cargas horárias para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 42% das professoras destacaram como bom, pelo excelente aporte teórico fornecido, pela especificidade de algumas disciplinas específicas para as séries iniciais como Oralidade e Escrita e Fundamentos e Práticas da Alfabetização, e também o conhecimento de documentos legais, metodologias e avaliação voltados para a Educação Infantil. 29% considera regular principalmente devido a falta ou pouca vivência no contexto escolar, principalmente no que tange o ensino da Educação Infantil. Outros 29% julgam como fraco pela pouca ênfase na prática docente na área, trabalhada segundo as professoras com maior enfoque no final do curso, o que por vezes gera dúvidas e insegurança em quem ainda não atua na área.

Quanto à estrutura dos cursos as DCN destacam que no

[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;

Na penúltima questão apresenta-se a colaboração das disciplinas e cargas horárias para o exercício da gestão escolar. 57% das professoras afirmam que foi boa a contribuição das matérias para o exercício da gestão escolar, onde favoreceu o conhecimento das legislações e do funcionamento dos programas escolares. Entretanto 29% alegam que foi fraca, pois a abordagem que foi rápida, não dando o suporte para o desempenho das funções inerentes a gestão. Segundo as DCN (2006, p. 6)

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de *gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino*. (grifo nosso)

29% entendem como fraco e justificam que pela pouca carga horária destinada a essa formação específica. As DCN (2006, p. 6) no tópico que trata da finalidade do curso de Pedagogia dizem que a “[...] formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da *gestão* e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (grifo nosso).”

A última questão traz a baila sobre a qualificação oferecida na formação para atuar com a diversidade, sendo ela referente a crianças especiais, em situação de risco, Educação de Jovens e Adultos e etc. 57% das colaboradoras dizem que a formação oferecida não supre as demandas de diversidade que se situam no contexto escolar. Algumas enfatizam que a formação oferecida precisa ser complementada com a formação continuada. 29% dizem que em parte, pois os fundamentos teóricos devem vir acompanhados da realização de atividades práticas durante a formação inicial para consolidar os conhecimentos adquiridos. Com relação a essa questão as DCN (2006, p. 13) apresentam que

[...] os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais.

4 CONSIDERAÇÕES

O currículo é um conjunto de conhecimento e concomitantemente experiências, onde uma instituição de ensino oferece para aos estudantes pertencentes a ela. Moreira e Silva diz que o currículo é uma produção humana onde oferece o conhecimento social e cultural a fim de orientar o processo educativo.

A Universidade Federal de Rondônia proporciona entre muitos cursos a formação de pedagogo, onde forma para o mercado professores com habilitação para docência em

educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental, áreas pedagógicas e competência para gestão educacional correspondente a supervisão e administração escolar. Mediante a essa formação, a pesquisa buscou compreender as contribuições do currículo vigente na formação dos professores que estão na prática pedagógica em escolas da rede pública do Estado de Rondônia.

Nas coletas de dados, mediante aos questionários com os egressos pode-se perceber que o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia é bastante satisfatório, pois os componentes curriculares referentes a teoria são consistentes, entretanto, ainda falta, um olhar atencioso para as questões curriculares voltadas para o ensino específico, como educação especial e do campo, como também, uma carga horária maior para a aplicabilidade da prática. Ainda, percebe-se que a prática oferecida é insuficiente, pois as egressas entrevistadas comentam a falta de estágio supervisionado, o que oferecia um maior contato com a realidade do cotidiano escolar das escolas públicas da região.

Portanto, a respeito o curso seria necessário uma grade curricular que correspondesse as questões de relação teoria e prática, a fim de que ambas pudesse andar juntas proporcionando uma prática pedagógica eficiente e uma aprendizagem mais qualitativa para os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *Normalização de documentação no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia*. Brasília, DF: CNE/CP, 2006.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*. Curitiba: Ed. da UFPR, N.17, p.39-52, 2001a.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 14, nº 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal. P 73-93 2001b.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AGRADECIMENTOS:

- Ao CNPQ pelo financiamento bolsa de Iniciação Científica;
- Ao PIBIC pela oportunidade de estar desenvolvendo Pesquisa;
- À UNIR por possibilitar a oportunidade de estar em um Programa de Iniciação Científica;
- Aos egressos do Curso de Pedagogia;
- A DIRCA e SEMED pelo fornecimento dos dados;
- À minha orientadora, Prof^a Dr^a Carmen Velanga;
- Aos meus amigos pelo apoio.

CONTATOS

Orientanda: Janaína de Matos Linhares

E-mail: janainalinhaires.s2@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga

E-mail: carmenvelanga@gmail.com

A OUTRA (IR) REALIDADE NA OBRA DE BORGES

Aldizete Silva Souza⁸
Heloisa Helena Siqueira Correia⁹

RESUMO: O Subprojeto “A outra (ir) realidade na obra de Borges” está vinculado ao projeto o “fantástico: intersecções críticas” que tem como proposta de trabalho realizar leituras dos contos de Jorge Luís Borges, com o objetivo de rastrear o modo como o autor cria outra realidade, uma realidade fantástica, a ponto de o leitor desconfiar que seu próprio mundo, histórico e cotidiano, seja irreal, elencar e ensaiar hipóteses interpretativas, levantando questões para discussão e futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Fantástico. (ir)realidade. Neofantástico. Mito. Duplo.

O subprojeto A outra (ir)realidade na obra de Borges, é parte integrante do projeto O *fantástico: intersecções críticas*, que pretende pesquisar a literatura fantástica, sua estética, âmbito, aspectos e temas. O fantástico se manifesta através de acontecimentos que se sobrepõem à realidade concreta, focando especialmente alguns temas como: o duplo, a viagem no tempo, a indefinição entre realidade e sonho etc. São temas que prendem a atenção do leitor, pois dizem respeito a acontecimentos não corriqueiros no mundo familiar.

O estudo do fantástico é bem amplo; além de o fantástico ser analisado por vários críticos e estudado por muitos teóricos da literatura, existem autores que ao mesmo tempo em que criam ficções fantásticas refletem sobre as mesmas, o que evidencia um tipo de contribuição especial para a questão. Esse é o caso de Jorge Luis Borges. O objetivo da pesquisa é realizar leituras dos contos de Jorge Luis Borges e verificar como o autor cria outra realidade, uma realidade fantástica.

O conto primeiramente selecionado para rastrear a realidade fantástica na obra de Borges foi “O Outro” da obra o *Livro de areia*, um conto que possui um dos temas comuns ao fantástico, a viagem no tempo. A narrativa do conto “O outro” conta a história de um mesmo homem que se encontra simultaneamente em temporalidades diferentes: passado e futuro, o que corresponde respectivamente à personagem na maturidade e à mesma personagem na juventude. Ao longo da narrativa, o leitor testemunha o encontro de Borges maduro com

⁸Pesquisadora Bolsista PIBIC/CNPq, acadêmica do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR Aldizeteamaral@gmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários.

⁹Pesquisadora Orientadora PIBIC/CNPq, docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR heloisahelenah2@hotmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários.

Borges jovem. Percebe-se que o leitor é levado a pensar em varias possibilidades para o acontecimento temporal: sonho, ilusão ou realidade? Assim é o fantástico, envolve o leitor fazendo com que ele possa desconfiar da sua própria realidade.

Todorov, um dos mais importantes intelectuais europeus, em seu livro *Introdução à literatura fantástica* (1975), parte de uma revisão da teoria dos gêneros e logo depois transporta o leitor ao âmago do fantástico, que define a partir de três condições: uma ligada à hesitação situada entre o natural e o sobrenatural, a outra, ligada ao mundo das personagens e a terceira, que consiste em escolher um entre os vários modos ou níveis de leitura (TODOROV, 1975, p.30).. Estabelecendo assim, que a literatura fantástica pode englobar várias leituras e linguagens. Assim, Todorov define o fantástico como sendo a hesitação experimentada por um ser que de repente se depara com algo sem explicação. Desse modo, o fantástico se manifesta, na hesitação do leitor.

O conto borgeano “O outro”, logo no inicio, apresenta intertextualidade com o pensamento do filósofo Heráclito, que é considerado um dos filósofos pré-socráticos mais importantes. Conhecido como pai da dialética, abordava o devir ouvir-a-ser, e as mutações. A intertextualidade aparece quando o narrador lembra-se do filósofo: “Inevitavelmente, o rio fez com que eu pensasse no tempo. A milenar imagem de Heráclito” (Borges, 1999a, p.9). Heráclito afirma que tudo se movee se modifica, nada fica parado na imutabilidade; ele costumava repetir a frase que se tornou célebre “No mesmo rio entramos e não entramos, somos e não somos” (CARNEIRO, 1991, p.71). Porém o devir de Heráclito é subvertido no conto: “Éramos demasiado diferentes e demasiado parecidos. Não podíamos enganar-nos, o que torna difícil o diálogo. Cada um de nós era o arremedo caricaturesco do outro” (BORGES, 1999a, p. 14). Tais palavras indicam subversão do devir heraclítico, na medida em que supõe que, se uma personagem é o destino da outra, ambas as personagens participam do mesmo ser, tratando-se, então, de um único e mesmo homem.

Borges, no conto em questão, ao invés de usar da hesitação, elemento necessário para a ocorrência do gênero fantástico, tal como explica Todorov, usa o duplo sentido para desencadear certa ambiguidade que provoca o leitor, uma das estratégias utilizadas por Borges para deixar seu texto ainda mais surpreendente.

Em relação a essa questão da ambiguidade nos contos de Borges, o crítico Ricardo Piglia, em outro sentido, procurando desvendar as estratégias presentes nos contos borgeanos, no artigo intitulado “Borges: a arte de narrar”, publicado na obra *Borges no Brasil*, demonstra

bem sua admiração pelo conto borgeano, principalmente no que diz respeito ao desfecho. Piglia admira a capacidade de Borges iniciar seus contos sem um desfecho predeterminado, porém, no final tudo parece premeditado, como se o autor tivesse planejado cada detalhe (PIGLIA, 2000, p. 17). Piglia auxilia na compreensão da estética de Borges, seu poder de manejar os detalhes e o modo com que encerra seus contos.

A análise do conto acompanha a ambiguidade nele presente. “O outro” nos encaminha para duas hipóteses interpretativas: em uma primeira hipótese, o encontro pode ter sido um sonho, produzindo assim ambigüidade na análise, pois o narrador afirma que estava na vigília. Numa segunda hipótese, o narrador protagonista pode ter se encontrado consigo mesmo em sua vida real. Portanto não é possível optar, com plena certeza, por um desfecho explicativo, mas é importante considerar a ambigüidade criada pela narrativa e pelas duas hipóteses mencionadas.

O segundo conto selecionado para rastrear o fantástico na obra de Borges foi “A casa de Astérion” da obra *Aleph*, que tem como tema o labirinto, um dos elementos utilizados por Borges em várias de suas obras. A narrativa do conto apresenta, de uma outra perspectiva, o mito do minotauro. A história é narrada em primeira pessoa, e começa com a personagem-narrador Astérion falando de si e de sua casa, sem revelar que é o mostro e que está no labirinto.

A princípio, o leitor tem a impressão de estar frente a uma história comum, em que o narrador fala sobre a solidão e o modo como vive em sua casa. Aos poucos, traços identificatórios com o labirinto e com o minotauro (metade homem/metade touro) do mito, vão se desvelando no decorrer da narrativa. A respeito da intertextualidade que Borges faz com o mito do minotauro, Emir Rodrigues Monegal, em sua obra *Borges por Borges*, fala sobre a capacidade de Borges desenvolver seus textos fazendo menção a outros textos, enriquecendo cada vez mais sua lista de grandes obras (MONEGAL, 1987, p. 86).

No conto “A casa de Astérion” Borges desenvolve seu texto a partir de uma relação de intertextualidade com o mito do minotauro, presente na mitologia grega, um mito antigo que Borges transforma ao longo de seu conto moderno. Borges utiliza o mito do minotauro para desenvolver o conto citado, um mito que faz parte da história da mitologia grega, e é conhecido e respeitado por várias gerações.

Mielietinski, na obra *A poética do mito*, discute o sentido original do mito em relação ao seu desenvolvimento em uma nova narrativa, explicando que o mito original se mantém, e

que a nova narrativa, portanto, nunca é “pura”(MIELIETINSKI,1987,P.331). Desse modo, o conto “A casa de Astérion” é desenvolvido com traços do mito, não é um texto totalmente “puro”, pois o autor parte de uma ideia já apresentada na mitologia grega, e o sentido original do mito não deixa de existir; por mais diferente que seja o enredo, o sentido anterior, do mito grego, é perceptível na escritura de palimpsesto.

O conto “A casa de Astérion”, em um outro sentido, encaminha-se para um outro gênero, o neofantástico, que congrega narrativas que provocam hesitação e inquietação no leitor. A respeito do novo gênero Alvarez, no artigo “O neofantástico: uma proposta teórica do crítico Jaime Alazraki”, discute o novo gênero esboçado pelo crítico argentino. As narrativas que guardam afinidades com este tipo de texto levam o leitor a sentir hesitação e inquietação, o que ocorre com o leitor do conto em questão. O crítico Alazraki atribui um caráter metafórico aos textos *neofantásticos* porque pressupõe que a metáfora, a chamada “linguagem segunda”, é a única forma de aludir a essa segunda realidade. (ALAZRAKI, apud ALVAREZ, 2009)

Desse modo, o texto em questão faz referência a uma segunda realidade do mito, deixando evidências que há algo oculto, algo que não é possível enxergar com clareza e que acaba se manifestando no meio das atividades cotidianas do personagem. Durante a narrativa o leitor fica aflito com as explicações de Astérion, pois semelhanças vão se evidenciando com o mito, e percebe-se, de fato, que se trata do minotauro de Creta só ao término da narrativa.

Quando se realiza a leitura de contos fantásticos ou neofantásticos pela primeira vez, nem sempre se compreende o que de fato acontece, sendo necessárias várias outras leituras para que a compreensão seja suficiente. Não é demais lembrar que uma das características encontradas nas obras de Borges é a ambiguidade, qualidade que torna a leitura mais complexa e delicada. Com a análise dos contos, verifica-se que Borges é um grande autor; que tenta subverter o real discretamente, e utiliza da ambiguidade para envolver o leitor e desencadear inquietação no ato da leitura.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. O neofantástico: uma proposta teórica do crítico Jaime Alazraki. *FRONTEIRAZ*. Revista Digital do Grupo de Pesquisa O narrador e as fronteiras do relato. São Paulo, vol. 3, n.3, 2009. ISSN:1983-4373.Disponível em: http://www.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_antteriores/n3/download/pdf/neofantastico.pdf. Acesso em: 29 de Julho de 2011.

BORGES, Jorge Luis. "O outro". In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1999a. pp.9-15 .v. 3.

_____. "A casa de Astérion". In: _____. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1999b. pp. 632-634 .v. 1.

CARNEIRO, Emmanuel Leão e WRUBLEWSKI, Sergio. *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MIELIETINSKY, E. M. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MONEGAL, Emir Rodríguez. *Borges por Borges*. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: L&PM, 1987.

PIGLIA, Ricardo. Borges: a arte de narrar. In: SCHWARTS, Jorge. *Borges no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

APROXIMAÇÕES AO FANTÁSTICO: UM ESTUDO DOS CONTOS DE MURILO RUBIÃO

Edileuza Rodrigues Reis¹⁰
Heloisa Helena Siqueira Correia¹¹

RESUMO: O subprojeto “Aproximações ao fantástico: um estudo dos contos de Murilo Rubião”, vinculado ao projeto O Fantástico: intersecções críticas”, pretende pesquisar, compreender e esclarecer qual a abordagem teórica mais se aproxima do tessitura da narrativa muriliana, dando ênfase ao modo como ele constrói sua narrativa fantástica, haja vista que o contista mineiro consegue mesclar o real e o fantástico de modo bastante diferenciado na literatura brasileira. O subprojeto conta com os seguintes objetivos: a) realizar leituras dos contos de Murilo Rubião, enfatizando a construção singular de sua narrativa fantástica; b) investigar a mescla de real e fantástico nos contos murilianos; c) promover diálogo entre as reflexões existencialistas e as concepções de fantástico trabalhadas pela teoria e pela crítica.

Palavras-Chave: Real. Fantástico. Insólito. Singularidade. Neofantástico.

A pesquisa *Aproximações ao fantástico: um estudo dos contos de Murilo Rubião* visa investigar e esclarecer qual abordagem teórica mais se aproxima da tessitura do texto de Murilo Rubião, dando ênfase ao modo como ele constrói sua narrativa fantástica, haja vista que o contista mineiro consegue mesclar o real e o fantástico de modo bastante diferenciado na literatura brasileira. Nessa perspectiva, a concepção de *fantástico* elaborada por Todorov em seu livro *Introdução à literatura fantástica*, não corresponde ao perfil fantástico que se pode encontrar nos contos “O ex-mágico da taberna minhota” e “Teleco, o coelhinho” de Rubião: em tais contos personagens e leitor não hesitam em momento algum. Os contos são construídos de tal modo que o fantástico ou insólito não nos surpreende ou causa espanto. “A platéia, em geral me recebia com frieza. [...] Mas quando, sem querer, começava a extrair do chapéu coelhos, cobras, lagartos, os assistentes vibravam” (RUBIÃO, 2004, p.10).

De acordo com crítico Todorov (1992, p.31) o fantástico abriga a ambiguidade e se define como a “(...) hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Portanto, a hesitação é a condição primeira para o fantástico elaborado por Todorov. Contudo, tal definição não pode ser relacionada diretamente à obra de Rubião, pois um dos aspectos mais relevantes em sua obra é a falta de hesitação, tanto dos personagens como dos leitores, diante da situação fantástica.

Nesse sentido, é possível dialogar com o texto “O universo fantástico” de Roberto Schwartz, quando o estudioso trata dessa questão, com muita propriedade, em relação ao conto “Teleco, o coelhinho”. A respeito do momento em que o personagem é abordado por um coelhinho que lhe pede um cigarroⁱ, o crítico reflete:

¹⁰ Pesquisadora Bolsista PIBIC/CNPq, acadêmica do Curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. edileuzar@bol.com.br. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários.

¹¹ Pesquisadora Orientadora PIBIC/CNPq, docente de Literatura junto ao Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR heloisahelenah2@hotmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários.

O fato da personagem não questionar tal feito faz com que nós também o aceitamos no ato da leitura. Esta interação é feita graças à extraordinária força dos dados miméticos que configuram o discurso, e a fusão fantástico/cotidiano é imediata, não havendo lugar para surpresas, dúvidas ou desconfianças (SHWARTZ, p.60, 1981).

Outra obra que nos fornece material suficiente para entendermos melhor esse fantástico diferenciado, tal como é tratado na obra de Rubião, é o estudo feito pela professora Roxana Guadalupe Herrera Alvarez, intitulado “O neofantástico: uma proposta teórica do crítico Jaime Alazraki”. Segundo a estudiosa, o crítico argentino visa delimitar um novo gênero, baseado nas obras dos escritores Júlio Cortázar (1914-1984) e Jorge Luis Borges (1899-1986).

Conforme Alvarez (2009), Alazraki propõe a caracterização de um novo gênero que guarda estreitas relações com o fantástico tradicional sem, contudo, aderir aos temas ou estrutura narrativa vistas como típicas do fantástico. Alazraki denomina esse novo gênero de *neofantástico*. A característica principal de obras pertencentes a esse novo gênero seria a de tentar deduzir e representar a realidade superando a barreira criada e imposta pela razão, cujos preceitos ditados pela razão estão diretamente ligados às convenções sociais e culturais. “Constitui uma tentativa de subverter o real discretamente, prescindindo da ruptura abrupta muitas vezes encontrada em obras do fantástico tradicional” (ALVAREZ, 2009).

Em *O conto fantástico de Murilo Rubião*, outra obra bastante significativa para esta pesquisa, Audemaro Taranto Goulart enfatiza aspectos recorrentes na obra do contista, como: o problema da loucura, do real e da razão. Assim, temos o desenvolvimento deste ponto acrescido por outros três enfoques: a alienação do sujeito pelas forças dominantes; a dramatização do desejo e sua interdição; a criação metapoética como o voltar-se da obra sobre si mesma. Além dos estudos específicos da obra muriliana, explora-se também alguns estudos sobre o gênero conto. Nesse sentido, uma das obras estudadas foi *Valise de cronópio*, de Julio Cortázar, crítico e escritor argentino. No capítulo 6: “Alguns aspectos do conto”, o escritor ressalta a diferença do romance em relação ao conto. Segundo Cortázar (2006, p. 151), o primeiro “(...) se desenvolve no papel, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites se não o esgotamento da matéria romanceada; por outro lado o conto parte da noção de limite, limite físico”. Em outras palavras, compara o romance e o conto a um combate de boxe:

(...) o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos de seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes, quando na realidade, estão minando as resistências do adversário [...] sabe que seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário. (CORTÁZAR, 2006, p. 152)

As análises foram se construindo a partir da definição do maravilhoso de Todorov que pressupõe a aceitação de outra realidade, com regras próprias e bem diferentes das nossas. Segundo Todorov (1992, p.48), o maravilhoso “(...) admite novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado”. E também do *neofantástico* de Alazraki, segundo o qual ocorre a “(...) aceitação do fato insólito, incorporado ao cenário que vai sendo construído na

narrativa, a partir das primeiras linhas do texto” (ALVAREZ, 2009), o que pode ser observado nos dois contos analisados. Ao contrário do fantástico tradicional, o neofantástico parte do fato insólito e o vai tornando aceitável, uma vez que está fortemente colado à tessitura dos eventos referidos. Personagens e leitor estão presos numa teia habilmente tecida, sem sobressaltos, surpresas ou reviravoltas contundentes.

Em sentido complementar, podemos pensar que as duas narrativas sugerem reflexões sobre a questão da existência, por isso retomamos, ainda que em linhas gerais, o existencialismo sartreano. Sartre teoriza a situação do *homem no mundo e a questão da liberdade*. A vida obriga-nos a escolher entre vários possíveis, e não há a possibilidade da não escolha. Por isso, estamos condenados à liberdade (SARTRE, 1987, p. 9). Nos contos “O ex-mágico da taberna minhota” e “Teleco, o coelhinho”, percebemos que essa liberdade de escolha não proporciona ao mágico nem ao coelhinho sua realização de forma completa. No primeiro, após várias tentativas frustradas de dar fim à própria vida, o personagem opta por se tornar funcionário público. Tal escolha o levou à perda total de sua magia. O que se segue é a continuidade da insatisfação. No segundo, Teleco demonstra desejo de conquistar uma condição existencial com outro significado. Existir enquanto animal não o satisfaz, ele quer ser visível como homem e sabe que precisa realizar a metamorfose definitiva para alcançar seu objetivo. O conflito com a condição existencial e a busca pela realização plena são aspectos encontrados também em outras obras de Rubião.

O desequilíbrio das metamorfoses de Teleco é a representação máxima de seu descontrole emocional, de sua frustração diante do desejo de tornar-se homem. Assim como o mágico perdeu seus poderes de magia, Teleco perdeu sua meiguice que caracterizava o coelhinho, quando buscava na figura do canguru a aproximação com a imagem humana.

Considerando a condição do mundo moderno e o questionamento que Rubião faz dessa condição em seus contos, acreditamos que as metamorfoses são instrumentos que revelam pessimismo e impossibilidade de adaptação à modernidade; portanto, as transformações geram a degradação do homem que busca desesperadamente uma maneira de fugir de sua própria condição.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. O neofantástico: uma proposta teórica do crítico Jaime Alazraki. **FRONTEIRAZ**. Revista Digital do Grupo de Pesquisa O narrador e as fronteiras do relato. São Paulo, vol. 3, n.3, 2009. ISSN: 1983-4373. Disponível em:

http://www.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_antteriores/n3/download/pdf/neofantastico.pdf.
Acesso em: 29 de Julho de 2011.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GOULART, Taranto Aldemaro. **O conto fantástico de Murilo Rubião**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: _____. **O laboratório do escritor**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Iluminuras, 1994. p.37-41.

RUBIÃO, Murilo. **O ex- mágico da taberna minhota**. São Paulo: DCL, 2004.

_____. **O homem do boné cinzento e Outras histórias**. São Paulo: Ática, 1993.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução Rita Correia Guedes. (Os Pensadores). p.3-32.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião: a poética do uroboro**. São Paulo: Ática, 1981.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

O ESTRANHAMENTO COTIDIANO: UMA LEITURA DOS CONTOS DE JULIO CORTÁZAR

Laila Karla Lima Duarte¹²
Heloisa Helena Siqueira Correia¹³

RESUMO: O subprojeto “O estranhamento cotidiano: uma leitura dos contos de Julio Cortázar”, vinculado ao projeto O fantástico: intersecções críticas, debruça-se sobre as marcas, procedimentos e ambientação fantásticas dos contos de Julio Cortázar. A pesquisa objetiva: desvendar as amarras narrativas, buscando suporte na teoria do fantástico enquanto gênero, elaborada pelo estudioso russo Tzvetan Todorov e na releitura teórica do gênero realizada pelo crítico argentino Jaime Alazraki, que se configura no que ele denomina neofantástico. Cortázar busca, nas cenas do cotidiano, aberturas e fissuras por onde se entrevê o fantástico, e tal visão desafia o leitor no sentido de criar um paralelo entre ficção e teoria.

Palavras-chave: Fantástico. Neofantástico. Cortázar. Simultaneidades temporais. Metaficção.

O texto que ora se apresenta refere-se ao desenvolvimento do sub-projeto “O estranhamento cotidiano: uma leitura dos contos de Julio Cortázar”, que participa de uma das vertentes do projeto “O fantástico: intersecções críticas”. A pesquisa em questão tem por objetivo desenredar as amarras contidas nas narrativas de Cortázar, que envolvem o leitor em várias realidades, mesclando convenções sociais e culturais para encobrir determinada realidade fantástica.

As narrativas de Cortázar apresentam um fantástico sutil com narrativas enigmáticas, dualidades temporais, histórias que cruzam tempo e espaço, narrativas que influenciam na noção de realidade e ficção do leitor, oferecendo ao mesmo aporias da existência da humanidade e do universo; essas são as ocorrências a serem analisadas.

Para auxiliar na compreensão das narrativas de Cortázar, é necessário conhecer as várias teorias existentes sobre o fantástico e suas vertentes; elas oferecem elementos para dialogar criticamente com os narradores que guiam o leitor por meio de idiossincrasias, estratégias de envolvimento e elementos ficcionais, questões que serão tratadas neste texto. Para embasar o olhar crítico-teórico perante a obra, o procedimento adotado foi o estudo teórico do fantástico enquanto gênero, por meio das reflexões de Tzvetan Todorov, e o neofantástico de acordo com Jaime Alazraki, além de outros textos relevantes para a pesquisa.

¹² Pesquisadora Voluntária do PIBIC/UNIR, acadêmica do Curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários. lailinhaduarte@hotmail.com

¹³ Pesquisadora Orientadora PIBIC/CNPq, docente de Literatura junto ao Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários. heloisahelenah2@hotmail.com

A partir da leitura dos livros *Bestiário*, *Todos os fogos o fogo* e *Octaedro*, realizou-se a escolha do primeiro conto a ser trabalhado: “Todos os fogos o fogo”, do livro homônimo (CORTÁZAR, 1969). Tal escolha se baseou no fato de o conto entrelaçar duas narrativas, que se desenvolvem simultaneamente em duas dimensões temporais e espaciais, o que é feito gradualmente por toda a estrutura da narrativa. Quando a narrativa provoca a ruptura do equilíbrio, o leitor é instigado a desvendar a forma como foi conduzido a aceitar a intersecção de dois planos operada pelo narrador.

Com a leitura dos livros *Histórias de Cronópios e Famas* e *Final do Jogo*, veio o anseio em desvendar as amarras contidas no conto “Continuidade dos Parques”, presente no livro *Final do Jogo* (CORTÁZAR, 1969). O interesse em analisar este conto surgiu pelo fato da narrativa começar como uma cena do cotidiano, a leitura de um livro pela personagem, e ao final transformar-se em uma ficção dentro de uma ficção. Em outras palavras, o protagonista da narrativa do conto de Cortázar que estamos lendo é o protagonista do romance que a mesma personagem está lendo desde o início da história. Esta interligação entre realidade e ficção e sua conseqüente angústia deixa o leitor de Cortázar instigado a investigar até onde vai a realidade que conhece.

O escritor argentino tem a capacidade de manejar a realidade, o cotidiano e o invisível aos olhos, de tal forma que o leitor sente que poderá estar frente a um fato fantástico a qualquer instante ou que ações mais triviais do seu cotidiano revelarão algo extraordinário.

Antes de conhecer Cortázar como contista, vamos conhecê-lo como ensaísta, suas concepções acerca das sutilezas e estruturas de um conto. Em seu livro *Valise de Cronópio*, no capítulo “Alguns aspectos do conto”, Cortázar afirma que em um primeiro momento deve-se compreender a idéia de estrutura do conto, pois, os contos têm seu tempo e espaço limitados. O ensaísta compara o conto a uma fotografia, nas duas formas de artes o trabalho do artista é “(...) o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla (...)” (CORTÁZAR, 2006, p.151).

A próxima etapa de criação do conto, segundo Cortázar, é a escolha do tema, pois tem que ser algo que não apenas toque o escritor, mas o leitor deve sentir o que levou aquele conto a ser escrito. A tessitura do texto deve fazer o leitor envolver-se na realidade do conto fazendo com que tudo a sua volta desapareça.

O olhar e a forma de escrever de Cortázar fazem com que o leitor se sinta preso à leitura, coincidindo com o que defende para todos os escritores de contos. Segundo Cortázar, os escritores de contos devem buscar *seqüestrar* o leitor “(...) mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão (...)” (CORTÁZAR, 2006, p.157). Exatamente como o escritor captura seu leitor no conto “Todos os fogos o fogo”, com seu tema insólito e fantástico.

Em seu conto “Continuidade dos Parques”, Cortázar captura o leitor mediante uma falsa simplicidade e um elemento fantástico, impossível de se desvendar, que motiva o leitor a questionar: vivo em um mundo real ou em uma realidade ficcional?

O que ora se chama *estilo fantástico de Cortázar* é o seu peculiar modo de olhar o cotidiano. De acordo com as palavras do escritor: “Não há um fantástico fechado, porque o que dele conseguimos conhecer é sempre uma parte e por isso o julgamos fantástico” (CORTÁZAR, 2006, p.178). A partir desta afirmação de Cortázar, pode-se observar como o escritor argentino reflete sobre os mistérios do cotidiano e como o fantástico está sempre em processo.

Como suporte teórico para o gênero fantástico, a primeira referência trabalhada encontra-se no livro *Introdução à Narrativa Fantástica*, de Tzvetan Todorov. Para definir o fantástico, o autor afirma que três condições devem ser preenchidas. Primeiramente, que a narrativa conduza o leitor a acreditar no mundo das personagens e indagar entre a explicação natural e sobrenatural. Em seguida, esta indagação, que Todorov chama de hesitação, deve ser sentida por uma personagem. E, por último, o leitor terá que decidir qual interpretação adotará, se alegórica ou poética (TODOROV, 2003).

Todorov afirma que o fantástico dura apenas os instantes de hesitação do leitor, que em seguida optará por alguma das quatro vertentes em que Todorov subdivide o fantástico, o que será apresentado em seguida. São elas: fantástico- estranho, que se relaciona às narrativas em que ocorrem fatos que possuem todas as evidências de uma história sobrenatural, mas que recebem uma explicação racional; estranho – puro, que se refere às narrativas em que os acontecimentos podem ser explicados pelas leis da razão, embora pareçam extraordinários, singulares ou chocantes provocando no leitor a mesma fascinação do fantástico (TODOROV, 2003).

O fantástico-estranho e o estranho-puro não podem ser identificados nos contos que são objetos de nossa análise (TODOROV, 2003). Cortázar procede de modo diverso, os recursos que utiliza deixam o leitor com dúvida a respeito da possibilidade da existência de

mais de um tempo no mesmo espaço, o que cria existências bilaterais e/ou a possibilidade de vivermos uma ficção.

Em outra vertente, Todorov aborda o maravilhoso; primeiro: o fantástico – maravilhoso, que abarca as narrativas que, embora comecem no fantástico, encaminham-se para uma aceitação do sobrenatural; e o maravilhoso – puro, o estudioso explica que, no maravilhoso, acontecimentos extraordinários não causam estranhamento nas personagens e no leitor (TODOROV, 2003).

As últimas concepções de Todorov também não são identificadas nos contos de Cortázar que foram selecionados. Em “Todos os fogos o fogo”, Cortázar conduz o leitor a uma hesitação sim, porém, não o faz do modo como explica Todorov. Em “Continuidade dos Parques” a narrativa começa de modo comum e não caminha para o sobrenatural; e a personagem não se percebe como participante de um acontecimento extraordinário. Nos contos em questão a hesitação do leitor é criada pela leitura simultânea de duas narrativas também simultâneas e pela expectativa do leitor frente ao inusitado.

Como vimos acima nem sempre o conto dialoga com a teoria. Certa vez Cortázar afirmou que seu conto era classificado como fantástico por falta de denominação melhor. Jaime Alazraki afirma que “La dificultad nace, justamente, de ese esfuerzo por definir comun denominadores en obras aparentemente heterogéneas y sin un nexo afín” (ALAZRAKI, 2001, p. 265). Com estas afirmações, passamos a outra teoria que buscamos para auxiliar nas análises dos contos de Julio Cortázar.

No texto “*Que es lo neofantástico?*” Jaime Alazraki apresenta uma nova concepção para pensarmos o fantástico: o *neofantástico*. Esta concepção baseia-se em três elementos que a caracterizam: a *visão* que tem por definição a característica de trabalhar com duas realidades; a *intenção* que diz respeito ao tom da narrativa que não objetiva causar tensão e medo no leitor, e sim buscar uma semelhança subentendida nos acontecimentos; e o *modus operandi*, que diz respeito ao modo como o escritor trabalha para apresentar o elemento fantástico ao leitor.

Vejamos agora como o conto “Continuidades dos Parques” se relaciona com a teoria apresentada acima. No conto observa-se o conceito de *visão* proposto por Alazraki; percebemos que a primeira realidade abre espaço para a segunda realidade e notamos que as duas podem estar ligadas. Este conceito também é observado no conto “Todos os fogos o fogo”. O conceito de *intenção* também está presente nos contos, uma vez que o medo não é o

propulsor da narrativa fantástica e a narrativa utiliza da vida cotidiana como metáfora para o enigmático. O *modus operandi* como modo específico integrante do neofantástico, ao contrário, não é encontrado nos contos de Cortázar, em que o elemento fantástico é apresentado gradualmente, contrariando a proposta de Alazraki (ALAZRAKI, 2001).

No conto, “Todos os fogos o fogo” percebe-se como Cortázar consegue encaminhar sua narrativa pela linha tênue que divide cada vertente defendida por Todorov. No entanto, Cortázar quebra todos os preconceitos que o leitor possa ter sobre a intersecção de planos na estrutura da narrativa, pois a sua maneira de quebrar as crenças do leitor, em relação à intersecção de duas narrativas em tempo e espaço diferentes, é quase imperceptível.

A sua estratégia no conto “Todos os fogos o fogo” é: na primeira fase coloca cada narrativa em um parágrafo, alternando-as; na segunda intercala as histórias nos mesmos parágrafos com apenas a pontuação proporcionando ao leitor o limiar de cada narrativa; na terceira fase as duas histórias estão completamente interligadas a tal ponto que, nas duas narrativas, o ponto de combustão é o mesmo pedaço de pano. Esta gradual junção conduz o leitor à aceitação da multiplicidade dos tempos.

Para que se possa compreender o cruzamento dos planos narrativos é preciso, ainda, recorrer ao pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito. Quando na narrativa do escritor argentino, surge o ditado de números encontra-se uma alusão ao *devir*, conceito heraclitiano, que incita a transformação, a mutação das coisas; os números marcam esta transformação, pois nada é como foi há um instante. O pré-socrático defendia que tudo veio do fogo e tudo ao fogo retornará, o que pode ser visualizado no conto de Cortázar, quando as duas histórias interseccionam-se e acabam em fogo. Lembre-se, que segundo o filósofo, o fogo é vivo e vai “(...) acendendo segundo a medida e segundo a medida apagando”, (HERÁCLITO, 1996.).

No conto “Continuidade dos Parques”, Cortázar nos tira do hábito cotidiano de ler um livro e nos convida a mergulhar em uma realidade ficcional. O leitor inquieta-se diante do acontecimento de uma ficção da ficção. Jorge Luis Borges investiga a causa desta inquietação, e afirma que assim como Quixote e Hamlet podem ser leitores e espectadores de suas histórias, nós também podemos fazer parte de um romance. (BORGES, 1999, p. 50). Mas a convivência com esta possibilidade é angustiante para o leitor que passa a imaginar quando a segunda realidade se apresentará.

Como se pode perceber pelo que foi discutido acima, a narrativa de Cortázar, demonstrativa de determinado olhar particular sobre o fantástico, não se “encaixa” nas

definições de Todorov. Algumas características dos contos “Todos os fogos o fogo” e “Continuidade dos Parques” impedem a junção esquemática de ficção e teoria.

Mesmo buscando outra teoria acerca do fantástico para melhor compreender Cortázar, nota-se que o contista gosta não só de jogar com seu leitor, mas também com os teóricos da área. Cortázar “(...) joga com a matéria de que somos feitos, o tempo. Em algumas narrativas fluem e se confundem duas séries temporais” (BORGES, 1999, p. 522). A afirmação de Borges sobre a literariedade de Cortázar também pode ser usada para exemplificar sua habilidade peculiar de não se ajustar às teorias: “O estilo não parece cuidado, mas cada palavra foi escolhida. Ninguém pode contar o argumento de um texto de Cortázar; cada texto consta de determinadas palavras em determinada ordem” (BORGES, 1999, p. 522).

Pode-se afirmar que o mais fascinante na obra de Cortázar é como ele conduz nosso olhar, não apenas nas narrativas, nos guiando, mas também fora da história, quando sugere que o olhar do leitor busque encontrar uma fissura da realidade para mergulhar, mesmo que por alguns segundos, em um universo não regido pelas leis convencionais que conhecemos e aceitamos todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALAZRAKI, Jaime. “Qué es lo neofantástico?” In: ROAS, David (Org.). *Teorías de lo fantástico*. Arco/ Libros: Madrid, 2001. (Texto Digitalizado)

BORGES, Jorge Luis. “Magias Parciais de Quixote”. In: _____. *Obras Completas II*. Globo: São Paulo, 1999.

_____. “Julio Cortázar Contos”. In: _____. *Obras Completas IV*. Globo: São Paulo, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1997. v. 1.

CORTÁZAR, Julio. “Continuidade dos Parques”. In: _____. *Final do Jogo*. Expressão e Cultura: Rio de Janeiro, 1971.

_____. “Alguns Aspectos do Conto”, “Do conto breve e seus Arredores”. In: _____. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. “Todos os fogos o fogo”. In: _____. *Todos os fogos o fogo*. Record: Rio de Janeiro, 1969.

GENETTE, Gérard. “Utopia Literária”. In: _____. *Figuras*. Perspectiva: São Paulo, 1966.

OS PENSADORES. *Pré- Socráticos*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

TODOROV, Tzvetan. “A narrativa fantástica”. In: _____. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-166.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASPECTOS SEMÂNTICOS: (RE) SIGNIFICANDO HISTÓRIAS

Maria da Saúde Gomes da Silva¹⁴
Iracema Gabler¹⁵

RESUMO: O subprojeto “Aspectos Semânticos: (re) significando histórias” é fruto do subprojeto “Linguagem de Ribeirinhos da Amazônia: Atitudes e Comportamentos Sociais” que é uma proposta do projeto “Alfabetização de Ribeirinhos da Amazônia” e do (GEAL) Grupo de Estudos Integrados sobre a Aquisição da Linguagem, que pretende pesquisar e entender a escrita, a linguagem, a leitura e o comportamento sociolinguístico dos alunos do quarto ano da Escola Franklin Roosevelt, localizada na margem direita do Rio Madeira, no bairro Triângulo, zona periférica ribeirinha de Porto Velho- RO, com as atividades propostas pelos pesquisadores e orientadores. Apresentamos o projeto de pesquisa “Aspectos Semânticos: (re)significando histórias” com os seguintes objetivos: a) Proporcionar momentos de reflexão para a conscientização da variante lingüística adotada pelos membros da comunidade local, salientando-se a escolar; b) Observar o processo de adesão dos alunos à variante lingüística adotada pelos adultos da comunidade; c) Investigar na linguagem escrita (através de textos escritos) e oral (através de vídeos) a inserção, na (re)contação de histórias infantis, de itens lexicais trazidos do cotidiano; d) Indagar o comportamento e as atitudes dos alunos em relação aos preconceitos lingüísticos e à valorização da linguagem vivenciada por eles; e) Investigar a prática pedagógica dos educadores diante dos preconceitos lingüísticos sofridos pelos alunos em suas práticas sociais.

Palavras-chave: Significação. Linguagem de ribeirinhos. Variantes lingüísticas. (re)contação de história.

1 INTRODUÇÃO

O subprojeto “Aspectos Semânticos: (re)significando histórias” é resultado do subprojeto “Linguagem de Ribeirinhos da Amazônia: Atitudes e Comportamentos Sociais” e pretende refletir e conhecer a linguagem falada e escrita dos alunos do 4º ano da Escola Estadual Franklin Roosevelt, localizada no bairro Triângulo, margem direita do Rio Madeira, zona periférica ribeirinha de Porto Velho/RO.

Os alunos da escola alvo trazem em seu capital lingüístico, na escrita e na fala, uma rica variante regional que alicerçou e instrumentou nossa pesquisa e nossa análise. Foi com a convivência mais próxima com os alunos e outros membros daquela comunidade escolar que passamos a anotar, pesquisar e analisar os dados lingüísticos que encontramos relacionados ao nosso principal tema de pesquisa “Aspectos Semânticos”, que teve como foco central verificar

¹⁴ Pesquisadora Bolsista PIBIC/CNPq, acadêmica do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR saúde-gomes@hotmail.com.

¹⁵ Pesquisadora Orientadora PIBIC/CNPq, docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR igabler@globo.com

a reescrita dos alunos assim como, observar o comportamento dos mesmos em relação à produção escrita, ao hábito de ler e à atribuição de novos sentidos dados por eles a partir da contação e (re)contação de histórias, da escrita e reescrita de textos realizadas em sala de aula.

O contato direto com os alunos no cotidiano do ambiente escolar e, conseqüentemente, o acompanhamento didático-metodológico da prática da produção textual nos fez pensar o quanto diversificadas e ricas de sentido são essas produções. Cada atividade de produção de texto escrito, de acordo com cada tema explorado, mostra os diferentes sentidos interpretados e inscritos pelos autores a partir de histórias lidas, contadas ou dramatizadas previamente.

No início notamos as dificuldades que os alunos encontravam para realizar as atividades propostas, porém, após uma temporada de trabalho naquela escola desenvolvendo as atividades que propusemo-nos a realizar, vimos que os alunos praticavam-nas com mais precisão já nessa fase final da pesquisa.

Cientes das dificuldades conseqüentes da fase inicial da alfabetização, percebemos que os alunos se encontravam em um estágio anterior, ou seja, as habilidades esperadas para alunos do 4º ano ainda não haviam sido dominadas. Dedicamo-nos, inicialmente, a realizar momentos de leitura e reflexão textual, logo depois produção textual e reescrita de alguns textos. Foi com base nessas estratégias que localizamos as maiores dificuldades vivenciadas pelos alunos e passamos a focar nos temas em que os alunos apresentavam maiores dificuldades e a escrita foi a maior delas.

Dessa forma, nossa grande meta foi proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem, aprimoramento e satisfação com as atividades de leitura e produção textual para que tanto eles quanto nós acadêmicos pudéssemos obter um resultado positivo e satisfatório, como integrantes de um grupo que visou compreender e melhorar a relação entre ensino e aprendizagem de uma comunidade economicamente carente, mas rica no que se diz respeito aos fenômenos da linguagem escrita e falada.

2 MATERIAL E MÉTODO

2.1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso, através da análise de textos coletados nas visitas semanais, na turma do 4º ano da Escola Estadual Franklin Roosevelt, Bairro Triângulo, Porto Velho/RO, ao longo do segundo

semestre letivo do ano 2011. Como base teórica para analisar os textos produzidos pelos alunos, buscamos orientações nas teorias Linguísticas, Semânticas e Sociolingüística.

A pesquisa foi dividida em três momentos:

1-Pesquisa bibliográfica: para embasar teoricamente os debates e discussões foram realizadas leituras e fichamentos de livros, capítulos e artigos de estudiosos da linguagem como: **Rodrigues e Alves (2007), Resende e Onofre (2006), Ferrarezi (2008), Marcuschi (2008), Geraldi (1997) e Koch (2002).**

2- Observação: como já éramos conhecidos da comunidade escolar, procuramos promover a interação e a familiarização dos alunos novos, aqueles que nos eram desconhecidos. Atualmente, a sala de aula é composta por 25 alunos, que estudam no turno matutino. A professora é nova na escola e mantém uma postura que ainda não tínhamos visto em outros professores da turma, atualmente sua graduação é na área da pedagogia. Na primeira etapa da pesquisa desenvolvemos juntamente com a professora, atividades de leitura com obras de literatura infanto-juvenil para que os alunos tivessem a oportunidade de lê-las, tocá-las e ouvi-las, pois tínhamos a informação de que muitos deles não tinham contato mais direto com os livros literários adequados a suas faixas etárias. Achamos essencial proporcionar aos alunos essa primeira experiência com os livros, para depois nos aprofundarmos no universo da escrita.

Ao longo do semestre percebemos que a postura da nova professora era bem diferente do antigo professor, já que esta incentiva a prática da leitura. Sabemos que a escola não dispõe de maiores recursos didáticos para oferecer e incentivar seus professores, mas entendemos que isso não os impedem de empenharem esforços na tentativa de incentivar os alunos a adquirirem o conhecimento formal de modo menos “castigante”. E, foi exatamente a atitude inovadora por parte da atual professora daquela turma, que nos chamou a atenção durante o tempo de convivência.

Entendemos que em alguns momentos o tema (re)significar da nossa pesquisa, precisa ser realmente (re)significado, não somente nos textos escritos dos alunos, mas também na velha postura de ministrar uma aula usando simplesmente o quadro branco e o livro didático. Entendemos também que um professor transformador faz toda diferença numa sala de aula.

A carência de livros e outros materiais alimenta a dificuldade dos alunos em escrever textos longos ou curtos. Essa falta de recursos didáticos impressos nos trouxe alguns impasses na seleção de textos significativos ao tema proposto pelo projeto da pesquisa. Ficamos atentos

às dificuldades encontradas e passamos a ler e refletir sobre as histórias com os alunos, a explorar as ilustrações, a mostrar uma diversidade de livros e sua temática (levados por nós) até então desconhecidos por eles e, bem mais tarde, passamos, então, às produções escritas.

A partir desse ponto, colocamos em prática as ações planejadas para realização da pesquisa, dando início às atividades que estabelecemos como metas. Com o auxílio da professora, desenvolvemos, passo a passo, atividades de fortalecimento do processo de aquisição da escrita das crianças. Observamos, já nesta fase, que tipo de material lingüístico circulava entre os alunos, desde a linguagem do cotidiano à linguagem mais culta e formal e os sentidos atribuídos a cada texto escrito e reescrito.

As informações coletadas em sala de aula com os alunos, por meio da leitura, da escrita, do diálogo, e até das brincadeiras realizadas com a turma, nos fizeram compreender que os sentidos e os (re)significados encontrados fazem parte do contexto social e cultural onde o usuário da língua, seja ele adulto ou criança, esteja inserido. Ou seja, nenhuma (re)significação lá encontrada foi considerada isoladamente, sem o contexto e o cenário, assim como defende o professor Celso Ferrarezi Jr, em seu livro **“Introdução à Semântica de contextos e cenários”**.

3 Entrevistas informais

No período em que realizamos a pesquisa, estivemos atentos às conversas informais, aos diálogos, às brincadeiras de alunos, professores, agentes administrativos e membros da comunidade e esta observação informal também nos foi útil para traçarmos o cenário lingüístico da comunidade de fala dos alunos do 4º ano.

Aproveitamos essa fase da pesquisa para discutir sobre as variantes linguísticas, sobre preconceito linguístico, sobre a importância da leitura e da escrita em nossas vidas.

Iniciamos nossas atividades com o que chamamos de “roda de leitura” e as obras escolhidas pelos alunos foram *Chapeuzinho vermelho*, *A bela e a fera*, *Caligrafia de dona Sofia* e *Cinderela*, dentre outras. Inicialmente líamos para os alunos. Às vezes mais de uma vez, repetíamos trechos que geravam dúvidas, questionávamos, fazíamos reflexões trazendo as histórias para nossos dias, nos colocávamos no lugar dos personagens... E da leitura e releitura desses contos os alunos tentaram reproduzir, oralmente e depois por escrito, suas próprias versões dando às histórias novas (re)construções semânticas.

3.1 DA BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Como suporte teórico nos embasamos em estudiosos da linguagem, como: **Rodrigues e Alves** (2007), **Ferrarezi** (2008), **Resende e Onofre** (2006), **Marcuschi** (2008), **Geraldi** (1997) e **Koch** (2002).

A linguagem escrita é um dos meios que, surpreendentemente, aproxima as pessoas do mundo material com o universo da escrita textual, seja ela literária ou informativa. Sabemos que cada indivíduo possui suas próprias particularidades com relação ao saber e o trabalho de (re)significar um texto, uma palavra ou uma frase depende do conhecimento de mundo, do grau de aprendizado, do objetivo de quem o faz.

Percebemos que se para algumas crianças o processo de aquisição de leitura e de escrita foi mais rápido, para outras este mesmo processo pode ter sido mais doloroso, mais dificultoso. Neste sentido, se em um texto encontramos a palavra “*chapeuzinho*” que se refere à personagem criada por Perrault, em outro texto entendemos que “*chapeuzinho*” significa, simplesmente, o gorro que a menina traz na cabeça. Temos, então, uma mesma palavra que aparece em dois textos diferentes, com significados diferentes. Tratando-se da mesma história temos, também, casos em que alguns alunos decidiram (re)criar a história dando outros títulos e novos contextos.

Atividades de (re)significação de textos, para as crianças do 4º ano, inicialmente, pareciam impossíveis, no entanto, depois de algumas aulas, muitas atividades de contação e (re)contação de histórias e muita motivação, os textos começaram a fruir, ainda que lentamente. Procuramos estar sempre por perto para tirar as dúvidas que surgiam, incentivando-os e dando até apoio afetivo-emocional, quando encontramos espaço para agir. Entendemos que em toda (re)construção textual, vai haver um novo significado quando, partindo-se da ideia do texto original, amalgama-se um conjunto de novas e/ou outras informações advindas das atitudes, do conhecimento linguístico, da identidade e da cultura do autor do novo texto. Foi o que encontramos nos textos orais e escritos dos alunos da pesquisa. São informações como essas que acarretarão uma imensidão de palavras ditas/escritas com um sentido, lidas/interpretadas com outro sentido e, por fim, (re)criando, em novos contextos sócio-culturais, novos textos, novas histórias, desta vez com a identidade e a subjetividade do autor garantidas.

Para **Ferrarezi (2008)**: “*A língua representa uma dimensão representativa, “instrumental”, mas também tem uma dimensão de espaço cultural, em que os sentidos são*

compartilhados em complexas interações culturalmente dirigidas, entre os falantes dessa língua” (p. 25). Inegavelmente, o autor nos mostra que a língua é essencial à interação social dos seres humanos. As crianças, gradativamente, entram em contato com a diversidade da linguagem por meio dos sentidos e das “interações” e percebem a importância de se ter acesso à diversidade e variedade linguística como meios de interação. Ressalta-se como papel da comunidade e da escola o cultivo ao respeito pela língua materna de cada cidadão.

4 RESULTADOS DOS ESTUDOS

Para efeito de análise foram coletados textos produzidos pelos alunos do 4º ano, em três etapas, com três temas distintos. Assim: **primeiro:** Histórias em Quadrinhos – Optamos pela leitura da tirinha da turma da Mônica e da Mafalda; **segundo:** Lendas da própria região amazônica e de outras regiões; **terceiro:** Leitura e contação de histórias a partir dos tradicionais Contos de fadas.

Isso foi muito incentivador, pois percebemos que os alunos se sentiram mais motivados, já que estimulou os alunos a começarem a ter uma nova visão para produzirem reescritas de forma convidativa, além de mostrar às crianças o mundo encantado da literatura e da identificação dos leitores com as obras lidas em sala de aula nos nossos momentos de leitura e de tentativa de produção textual. As obras selecionadas para leitura e reflexão permitiam aos alunos criarem novos sentidos, novos significados e novas realidades em suas construções textuais.

A seguir mostraremos fragmentos de um dos textos produzidos em sala por uma aluna do 4º ano, a partir da (re)escrita da história de Chapeuzinho Vermelho, um dos mais tradicionais contos de fadas. Nestes fragmentos, serão mostrados alguns fenômenos semânticos que nos embasam na (re)significação das histórias:

1. Paráfrase – relação de igualdade de significado entre as frases ou textos.

A estrutura apresentada no texto da aluna nos lembra com clareza a história original de Charles Perrault, no entanto, ao desenvolver a (re)contação da história, a autora se permite criar e (re)criar esbanjando aspectos de sua identidade como seus conhecimentos locais e sua cultura.

“Era uma vez uma menina que cixamava chapeuzinho vermelho um dia sua mãe... [...] ... mando chapeuzinho vermelho leva para a casa da vovó... [...]...La na frente tinha um lobo e ele perguntou o que qui você tem nessa cesta...”

2. Similaridade semântica – fenômeno que mostra similaridade semântica em pelo menos um aspecto entre palavras ou frases, ou seja, há um componente comum ao seus significados “menina”, “Chapeuzinho”, “mãe”, “avó”, “caçador”, “lobo”;

3. Atitude contraditória – o fato de que uma das sentenças se contrapõe à outra na descrição das ações dos personagens na (re)contação da história. Neste caso temos uma mostra significativa do sujeito autor.

“Ela teimou com sua mãe e falou Eu não quero teimar mas eu vou puraqui que fica perto da casa da vovó e ela foi e teimo...”

4. Argumentos de Autoridade: sustentam-se na referência a uma fonte confiável, já consagrada entre os pares (escritores de literatura infanto-juvenil, como Charles Perrault, por exemplo). Enfim, uma autoridade no assunto abordado.

A autora inicia o texto com o mesmo argumento da história original, e o mantém como um artifício que possa garantir a qualidade e a boa aceitação da sua produção. Ela só insere nuances no cenário e enredo no final da história, quando ela se faz presente na história dando-lhe outro rumo.

“Era uma vez uma menina que cixamava chapeuzinho vermelho... [...] ...chapeuzinho saiu correndo e si trupeso na pedra E caiu dentro do rio e ela varou em outro lugar muito lindo. E foi para casa da sua avo.”

5. Transposição de elementos substanciais: originais x contemporâneos:

-Floresta X *rio/lugar muito lindo*;

-Um bolinho e esse potinho de manteiga X *torta de chocolate e morango*;

-Esse caminho aqui (...) aquele caminho ali X *cortar caminho/pegar carona*;

-O lobo pôs-se a correr o mais rápido que podia pelo caminho mais curto x *chapeuzinho saiu correndo e tropeçou numa pedra*;

-Os lenhadores que estavam na floresta inibiram a ação do lobo X *Chapeuzinho caiu dentro do rio e ela varou em outro lugar muito lindo*.

CONCLUSÃO

Os fenômenos citados nas análises dos textos e no decorrer de todo o relatório escrito fazem parte de um rico conteúdo abordado nas obras relacionadas aos estudos da semântica de contexto e cenários a (SCC), abordada pelo professor Celso Ferrarezi. Para nós, o que mais interessa, neste momento, é a criação de novos sentidos. Ferrarezi (2008) diz que: “Muitas

vezes, ao construir um texto, criamos sequências de sinais que, em certos contextos e em certos cenários, permitem uma interpretação que vai bem além do que está explicitamente dito pelos sinais (p. 173)”.

Entendemos que a leitura e a escrita são o foco de todo o ensino fundamental, o que implica em salientar, valorizar, destacar e privilegiar, desde muito cedo a palavra e seus vários sentidos. Baseando-se no modo como a escola deve desenvolver o ensino da língua materna **Ferrarezi (2008)** afirma que: *“Ao enxergar sua língua e sua cultura como objeto de interesse da escola, além de se sentir pessoalmente valorizado, o aluno logo perceberá que o ensino de língua ganha em qualidade e informatividade, porque amplia seu ângulo de visualização do objeto “língua” (p. 32)”.*

Acreditamos que, juntamente com a professora da turma, contribuímos para um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, pois a prova desses avanços nós encontramos nos textos que recolhemos para análise. Os alunos já estão desenvolvendo um senso crítico a respeito de alguns questionamentos e temas, estão dando opiniões sempre que solicitados, estão desenvolvendo os usos e práticas sociais da linguagem.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, M. I. e ALVES, W. (Orgs.) **Discurso e Sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da história.** - São Carlos, Claraluz Editora/2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, L. M. E ONOFRE, M. B. (Orgs.) **Linguagem e línguas naturais diversidades experiencial e lingüística** – Pedro e João Editores – São Paulo 2006.

KOCH, I. G. V. **Aquisição da escrita e textualidade.** Cad. Est. Ling., Campinas, (29): 109-117, Jul./Dez.1995.

FERRAREZI, C. Jr. **Semântica para a educação básica** – 1º ed. - São Paulo: Parábola Editorial; 2008.

Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros/ apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X, de A. Borges. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** – 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

INCLUSÃO: OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Claudemir da Silva Paula¹⁶
Camila Veiga Catunda¹⁷

RESUMO: O presente texto resulta da pesquisa que se baseou nas condições de acessibilidade dos estabelecimentos de ensino para as pessoas com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida. Objetivou-se verificar o atendimento educacional realizado pelas escolas aos alunos, identificar e caracterizar os alunos com deficiência, além de averiguar se há o cumprimento da legislação em vigor em relação aos mecanismos adotados pela equipe escolar para a implementação da Política Nacional de Inclusão.

Palavras chave: Acessibilidade. Inclusão. Deficiência. Escola. Necessidades especiais.

INTRODUÇÃO

No Brasil a educação especial entrou em evidência com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant e, do Instituto Surdos - mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, Inês. Quando esses dois institutos foram fundados ainda não havia uma preocupação com a educação das pessoas com alguma deficiência, pois não havia uma legislação voltada para este fim. A educação das pessoas com deficiência surgiu com o desempenho de pessoas sensibilizadas com o problema e não por uma ação benevolente do estado.

A invisibilidade social do diferente adentra hoje a escola com a mesmo poder de exclusão que exerce fora dela, fazendo com que a política educacional de inclusão centrada somente na recepção dos alunos e formação pedagógica dos professores, sem a devida e necessária adaptação arquitetônica e mobiliária, seja, ainda que inconsciente, um trabalho onde os resultados são adversos do esperado, com alunos excluídos, ao invés de serem incluídos. Não basta somente aceitar os alunos por força de lei. A escola precisa mudar paradigmas conceituais e organizacionais. Colocar uma criança com alguma deficiência numa sala sem que sejam pensadas as condições de atendimento as suas particularidades pelos profissionais da educação vêm sendo uma tendência pedagógica sobre a qual deve existir uma reflexão cuidadosa, sob o risco de que a educação inclusiva sirva para ampliar o caráter excludente e discriminador da escola.

¹⁶ Professor do Departamento de Ciências de Educação – UNIR- Campus de Vilhena.

¹⁷ Acadêmica do curso de pedagogia e voluntária da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Tem-se por Educação Inclusiva aquela que o foco não está na deficiência do aluno, mas sim que os espaços, os ambientes, os recursos é que devem ser acessíveis e responder a especificidade de cada aluno.

O termo acessibilidade passou a ser utilizado no final da década de 1940. Usamos esse termo para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. De acordo com Correa, Cunha e Carvalho:

(...) promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas das cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação. Para que aconteça uma participação efetiva de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades escolares e, para que eles possam ter uma vida como todas as outras pessoas que são consideradas normais, é necessário que esse ambiente esteja adequado para que essa participação seja garantida (2004, p. 220).

Compreende-se desta forma que Acessibilidade é “a possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 1994; BRASIL, 1998).

Um dos grandes desafios para as questões de acessibilidade diz respeito à ausência de informações com relação às adaptações arquitetônicas necessárias à promoção da acessibilidade. Conforme dados do IBGE, a maior parte das pessoas com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida encontra-se no anonimato. Quando pequenas são “escondidas ou protegidas” pela família contra a discriminação social; quando adultas, são obrigadas a ficar nos seus cantos porque a sociedade nunca pensa em seus direitos e necessidades. Os estabelecimentos de ensino estão inseridos nessa cultura. Ao se analisar os nossos espaços escolares é fácil encontrar situações inacessíveis a um grande grupo de alunos que tem algum tipo de deficiência. Contudo, essas barreiras passam despercebidas por aqueles que não possuem alguma necessidade especial. Um simples piso solto, uma calçada, um batente, uma pequena escada, uma porta, a luminosidade comprometida pode gerar situações de inacessibilidade. Assim, a mobilidade impedida ou dificultada torna-se um dos maiores mecanismos de exclusão e discriminação social. A acessibilidade nas instituições

educacionais, bem como toda sua infra-estrutura, é condição indispensável à política de inclusão

Para a acessibilidade ser funcional, deve haver um conjunto de facilidades, recursos que permitam a qualquer pessoa se locomover com autonomia e segurança. É dentro desse paradigma que deve ser pensado o projeto de educação inclusiva, nos termos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (2003, p. 20)

A inclusão escolar para uma pessoa com necessidades especiais é fundamental, pois é na escola que essa criança vai ser motivada a participar da inserção ao meio com os demais alunos. Para que ocorra essa interação é fundamental que os ambientes estejam adequados para recebê-los, que tenha conforto, segurança, comunicação e que esteja acessível para a sua locomoção. É muito mais do que disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado. É oferecer oportunidades para que nesses espaços o aluno seja incentivado a melhorar o seu conhecimento livremente, direito de ir e vir sem limitações arquitetônicas ou comunicacionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram selecionadas 5 cinco escolas públicas Municipais e Estaduais do Município de Vilhena. Especificamente duas escolas centralizadas (em áreas de maior poder aquisitivo) e outras três localizadas em bairros periféricos. O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da coleta de dados a partir de formulários padronizados, a partir de visitas as escolas e conversas com seus respectivos diretores, orientadores e supervisores, onde, inicialmente, se expor a idéia do projeto e sobre as possibilidades em fazê-lo. Depois do aceite, deixaram-se os formulários para preenchimento e marcou-se uma data para recolhê-los. Podemos observar que, em sua maioria, as escolas não se sentiram à vontade em falar sobre a falta de recursos destinados a promoção da acessibilidade e inclusão de crianças com deficiências, o que infelizmente prejudicou a pesquisa, não sendo possível obter todas as informações referentes às dados solicitados, o que justifica alguns dados incompletos observados formulários recebidos. Dentro desse aspecto, para garantir o sigilo necessário no que se diz a divulgação do nome das

escolas pesquisadas, seus nomes foram substituídas por letras. Os dados coletados estão dispostos em tabelas sobre as quais se busca fazer uma análise tendo por referência os instrumentos legais que servem de base para as políticas públicas de acessibilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao visitar as escolas, conversar com o grupo docente e analisar os dados coletados, pode-se concluir que o tanto o Município quanto o Estado investe na formação pedagógica dos professores, mas ainda é carente no que diz respeito às adequações necessárias a promoção da acessibilidade.

Por outro lado, há uma grande diversidade de nomes e conceitos quando a escola se refere às deficiências e necessidades. De acordo com os pressupostos teóricos, as pessoas que são consideradas especiais se agrupam em quatro grupos: deficiência visual, física, auditiva e mental. Contudo, como podem ser observados na tabela I outros nomes podem ser elencados como tipos especiais. Na escola D e E doenças são tidas como especificidade para tratamento especial de inclusão.

TABELA I

Tipos de deficiências que as escolas dizem atender

Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Def. intelectual	Def. auditiva	Def. intelectual	Def. mental	Déficit de aprendizagem
Def. física	Def. mental	Def. múltiplas	Insuficiência renal	Autista
Def. mental		T. D. A. H.	Problema na coluna	Síndrome de asperge
Def. auditiva		Def. física	Semi-especial	Dificuldade de aprendizagem e visão
Baixa visão		Def. auditiva	Ataque epilético	Def. mental e motora
			Psicológico	Hiperativo
			Def. múltipla	Baixa visão e def. mental
			Problema respiratório	P.C. D. M.
			Mancha no cérebro	Urina solta
			Bronquite/ asma	Diabete tipo 1 e baixa visão
			Déficit de atenção	Problema de visão
			T. D. A. H	Diabete
			Def. visual	Epilepsia e problema de visão
			Problema neurológico	Dicção
			Miopia	Problema neurológico
			Def. auditiva	T. D. A. H.
			Def. física	Inquieto
				Baixa visão

Dois nomes nesse conjunto chamam-nos bastante atenção. O primeiro é o semi-especial. Não é possível compreender que categoria é essa de aluno, já que a escola criou um termo novo. Todavia, é possível postular que essa nomenclatura tenha sido adotada por duas

razões. A primeira para se evitar “rotular” o aluno já que ainda se tem explicações para os comprometimentos motores ou físicos. Segundo, por não haver um diagnóstico preciso sobre as características diferentes daquele aluno. De qualquer forma, a relação ampliada das duas escolar (E e D) nos chama atenção para a necessidade de um maior esclarecimento sobre as especificidades dos alunos que deveram ser considerados para uma política de acessibilidade, já que a escola precisar estar atenta para os diferentes tipos de necessidades para definir estratégias que serão executadas de acordo com cada da criança. Sem esse esclarecimento, corre-se o risco de perder os parâmetros sobre os quais se devem pensar a acessibilidade e por consequência a organização didático-pedagógica da escola.

Outra questão delicada é em relação às dificuldades encontradas para provimento de materiais específicos para o aluno com necessidades especiais. As escolas pesquisadas não apresentam as adequações arquitetônicas e de comunicação exigidos por lei. O máximo que se consegue visualizar é adaptações parciais realizadas nos banheiros, mas sem obedecer às especificações técnicas. Quando há no banheiro, por exemplo, as barras de apoio, as portas não permitem o ingresso autônomo do aluno. Isso sem falar na ausência generalizada de adaptações necessárias para que este aluno tenha condições de se locomover da sala de aula até o banheiro, tendo que depender da ajuda de colegas, quase sempre sem nenhuma preparação para o serviço de apoio.

Para saber quantos eram os alunos especiais atendidos pelas escolas, divididos por Necessidades. fomos obrigados a acrescentar na tabela II uma categoria genérica, que passou a ser a com maior número de alunos, além de admitir como categoria a deficiência intelectual.

TABELA II - Quantidade de alunos por especificidade

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Total
Intelectual	11 crianças	-	7 crianças	-	-	18
Física	1 criança	-	2 crianças	2 crianças	-	5
Auditiva	1 criança	8 crianças	1 criança	2 crianças	-	12
Visão	-	-	-	5 crianças	-	5
Múltipla	-	-	2 crianças	2 crianças	-	4
Mental	1 criança	1 criança	-	1 criança	-	3
Outras	2 crianças	-	3 crianças	18 crianças	22 crianças	45
Total	16	9	15	30	22	

Como já mencionamos anteriormente, a categoria genérica na tabela II (outras) reúne todos os tipos de especificidades, desde problemas renais a incontinência urinária, que as escolas listam como alunos especiais. Considerando que existe atualmente um tratamento diferenciado por parte do governo no sentido de repassar recursos de maior valor para os alunos especiais, aumentar o número de alunos ditos especiais, pode significar uma estratégia para aumentar os repasses dos recursos financeiros tanto para o FUNDEB quanto dos recursos do programa dinheiro direto na escola. De todo modo, desconsiderando a categoria genérica, a tabela II nos mostra que a deficiência intelectual aparece como sendo a primeira em número de alunos atendidos pelas escolas, seguida dos que apresentam deficiência auditiva. Na nossa percepção, a razão de ser ter maior número de alunos com deficiência intelectual deve-se especialmente ao fato das escolas não estarem adequadas do ponto de vista arquitetônico para receber os alunos de demais categorias. No caso dos alunos DI, os comprometimentos intelectuais não os impede de se locomover pela escola e nem de usufruir dos espaços escolares. A mesma questão se refere aos DA que só estão limitados em razão da falta de comunicação, mas facilmente superada com a presença de um pai ou um interprete de libras. Nesse sentido, nos parece acertado dizer que as questões relativas à acessibilidade são prioritárias à política de inclusão uma vez que sem as condições necessárias de locomoção, ainda que exista preparação pedagógica, as limitações espaciais e de comunicação se sobreporão a essa.

Uma questão bem clara é que o número de alunos especiais atendidos pelas escolas ainda é bastante pequeno. As 5 cinco escolas pesquisadas atendem juntas mais de 4500 alunos e destes somente 92 são alunos especiais (em torno 2%).

TABELA III - Quantidade alunos por sexo

	Escola A		Escola B		Escola C		Escola D		Escola E		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Intelectual	5	6	-	-	4	3	-	-	-	-	9	9
Física	1	-	-	-	-	2	1	1	-	-	2	3
Auditiva	1	-	6	2	-	1		2	-	-	7	5
Visão	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	4	1
Múltipla	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2
Mental	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	3
Outras	1	1	-	-	2	1	10	8	16	6	29	16
Total	8	8	6	3	6	9	17	13	16	6	53	39

Como se observa na tabela 3, a questão de gênero no processo de inclusão apresenta maior presença masculina na escola. Esses dados podem refletir uma tendência de maior proteção feminina já que socialmente ainda nos é mais aceitável fazer sair de casa os alunos em detrimento das alunas, já que para a mulher existe uma carga maior de exigência para se adequar aos padrões sociais de beleza.

Quanto ao pessoal de apoio, especialmente, para acompanhar os alunos que apresentam comprometimentos para realizar de forma autônoma a alimentação e higienização verificou-se inexistência desse tipo de profissional. O que de fato ocorre é que professores e pessoal de apoio acabe se revezando para fazer esse atendimento. A ausência de pessoas capacitadas para realizar o trabalho de apoio aos alunos especiais acaba por criar situações constrangedoras para os servidores e especialmente para os alunos. Sem o apoio necessário, o aluno na condição de incluso no sistema, acaba por ter seus direitos respeitados e desmotiva-se com a escola. É nesse sentido que a acessibilidade precisa ser incluída como ponto importante na organização didático-pedagógica da escola, sob pena de comprometer todo o processo de inclusão.

Em virtude das dificuldades na coleta de dados, não nos foi possível apresentar resposta para a maneira que a escola organiza a distribuição dos alunos com necessidades educacionais pelas salas de aulas e nem que relevância tem o aluno com necessidades educacionais especiais na hora de determinar a quantidade e alunos por sala. Tem escola que usa como critério colocar em turmas com o menor número de alunos, mas essa regra é

derrubada quando chegam alunos não previstos inicialmente e as salas os recebem, mesmo com os alunos especiais. Outras dizem buscar nunca colocar na mesma sala alunos com deficiências diferentes, mas no final isso acaba sendo ignorado porque não se tem uma organização preventiva de quantos alunos a escola tem capacidade para receber. Outro ponto complicado é que as matrículas são realizadas nos períodos em que os professores e equipe pedagógica estão de férias. Sem uma orientação adequada os servidores vão realizando as matrículas de acordo com a chegada à escola, sem se preocupar com o número de aluno por sala. Uma escola chega a solicitar dos pais informações sobre a existência ou não de alguma necessidade do filho, mas nem sempre os pais fornecem a informação correta dificultando o trabalho de distribuição nas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer a análise dos dados verificou-se que existe falta de conhecimento sobre a legislação que tratam da acessibilidade. Esse desconhecimento leva os servidores a não exigir das autoridades o que necessário para desempenhar bem a sua função. Isso contribui para que a realidade não seja mudada, dando continuidade ao processo de exclusão.

De acordo com o que vem sendo observado dentro das leituras destinadas aos estudos teóricos, cabe ressaltar que para haver um bom desenvolvimento de uma sociedade democrática, é necessário criar condições de exercício de cidadania satisfatório ao convívio social, oferecendo acesso à educação, saúde, trabalho e lazer.

Sendo assim a mobilidade entra como a parte fundamental entre o cidadão e suas conquistas. O direito de ir e vir entra em evidência quando a acessibilidade é incorporada nos ambientes construídos e ou quando passa a fazer parte dos equipamentos urbanos que tenham como foco todas as pessoas. O respeito aos direitos individuais, independente das limitações ou características de cada ser humano, é condição necessária a existência de uma sociedade justa e democrática. As escolas devem, portanto, pensar a acessibilidade como condição primeira para que se possa pensar numa educação inclusiva. Incluir sem dar as condições de ir e vir, sem respeitar o mais básico dos direitos dos cidadãos, sem pensar a acessibilidade como elemento próprio da organização didático-pedagógica é uma forma cruel de excluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretária da Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

CORREA, Edison José. CUNHA, Eleonora Schettini Martins. CARVALHO, Aysson Massote. **(Re)conhecer Diferenças, Construir Resultados**. Brasília: Unesco, 2004.

ARAÚJO, Luiz A. D. e Simón, Sandra L. Defesa dos direitos das pessoas portadores de deficiência. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

BECKER, H. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. 2a. ed. São Paulo: Hucitec. 1994
BRASIL. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência – Lei no 7853/89. Decreto n. 914/93. Brasília, DF: Corde, 1994.

_____. Normas gerais e critérios básicos para promoção da Acessibilidade da pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Lei nº 10.098/00. Brasília, DF. 2000.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. 2006.

_____. Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com Mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Acesso em 26/04/2010.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos direitos humanos, 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. Cortez Editora, 2ª Edição, SP, 2002.

SAULE JR, Nelson. Direito à cidade. São Paulo: Max Limonadi/ Polis. 1999.

TESKE, Ottmar. As Desigualdades Invisíveis: acessibilidade universal em debate. In: Sociologia Textos e Contextos/ Coord. Ottmar Teske. 2ª Edição. Canoas: Ed. Ulbra. 2005.

CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DE GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES A RESPEITO DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOMOTRICIDADE

Juredes da Cruz Silva¹⁸
Fernando Sérgio da Silva Barbosa¹⁹
Edna Teixeira de Azevedo²⁰
Rosângela Carvalho da Costa²¹

Resumo: Aspectos relacionados com a neurociência e a psicomotricidade desempenham importante papel no aprendizado de crianças em idade escolar, período de maior desenvolvimento do sistema nervoso e por isso considerado como um dos fatores determinantes para o sucesso no restante da vida acadêmica da criança. O presente apresenta os resultados preliminares a respeito dos conhecimentos dos professores de uma escola de educação infantil do município de Ariquemes a respeito da neurociência e da psicomotricidade. Foi utilizado um questionário aplicado por meio de entrevista e em seguida os professores foram observados em sala. Os resultados demonstraram que ambos voluntários possuem pouco conhecimento dos temas.

Palavras-chave: Neurociência. Psicomotricidade. Professores e Gestores. Educação infantil.

Introdução

O presente projeto aprovado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Caracterização do Conhecimento de Gestores e Professores da Educação Infantil do Município de Ariquemes a Respeito da Neurociência e da Psicomotricidade” foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Neurociência e Educação, no Departamento de Ciências da Educação (DECED), Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, cujo fundador é líder é o Prof. Ms. Fernando Sérgio Silva Barbosa, também orientador do mesmo.

Estudos apontam que o cérebro infantil possui uma enorme plasticidade, a neurociência (responsável pela aprendizagem no cérebro) por sua vez é muito importante para que neste momento possa por meio de estímulos preparar a criança em seus aspectos

¹⁸Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR *Campus* de Ariquemes e bolsista do PIBIC 2010/2011; E-mail: djuredes@hotmail.com

¹⁹Professore do Departamento de Ciências da Educação e Líder do Grupo de Pesquisa Neurociência e Educação; E-mail: fernandossb@hotmail.com.

²⁰ Estudante do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR *Campus* de Ariquemes e voluntária do PIBIC 2010/2011; E-mail: Edna_ta@hotmail.com.

²¹ ⁴Estudante do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR *Campus* de Ariquemes e voluntária do PIBIC 2010/2011; E-mail: flowerserene@hotmail.com.

cognitivos, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. No tocante a psicomotricidade, entendida como a integração do corpo e da mente, visa em uma ação conjunta fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança.

Embora, conforme previamente mencionado, a neurociência esteja atualmente assumindo papel de destaque para o entendimento dos fatores envolvidos na aprendizagem e a psicomotricidade esteja se revelando uma das mais importantes ferramentas para o estímulo do sistema nervoso (OLIVEIRA, 2008), informações locais e mesmo regionais relacionadas com a formação acadêmica e a capacitação de gestores e professores da educação infantil em ambos os temas ainda é desconhecida.

Em um estudo piloto (SILVA; AZEVEDO; BARBOSA, 2010), realizado em apenas duas instituições de ensino, uma delas sendo inclusive de educação especial, na qual se esperava maior capacitação e conhecimento a respeito dos temas em função do perfil da população atendida, em sua maioria portadores de patologias neurológicas, os resultados demonstraram total desconhecimento, tanto por parte dos gestores quanto pelos professores, em relação a neurociência e a psicomotricidade. Esses resultados assumem caráter preocupante ao refletirmos sobre a importância de ambos os temas para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a caracterização do conhecimento dos gestores e professores possibilitará em um segundo momento implementar intervenções por meio da própria universidade com vistas a sua capacitação.

O projeto teve por objetivos identificar o conhecimento de gestores e professores a respeito dos temas neurociência e psicomotricidade; e ainda quais são os fatores determinantes do nível de conhecimento de gestores e professores a respeito dos temas neurociência e psicomotricidade; além propor e executar, com base nas conclusões obtidas a partir dos objetivos acima descritos, propostas para a atualização e capacitação de gestores e professores para que haja maior qualidade no acompanhamento e intervenção em alunos da educação infantil; logo, facilitar e estimular o desenvolvimento neuropsicomotor, para promover melhor o processo de aprendizagem nas séries seguintes, incluindo a alfabetização, por meio de intervenções psicomotoras fundamentadas por um adequado conhecimento acerca da neurociência.

Metodologia

Para realização desta pesquisa foi realizado, primeiramente, o contato com o responsável competente da Secretaria Municipal de Educação do Município de Ariquemes, para obter a permissão para a pesquisa, logo após com os documentos autorizados em mãos foi submetido ao Comitê Técnico em Pesquisa (CTP) do Centro Universitário de Ji-paraná – RO, que aprovou o projeto ainda no ano de 2010.

2.1 Materiais

Para realizar o presente estudo foram utilizados dois questionários quase idênticos (uma para professores e outro para gestores) para a coleta de dados, ainda vale ressaltar que, os questionários foram desenvolvidos a partir de adaptações de outros estudos (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006) e do nosso próprio estudo piloto (SILVA; AZEVEDO; BARBOSA, 2010), porém, foi necessário que para este estudo os questionários fossem aplicados por meio de entrevista para não haver atrasos nas respostas como aconteceu durante o estudo piloto. Os questionários combinaram questões abertas com questões fechadas utilizando itens de escala nestas últimas para determinar a força da concordância ou discordância das afirmações da população estudada.

Em acréscimo, para confirmar as respostas dos professores voluntários foram feitas em outro momento, observações das aulas realizadas pelos professores, com o intuito de verificar se na sua prática docente realmente aplica ou não atividades relacionadas com a neurociência e a psicomotricidade.

2.2 Métodos

As formas de investigação científica propostas para o presente projeto é a pesquisa descritiva e a pesquisa qualitativa (THOMAS; NELSON, 2002).

A pesquisa descritiva é um estudo de *status* e é amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais. Seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas. Muitas técnicas ou métodos de resolução de problemas se situam na categoria de pesquisa descritiva. No caso desta pesquisa foram utilizados o questionário e a entrevista.

Além da pesquisa descritiva, conforme detalhamento realizado acima, a investigação científica também foi e ainda está sendo realizada por meio da pesquisa qualitativa. Nesse caso, foram realizados acompanhamentos de no mínimo uma aula de cada um dos professores que compõe a população estudada. Por meio desse acompanhamento e do registro detalhado de todas as informações da aula foi possível confrontar as informações obtidas por meio da aplicação da entrevista e questionário. Para evitar possível modificação das características da aula acompanhada, não foi informado ao professor o dia do acompanhamento.

Fundamentação teórica

A neurociência, definida como a ciência responsável pelo estudo do desenvolvimento, da estrutura (histologia e neuroanatomia), da função (neurofisiologia) e das patologias do sistema nervoso (LUNDY-EKMAN, 2008), apenas recentemente e ainda de modo bastante restrito, começa a direcionar seu foco de investigação para o campo da educação.

As referências relacionadas com esse tema (LUNDY-EKMAN, 2008; LENT, 2004; COHEN, 2001), historicamente e até pouco tempo, eram produzidas apenas para o desenvolvimento do corpo de conhecimento das ciências da saúde e, dentro desse contexto, a neurociência desenvolveu-se a partir do estudo de indivíduos portadores de distúrbios neurológicos por ocasião de procedimentos cirúrgicos ou ainda a partir de animais. Nesse sentido, os resultados obtidos dessas pesquisas acabaram sendo predominantemente Contudo, esses mesmos avanços, atualmente, permitiram quando aplicados ao campo da educação, um maior entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo de aprendizagem. Isso significa a possibilidade do professor conhecer o funcionamento de importantes variáveis relacionadas à aprendizagem, entre elas a linguagem (fala, leitura e escrita), a percepção (termo genérico para os diferentes tipos de sensibilidade do ser humano), a atenção, a memória, a cognição e a emoção.

Prova dessa importante extrapolação dos conhecimentos da neurociência para o campo da educação é a recente produção de referências bibliográficas, especialmente livros (RELVAS, 2009a;b), entretanto, também artigos científicos (SARMENTO; BRAGA; MARTINS; ALMEIDA, 2008; TEIXEIRA-ARROYO; OLIVEIRA, 2007) aprofundando os conhecimentos da neurociência aplicada à educação. Teorias modernas definem a aprendizagem exatamente como um evento sináptico (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO,

2006) e que a estimulação do sistema nervoso nos primeiros anos de vida desempenha um importante e decisivo papel para o futuro da criança nos períodos escolares subsequentes.

A psicomotricidade, ciência que tem como objeto de estudo o homem, particularmente em movimento, e a sua mente, ambos em relação ao mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber e interpretar informações e responder ou interagir com outra pessoa, consigo mesmo e com os objetos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2010), representa uma importante ferramenta passível de utilização por professores da educação infantil com vistas à estimulação do sistema nervoso.

Isso é possível pelo fato da psicomotricidade ser aplicada por meio de uma série de atividades que visam o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças em fase pré-escolar, preparando estas para o desenvolvimento de habilidades e capacidades extremamente importantes para os processos de aprendizagem que deverão ocorrer a partir do primeiro ano com a alfabetização e que continuarão até a idade adulta com a formação profissional do indivíduo.

Resultados e Discussão

Das oito escolas estudadas, todos os participantes eram do gênero feminino no total de 57 voluntárias (Professoras e Gestoras). Como o objetivo da pesquisa foi caracterizar o grau de conhecimentos dos voluntários serão apresentados neste momento, os resultados mais relevantes para demonstrar com exatidão o grau de conhecimentos, em uma visão geral, dos profissionais da educação infantil do Município de Ariquemes.

No que diz respeito à formação dessas voluntárias, observa-se na figura 1, à seguir, que apenas uma minoria não possui ou não está cursando um curso superior.

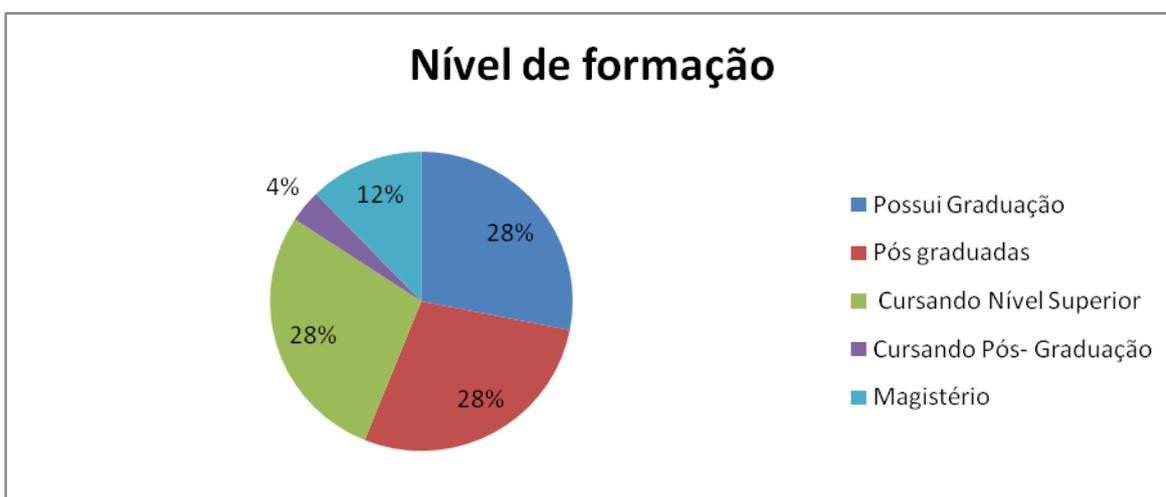


Figura 1 – Nível de formação das voluntárias

Quando questionadas se, na grade curricular dos respectivos cursos de formação, havia disciplinas específicas sobre neurociência e psicomotricidade as 57 voluntárias afirmaram que não tiveram disciplina específica de Neurociência. Já para a Psicomotricidade, 22 afirmaram ter tido contato específico com a disciplina, enquanto 35 disseram que não. Em relação às disciplinas não específicas sobre ambos os temas 45 voluntárias disseram ter visto superficialmente algo sobre os temas.

No que tange á forma de aquisição ou não do conhecimento em Neurociência e Psicomotricidade a maior parte das voluntárias disseram que adquiriram nos cursos de formação e/ou capacitação, como pode ser visto na figura 2 á seguir.

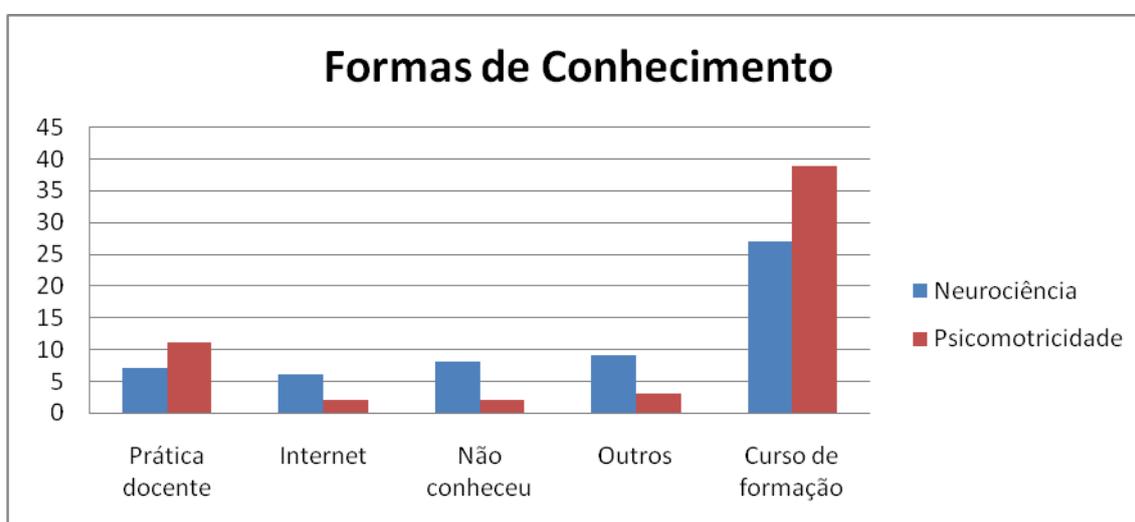


Figura 2 - Formas de conhecimento da Neurociência e da Psicomotricidade

A forma de aplicação na prática docente em ambos os temas supracitados variou-se em jogos, brincadeiras, incentivos (por parte da gestão escolar) entre outros. A figura 3 á seguir mostra que as maiorias das voluntárias disseram que utiliza os termos em sua prática cotidiana.

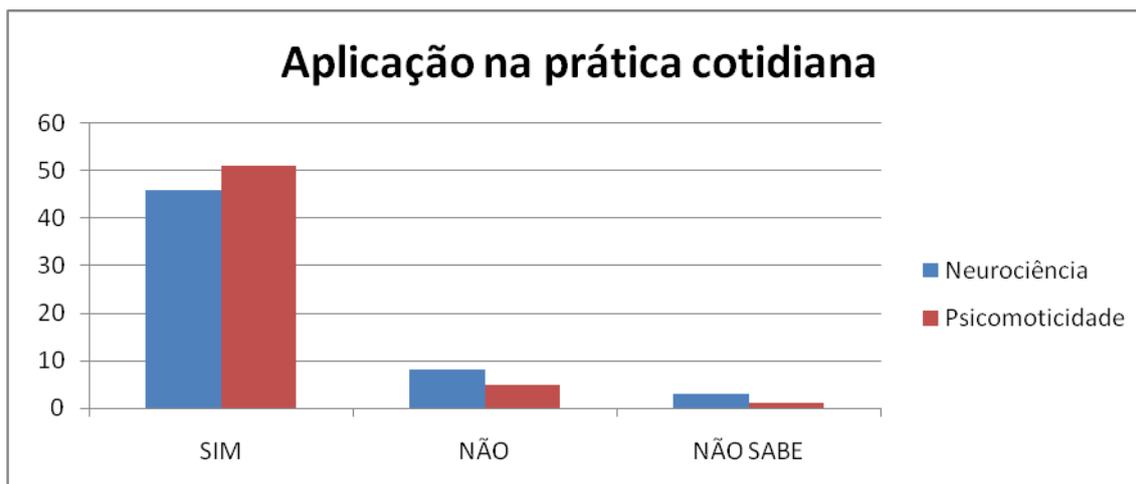


Figura 3 – A aplicação da Neurociência e da Psicomotricidade na prática cotidiana escolar

Após o término da entrevista realizou-se uma observação com o intuito de confirmar ou não se as informações cedidas pelas voluntárias eram verossímeis. Sintetizando as informações, verificou-se que, embora a maioria das voluntárias tenha declarado que utilizam a Neurociência e a Psicomotricidade em sua prática cotidiana, as atividades que aplicam não são direcionadas.

3. CONCLUSÃO

Considerando a importância da neurociência e da psicomotricidade como ferramenta de ensino para auxiliar o professor da educação infantil em sua prática pedagógica, é verídica a deficiência de conhecimentos dos profissionais da educação infantil no município de Ariquemes a respeito do tema já supracitado, e que na atualidade o foco da educação ainda acontece de forma mecânica, podendo evidenciar também a escassez de trabalhos voltados a esse tema, dificultando a comparação com outros trabalhos.

Embora a maioria das voluntárias afirmassem conhecer de alguma forma a Neurociência e a Psicomotricidade, na prática, pode-se comprovar o desconhecimento das mesmas em relação a real importância do assunto.

As respostas obtidas dessa pesquisa mostram que, embora as professoras obtenham um conhecimento superficial sobre os temas, há uma necessidade de oferecer ainda nos cursos de formação desses profissionais, ambos os temas como disciplinas específicas nas grades curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (2010). **A psicomotricidade: definição**. Disponível em <http://www.psicomotricidade.com.br>

COHEN, H. **Neurociência para fisioterapeutas**. 2 ed. São Paulo: Manole, 2001. 492 pp.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2004. 698 pp.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 1997. Separatas.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para a reabilitação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 2.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 151 pp.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2009 a. 158 pp.

_____. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009b. 143 pp.

ROTTA, R. S.; OHLWEILER, L.; RIESGO, N. T. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. São Paulo: ARTMED, 2006. 480pp.

SARMENTO, R. O. V.; BRAGA, A. O.; MARTINS, A. C.; ALMEIDA, M. C. R. **Efeitos da intervenção psicomotora em uma criança com diagnóstico de TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) em seus aspectos psicomotores**. *Movimentum Revista Digital de Educação Física*, v. 3, n. 1, 2008.

SILVA, J. C.; AZEVEDO, E. T.; BARBOSA, F. S. S. **A importância da psicomotricidade e da neurociência na educação infantil**. In: II CONGRESSO: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DEMOCRACIA, 2., 2010, Humaitá, Anais do II congresso: educação, cidadania e democracia. Humaitá: Universidade Federal da Amazônia, 2010.

TEIXEIRA-ARROYO, C.; OLIVEIRA, S. R. G. **Atividade aquática e a psicomotricidade de crianças com paralisia cerebral**. *Motriz*, v. 13, n. 2, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. São Pulo: ARTMED, 2002. 419 pp.

COLETA ONOMÁSTICA E ANÁLISE DE ANTROPÔNIMOS (LITERÁRIOS E DO COTIDIANO) IDENTIFICADOS EM ESCOLAS DA PERIFERIA DE PORTO VELHO

Comunidades da Amazônia, seus Nomes, sua Toponímia, nossa Cultura

Vanilce Gomes de Sousa²²
Dr. Júlio César Barreto Rocha²³

RESUMO: O estudo da Onomástica na cidade de Porto Velho tem sido um desafio para o resgate sócio-cultural que envolve parte da sociedade no Estado de Rondônia. Através desta pesquisa estamos retratando hoje a forma como está encoberta as verdadeiras origens, através de nomes sobrepostos nas pessoas que desvincularam a sua ascendência tomando direções diferentes e supostamente fazendo parte de outras origens que não é a sua, e assim descaracterizando a sociedade e a cultura local dificultando a reconstrução de uma história para resgatar a dignidade e o respeito dos que ainda habitam nesse território para tomarem posse de seus direitos de origem que lhes pertencem.

Palavras-chave: Sociedade. Toponímia. Antroponímia. Cultura.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos informações com base no relatório e os resultados de pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq/UNIR, com o propósito de cumprir uma exigência. As atividades que foram desenvolvidas são referentes ao subprojeto de pesquisa “Coleta onomástica e análise de antropônimos (literários e do cotidiano) identificados em escolas da periferia de Porto Velho”, sob a orientação do professor Júlio César Barreto Rocha.

O projeto “Comunidades da Amazônia, Seus Nomes, Sua Toponímia, Nossa Cultura”, através do nosso Subprojeto I “Coleta onomástica e análise de antropônimos (literários e do cotidiano) identificados em escolas da periferia de Porto Velho” foi pensado como uma pesquisa que pudesse mostrar mais sobre a relação sociocultural de partes da sociedade de Rondônia a partir de Porto Velho, visando uma melhor compreensão do processo histórico de cada comunidade.

REVISÃO DE LITERATURA

Este estudo tem grande importância teórica e prática no âmbito da Onomástica, porquanto, como dissera Mattoso Câmara (*apud* OLIVEIRA, p. 1), “o nome indica as *coisas*,

²² Acadêmica do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Rondônia.

²³ Professor Doutor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia.

quer se trate de objetos concretos ou de noções abstratas, de seres reais ou de espécies”. Como a nossa região possui uma grande miscigenação cultural, este estudo ganha relevo também para mapear e recuperar palavras de origem indígenas ou ribeirinhas, que representam melhor as nossas “coisas”, identificando como realmente é nossa cultura, palmilhando o local.

Sendo a Onomástica parte do sistema comunicativo, terá condições de fixar ou retratar, de modo direto, os elementos indiciais prioritários da comunidade que analisa devido à sua característica intrínseca de indexação. O estudo dos nomes próprios de lugares e de pessoas é uma larga fonte de pesquisa na área da linguística, da cultura e da lexicologia, indiciando cada origem de pessoas e de coletividades.

A Onomástica, ramo de pesquisa ainda é pouco explorado da graduação em Letras, é ciência encarregada de verificar, através dos seus objetos de pesquisa (topônimos e antropônimos), quais os termos empregados para nomear pessoas e lugares. Até porque é espaço cultural naturalizado (não se admite a existência de seres inominados), pois ao longo do tempo as comunidades procuram se integrar à sociedade envolvente adotando as denominações mais correntes do seu entorno cultural.

Segundo Oliveira e Isquierdo, “o léxico de uma língua conserva estreita relação com a história cultural da comunidade”, seguindo os fatores relevantes que influenciam na denominação de toponímica e antroponímica, gerando uma relação entre a pessoa ou lugar com os nomes atribuídos, representando a cultura que o nomeou.

Os índios já ocupavam a Amazônia, antes mesmo da chegada dos europeus, e ao iniciar o processo de colonização os índios foram submetidos à escravidão propiciando no início mudanças culturais, dos costumes, e, em seguida, implicando a perda da própria língua.

ARAÚJO (2006, p.19)

É possível também perceber como os índios e suas organizações passaram da condição de sujeitos inexistentes a protagonistas do cenário indígena nacional, com que modificou consideravelmente o contexto em que vivem e a sua capacidade de interferir em defesa dos seus próprios interesses e direitos.

Contudo, se hoje é comum vê-los informatizados e caminhando para uma educação formal plena, isso não significa que perderam seus referenciais, mas que podem, através destes meios tecnológicos, potencializá-los e assim buscar uma política de recuperação e depois de conservação da sua cultura.

METODOLOGIA

A partir das orientações recebidas pelo grupo GELLSO, elaboramos textos para apresentações em congressos e seminários local e regional, artigos para publicações e textos para debates dentro do grupo sobre a temática “onomástica”.

Para a realização dessa pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, com coleta de dados necessários, para isso fomos a campo aplicar os questionários pertinentes ao tema proposto nas escolas por classificação e entrevista a fim de levantar informações relevantes sobre a origem dos nomes. Realizamos entrevistas orais com famílias da etnia Aikaña, ao qual fizemos levantamento de sua origem e a forma como é representada na comunidade urbana.

Nessa pesquisa há uma interação muito forte entre as partes envolvidas, pois os pesquisados também passam a ter o mesmo fim comum que nós pesquisadores, de tentar saber a origem do seu nome e sua ascendência.

CONCLUSÃO

Consideramos essa primeira aproximação do nosso grupo diretamente com os indígenas através das entrevistas orais, podemos afirmar que estamos nos aproximando da história da região, para assim organizarmos o movimento global de renovação cultural na região aproveitando toda essa riqueza de informação que servirá para nos orientar, falar, discutir e identificar a origem de seus topônimos e antropônimos.

Através do constante levantamento bibliográfico realizado pelos pesquisadores do atual projeto, foi possível perceber que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir consideravelmente para a humanidade. Ao analisar palavras, origens de nomes e lugares, estamos, na verdade, detectando a cultura destes povos, podendo, com certeza, resgatar muita coisa de um passado, que na maioria das vezes é esquecido.

Ainda temos dificuldade de encontrar textos teóricos referentes ao assunto e publicações em páginas da internet, pois esse ramo de pesquisa ainda é pouco explorado no seio da graduação em Letras, relativamente a dados de gramática e estruturalismo metodológico da língua. Pode-se concluir que, se hoje é comum vê-los vivendo nas comunidades urbanas e fazendo uso de tecnologias, isso não significa que percam com isso os seus referenciais, mas que podem, através destes meios tecnológicos, potencializá-los e assim buscar uma política de recuperação e depois de conservação da sua cultura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Valéria; Et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito a diferença. Coleção Educação para todos; 14. Série Vias dos Saberes nº 3. Edições MEC/Unesco. Brasília, novembro/2006. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154567por.pdf>. Acessado em 14/jan/2011.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande, MS: EDUFMS, 2001

OLIVEIRA, Aileda de Mattos. Antropônimo a metonímia do poder, da liberdade, da coerção (preliminares). Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iii%20cnlf%2058.html>. Acessado em: 25 de maio de 2011.

ENSINO DE NÚMERO E QUATRO OPERAÇÕES: NA BUSCA DE SUA FUNCIONALIDADE SOCIAL

Patrícia da Silva Manhães Ferreira²⁴
Orestes Zivieri Neto²⁵

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados referente a um ano da pesquisa desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/2010-2011. Através de uma abordagem qualitativa tem a finalidade de analisar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos quando ensinam e aprendem, respectivamente, números e quatro operações. Este estudo está sendo desenvolvido em duas escolas da rede pública do município de Rolim de Moura-RO, na qual está inserido no projeto de pesquisa: “MAS EU ENSINO! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”. Os estudos teóricos realizados, até o momento, indicam que muitas vezes as crianças encontram no ambiente escolar, regras e métodos que impedem de expor e descobrir novos conhecimentos. Berton e Itacarambi (2009 p. 86), vem afirmar 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”.

Palavras-Chave: Ensino de Matemática. Cálculo Aritmético. Aprendizagem do aluno.

ABSTRACT: This paper presents the results of a year's research carried out by the Institutional Program of the Scientific Initiation Scholarship - PIBIC/2010-2011. Through a qualitative approach aims to examine the difficulties faced by teachers and students when they teach and learn, respectively, four numbers and operations. This study is being conducted in two public schools in the city of Rolim de Moura-RO, which is housed in the research project: "But I teach! The difficulties inherent in the process of teaching and learning mathematics in the early grades of elementary school. " The theoretical studies conducted so far indicate that children often are in the school environment, rules and methods that prevent exposing and discovering new knowledge. Berton and Itacarambi (2009 p. 86), has stated that "(...) the teaching of operations, the findings have important role for the child, their progress depends on understanding concepts and rules of the numbering system and the construction the meanings of operations. These ideas are, in our view, developed through problem situations. "

Keywords: Teaching of Mathematics. Arithmetic. Student learning.

²⁴ Acadêmica do VI Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação da Amazônia – GEPPEA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UNIR.

²⁵ Professor Pesquisador e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação da Amazônia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se apresenta intitulada “Mas eu ensino! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” na qual o tema abordado é referente ao seu subprojeto – Os (des) caminhos das quatro operações básicas e do valor posicional em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental – que está sendo desenvolvida em duas escolas da rede pública no município de Rolim de Moura-RO.

O propósito desse estudo consiste na descoberta das dificuldades enfrentadas por professores e alunos em quatro operações e valor posicional no ato de ensinar e aprender respectivamente.

Portanto, o problema de nossa investigação persegue a explicação da ausência de uma consolidação lógico compreensiva da base dez em nosso sistema numérico decimal, que 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 no tocante ao valor posicional e, que envolve toda a compreensão de nosso sistema numérico decimal, não são levados em conta quando da apresentação de um novo conteúdo. Nas quatro operações, exatamente a multiplicação e a divisão parecem ser as grandes vilãs, no entanto veremos que pelo tratamento divisível e independente entre os conteúdos, um novo assunto por estar desconectado pela lógica interna entre seus temas não podendo ser levado em conta, uma vez tratar-se de novo conceito.

A pesquisa encontra em desenvolvimento e apresenta resultados referentes a um ano de investigação na qual compõe as etapas de estudo: inicialmente fundamentação teórica, e a análise dos livros didáticos e cadernos dos alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental, posteriormente, a entrevista com professores e alunos e a observação participante.

Os resultados obtidos nesse primeiro ano de pesquisa nos revelam preliminares os possíveis motivos da falta de compreensão da base 10, e conseqüentemente as quatro operações. Evidenciam também, como se dá a orientação pedagógica por partes dos autores dos livros didáticos ao tratar do conteúdo específico, e através das atividades dos cadernos a percepção dos métodos utilizados pelos educadores no auxílio da compreensão dos alunos.

Números, valor posicional e quatro operações: um desafio vivido pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Mediante os questionamentos que envolvem a reflexão acerca no ensino dos algoritmos, alguns autores tem a visão de que esse ensino deve ser realizado através do encorajamento de métodos alternativos, já outros defendem que deve se fazer uma adequação do ensino, ou seja todos em prol de uma aprendizagem com sentido e significativa.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos e a insuficiência de uma aprendizagem significativa, pode está relacionada ao ensino das quatro operações e valor posicional em que os conhecimentos são transmitidos de forma mecânica e algorítmica memorizada dos conteúdos. No entanto, Moreira e David (2005) fazem a seguinte observação em relação à abordagem das operações fundamentais:

O uso dos algoritmos formais para as operações básicas traz à tona a questão da lógica do seu funcionamento e coloca para o professor da escola básica, a necessidade de uma percepção clara dos princípios em que se baseia a sua justificativa, ou seja, a razão pela qual eles fornecem corretamente os resultados. Alguns estudos sugerem que muitos dos erros cometidos pelos alunos ao utilizarem os algoritmos têm origem no fato de que o estudante não entende a lógica segundo a qual o algoritmo funciona. (MOREIRA e DAVID, 2005, p. 58)

O estudo de Kamii (2004) com crianças na fase escolar de 1º e 2º ano, afirma que ao se trabalhar com as crianças desde o 1º ano o valor posicional, o pensamento delas se torna móvel em relação à compreensão dos conceitos de ordem e classes numéricas na escrita convencional do sistema numérico decimal.

De acordo com Berton e Itacarambi (2009) as crianças que sentem dificuldades em compreender as regras do sistema de numeração decimal e o significado das operações, deve-se trabalhar com situações problemas acreditando facilitar a compreensão. Mas é importante apresentar situações variadas que permitam desenvolver o raciocínio para aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades.

Nunes e Bryant (1997) explicam que quando as crianças compreendem o processo das composições aditivas, isto permite que elas entendam como é estruturado o sistema decimal. Ao decompor os números com mais de dois algarismos, separando as dezenas e as unidades, esse entendimento se dá numa estratégia mais avançada de contar “na seqüência”, que as crianças podem descobrir para resolver operações de adição. Outra estratégia na qual as crianças mais novas se sentem confiantes para realizar adições é a estratégia de “contar todos”, ou seja, resolver os problemas de adição fazendo a contagem de todas as quantidades.

Segundo Berton e Itacarambi (2009) os problemas de composição correspondem à idéia de juntar relacionando o todo e suas partes. O de transformação envolve situação de temporalidade que modifica o estado inicial em uma situação final. O de comparação se relaciona do tipo a mais a menos, equiparar, completar e quantos faltam. E, por fim o de combinação que permite a possibilidade em compor enunciados de situações problemas que utilizam simultaneamente a comparação e a composição, por exemplo.

Já Smole et al (2000) vem tratar que 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.

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 esta sendo explorado.

Os estudos realizados para se compreender 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.

No ensino da multiplicação atual, a tabuada deveria ser abolida em sua forma de memorização, dando lugar a uma prática construtivista que busca o processo de atribuição de sentido com mais significado. Como assevera Pavanello (2004):

Na realidade dependendo da maneira como é trabalhada em sala de aula, a tabuada pode tornar-se um recurso didático proveitoso, não apenas para o ensino da multiplicação, mas também para o ensino do caráter gerativo do sistema numérico decimal, e para uma reflexão acerca das relações entre a multiplicação e a adição, e a multiplicação e divisão.(PAVANELLO, 2004, p.17)

Para Nunes e Bryant (1997) o conceito de multiplicação se compreende através de situações envolvendo ações de unir e separar, caracterizada em três tipos de situações multiplicativas, sendo uma a correspondência um-para-muitos na qual se direciona um conceito invariável que se mantém constante, auxiliando na compreensão do conceito de proporção.

Por fim é necessário pensar em oportunizar para as crianças autonomia para que ela se desenvolva, e reivente 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)

Portanto, ensinar cálculo aritmético com todas as possíveis dificuldades oriundas de problemas na formação do conceito do sistema escrita posicional de base dez impõe, também, como nos diz 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”.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa e estudo do tipo analítico descritivo e, tem como propósito 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 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.

O estudo compõe os seguintes instrumentos utilizados para coletas de dados: pesquisa bibliográfica com a função de fundamentação teórica, o levantamento da caracterização de duas escolas participantes, com a função de uma melhor contextualização de nosso objeto de estudo, e a análise dos livros didáticos e cadernos dos alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental, com a função de revelar índices do contexto escolar no ensino de números e quatro operações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos estudos realizados nessa investigação, os fundamentos bibliográficos como o de Kamii (2005) e Berton e Itacarambi (2009) oferecem 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), Pavanello (2004) e 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 favoreça a atribuição de sentidos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Para Kamii (2005), as escolas e sua prática tradicional não favorecem as crianças à possibilidade de 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.

Levando, então, em conta 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.

As análises dos livros didáticos e cadernos dos alunos nos possibilitam ter uma visão simplificada dos conteúdos e os métodos adotados para trabalhar números e quatro operações.

Em relação 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. 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.

Os livros didáticos enfatizam as definições dos conceitos numéricos e aritméticos numa igualdade de conteúdos, sendo que a orientação dos autores para o trabalho de número e quatro operações não se revelam nos cadernos dos alunos. Portanto, não se pode saber se essa questão esta 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 mais clara e definida.

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. 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.

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 refação (marcas de apagado) 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 por torná-lo invisível passando adiante com os conteúdos sem dar importância ao real problema.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

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).

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

KAMII, Constance. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. ed. 33ª. Campinas – SP: Papyrus. 2005.

KAMII, Constance. **Novas Perspectivas: Implicações da teoria de Piaget**. ed. 9ª. Campinas – SP: Papyrus. 2004.

KAMII, Constance. **Desvendando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget**. São Paulo: Papyrus, 2003. 299 p.

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.

PANIZZA, M. et al **Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: Análise e Propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2006

PAVANELLO, Regina Maria (org.) **Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: A pesquisa e a sala de aula**. V. 2. São Paulo-SP: Biblioteca do educador matemático. 2004.(. Coleção SBEM).

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.

SMOLE, K., DINIZ, M., CÂNDIDO, P., **Resolução de Problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FRAÇÕES E NÚMEROS DECIMAIS: UM OLHAR PARA AS DIFICULDADES EM ENSINAR E APRENDER

Aline Silva de Oliveira²⁶
Orestes Zivieri Neto²⁷

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada “MAS EU ENSINO! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”²⁸, através do seu subprojeto - “Como se ensina e como se aprende frações e números decimais em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”, desenvolvido entre o período de agosto de 2010 a julho de 2011, em duas escolas públicas da rede estadual do município de Rolim de Moura – RO. Seu objetivo é de analisar o processo de gestão da matéria pelos professores, quando ensinam frações e números decimais e, investigar como a prática pedagógica de matemática é planejada, e desenvolvida, analisando as escolhas procedimentais e as necessidades dos alunos. Foi realizado até o momento levantamento bibliográfico com a função de fundamentação teórica; a caracterização das duas escolas participantes, com a função de uma melhor contextualização de nosso objeto de estudo, seguido da análise documental envolvendo os livros didáticos e os cadernos dos alunos de 4º e 5º ano. Portanto, espera-se com essa divulgação inicial dos resultados, aumentar a percepção sobre a natureza das dificuldades de se ensinar frações e números decimais na escola.

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

ABSTRACT: This paper presents the results of the survey entitled "BUT I'M LEARNING! The difficulties inherent in the process of teaching and learning mathematics in the early grades of elementary school ", through its sub-project -" How do you teach and how to learn fractions and decimals in math in early grades of elementary school ", developed between the period August 2010 to July 2011 in two public schools of the state of the town of Rolim de Moura - RO. Aiming to analyze the process of managing the matter by teachers, when teaching fractions and decimals, and investigate how the practice of mathematics teaching is planned and developed by analyzing the procedural choices and needs of students. Was carried out to date literature review with theoretical function, the lifting of the characterization of two participating schools, with the function of a better contextualization of our object of study, followed by the documental analysis involving the textbooks and notebooks for students 4th and 5th years. Therefore, this paper has, aims to expose part of the results to the study.

Keywords: Fractions and decimals. Teaching and learning. Textbooks

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta encontra-se em desenvolvimento em duas escolas públicas estaduais do município de Rolim de Moura – RO. Seu público alvo são professores e

²⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Campus de Rolim de Moura, bolsista PIBIC/UNIR/CNPq, e-mail: nina_oliveira_afa@hotmail.com

²⁷ Profº. Drº. do Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, Campus de Rolim de Moura. e-mail: orestesz@hotmail.com

²⁸ Pesquisa financiada pelo Edital MCT/CNPq N º 14/2010 - Universal sobre o registro nº 472664/2010-7

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 favorece na 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.

DIFICULDADES EM APRENDER FRAÇÕES E DECIMAIS

Ao nos referirmos ao ensino de matemática em particular as dificuldades de se ensinar e aprender frações e números decimais é preciso levar em consideração os objetivos adjacentes aos conteúdos, que resultam em aspectos metodológicos que superem os meros recursos de automatizações e mecanização, impedindo muitas vezes, as crianças, de vislumbrar a lógica interna e externa de seus conteúdos.

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*.

Ao 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).

Com base nas recomendações feitas por Bertoni (1998) nossa preocupação é voltada para como o conhecimento e o conceito de número fracionário e decimal são adquiridos pelos alunos, e como estes conteúdos são ensinados pelos professores, pois é comum professores apresentarem as respostas prontas aos seus alunos sem permitem que eles construam o seu próprio conhecimento.

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).

No caso do conceito de número racional, Kieren (1993) aponta que ele pode ser construído a partir da categorização de quatro subconstructos: quociente, operadores, medidas e razões. Nos subconstructos citados pelo autor não aparecem o subconstructo parte-todo, pois se entende que as ideias que o constituem já estão presentes nos subconstructos quociente, operador e medida (KIEREN, 1993, p. 57).

Além disso, Kieren (apud Silva; Lima, 2004) mostra a fragilidade do modelo parte/todo ao afirmar que essa metodologia induz ao processo de dupla contagem, não introduzindo a

criança no campo do quociente. Os alunos aprendem que devem contar o número total de partes 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 leva os alunos a não compreenderem porque esse novo número não pertence aos conjuntos dos inteiros. Eles não relacionam esses dois números inteiros, pois a interpretação de quociente não lhes é apresentada e a relação entre numerador e denominador fica perdida, não se desenvolvendo a ideia de número fracionário representando também uma quantidade.

Malaspina (2007) irá reforçar essa fragilidade apontando a falsa impressão de aprendizado por parte do aluno.

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 sabe muito sobre frações, mas isso pode ser um engano, uma vez que as situações são limitadas [...] (MALASPINA, 2007, p.16).

É comum, os professores encontrarem dificuldades para trabalhar com frações e decimais e, isto pode estar relacionado ao fato de não estarem qualificados para ensinar seus alunos, tornando difícil a aprendizagem destes conteúdos.

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).

Se junta ao fato, de que as crianças aparentemente podem dar sinais de completa compreensão, sem, no entanto terem de fato construído solidamente seu 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)

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).

Assim, angustiados, ao apelo dos professores das escolas públicas que continuam sua triste sina de ensinar e não compreenderem porque as crianças não aprendem, é que colaborativamente, seguimos tentando encontrar explicações que possam esclarecer como se ensina e aprende frações e números decimais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de estudo analítico descritivo, realizada em duas escolas escolhidas com base no IDEB de 2009, sendo ambas de rede pública estadual do município de Rolim de Moura. Em sua primeira etapa, realizou-se a fundamentação bibliográfica inicial, seguido pela contextualização das escolas parceiras. Na segunda etapa, com início no primeiro semestre de 2011, realizaram-se as análises dos cadernos dos alunos e dos livros didáticos adotados para o 4º e 5º ano do ensino fundamental. Para o segundo ano de estudo utilizar-se-á os instrumentos: entrevistas com alunos e professores e, observação participante nas salas de aula.

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Malaspina (2007) e Kieren (1993) se preocupam com os subconstructos para a formação dos conceitos de números racionais. Kieren (1993), por sua vez indica apenas quatro subconstructos, (quociente, operadores, medidas e razões), deixando de englobar o constructo parte-todo, entendendo estar implícito nos demais conceitos. Malaspina (2007), já irá enfatizar a importância do subconstructo parte-todo, considerando tratar-se de um conceito que tanto alunos e professores apresentam maior facilidade de compreensão. No entanto, pela intensidade de seu uso na escola, o subconstructo parte-todo, ainda, provoca um grande índice de erro na troca do “numerador pelo denominador”.

Para os estudos de Nascimento (2010) a importância está em ponderar que para que se alcancem todas as capacidades lógicas matemática, e resulte numa aprendizagem significativa é necessário que as atividades pensadas pelo professor permitam uma conexão com os conhecimentos cotidianos e democratize os conhecimentos fracionários e decimais.

Sobre esta questão Valera (2003), buscou enfatizar os erros e as dificuldades que os alunos apresentam quando aprendem frações e números decimais, impondo boa parte do problema aos professores.

Colaborando com essa ideia, Bertoni (1998) afirma em termos de conteúdo propriamente dito, a necessidade do ensino e da aprendizagem inicial dos significados, usos e representações para efeito da construção social, por aproximação e legitimação dos conhecimentos e suas funcionalidades sociais. As primeiras explorações, então, 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 $\frac{1}{2}$.

Assim, as escolas alvo de nossa investigação são: a E.E.E.F.M. “A”²⁹, com aproximadamente, 1520 alunos matriculados, sendo 420 alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e o restante dos demais segmentos da educação básica. O número de professores efetivos é de 53 no total, sendo 19 docentes de 1º ao 5º ano. A escola ficou dentro da meta projetada e acima da média alcançada pelo município no IDEB (2009), apresentando uma pontuação de 4,8; a E.E.E.F. “B”² atende cerca de 240 alunos de 1º ao 5º ano, o número de professores efetivos é de 15, que atuam 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.

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

²⁹ Para garantia de anonimato, as duas escolas públicas colaboradoras da pesquisa encontram-se codificadas como “A” e “B”.

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 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.

Nosso estudo desenvolvido em duas escolas públicas estaduais apontam a partir da análise dos livros didático 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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, Sandra et al. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração ? Uma experiência de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 90, nº 225, 2009. Acessado em: 28 ag.. 2010.

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

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.

VALERA, A. R. **Uso social e escolar dos números racionais: representação fracionária e decimal**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2003.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq; Ao PIBIC; À UNIR;

Às escolas e aos professores colaboradores de nossa pesquisa;

OBRAS REGIONAIS NAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM PORTO VELHO

Neldilene Soares Sena³⁰
Dr. Valdir Vegini³¹

Resumo: Este subprojeto “Obras Regionais nas Bibliotecas das Escolas Estaduais de Porto Velho” faz parte do Projeto Literatura Emergente em Rondônia, que objetiva conhecer, analisar e reunir trabalhos que surgem produzidos pelos escritores idealizadores de uma literatura rondoniense. A finalidade desta Pesquisa é efetuar um levantamento de obras literárias presentes nas escolas estaduais e a procedência e autoria dessas obras. Apesar da carência, algumas obras de produtores locais ainda são encontradas nas escolas, porém elas são pouco consultadas devido a certa desordem na catalogação e à desorganização dos locais onde se guardam os livros, o que acarreta certo desconhecimento da existência de uma literatura rondoniense por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Bibliotecas. Leitura. Estudo.

1. INTRODUÇÃO

O subprojeto “Obras Regionais nas Bibliotecas das Escolas Estaduais em Porto Velho” faz parte do projeto **Literatura Emergente em Rondônia**. Os objetivos específicos do subprojeto são: a) Levantar obras de literatura rondoniense disponibilizadas nas escolas públicas de Porto Velho; b) Analisar como as obras chegam a esses locais e levantar se há um programa de distribuição previsto para difundir este material na esfera das escolas públicas; e c) Sistematizar e analisar as informações coletadas. O objetivo geral do Projeto é investigar o processo de formação de uma literatura emergente em Rondônia, levando em consideração suas características, seus autores e obras.

O nosso Projeto também se preocupa com o processo de formação da nossa Literatura local, que desde a década de 1980, período no qual recebeu um relativo avanço, vem-se expandindo por todo o Estado e com a Academia de Letras de Rondônia (ACLER) tornou-se mais organizada a mobilização política dos autores. Porém um dos grandes desafios é reunir tudo o que já foi produzido para uma catalogação e análise crítica dessas obras, e organizá-las de acordo com a qualidade e ainda o estilo literário de cada uma. Essa análise traria mais segurança aos leitores, que teriam maior confiança na qualidade da obra antes mesmo de as procurar para ler.

³⁰ Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³¹ Professor do Departamento de Línguas Vernáculas da UNIR.

A importância de se pesquisar nas escolas condiz com a preocupação que todos temos a respeito de como a escola está incentivando os seus alunos ao hábito da leitura e, principalmente como os órgãos públicos estão se preocupando em divulgar a literatura rondoniense que é parte de nossa cultura.

Mas essa preocupação não existe, pois podemos perceber que poucas pessoas conhecem a literatura de Rondônia, a maioria que conhece alguma obra é de História ou Geografia de Rondônia, a falta de divulgação, de distribuição e de recursos financeiros impedem que essas obras sejam conhecidas por toda a população de Rondônia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Vários são os teóricos que tentam exaustivamente resolver uma questão ainda hoje quase impossível de se chegar a um consenso: o conceito de literatura. Embora muitos estudos já foram e são feitos sobre essa questão, nenhum conseguiu alcançar uma aceitabilidade suficiente, pois todos os estudos possuem alguma insuficiência para estabelecer critérios que classifiquem todos os tipos de textos em literários ou não. Essa desordem literária já foi abordada por Roberto Acízelo de Souza, em seu livro *Teoria da Literatura*:

As diferentes são tais e tantas entre as diversas teorias propostas que um estudioso iniciante poderá desanimar ante o que lhe parecerá um caos de sistemas explicativos contraditórios. Então, num esforço de pôr alguma coisa em ordem nessa suprema confusão, será produtivo fazer certas distinções, capazes de distribuir as inúmeras teorias propostas em alguns poucos grupos constituídos por construções teóricas assemelhadas.

Essas diversas teorias condizem com a preocupação que todas elas, até hoje tiveram para estabelecer um conceito de literatura, cada uma levando em consideração seus próprios conceitos, porém, nenhuma delas foi completa para abranger todos os tipos de textos escritos. No primeiro capítulo do livro *Teoria da Literatura – Uma Introdução*”, o autor, Terry Eagleton, fala sobre o conceito de literatura baseado na teoria dos formalistas russos:

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roma Jakobson, representa uma ‘violência’ organizada contra a fala comum.

O conceito de literatura sempre variou bastante com o passar do tempo, em cada época ele adquire mais ou menos características, dependendo muito da época, do estilo, da

realidade vivida pela população e, principalmente da visão individual de cada pessoa. Marisa Lajolo no seu livro *O Que é Literatura* aborda essa questão resumindo algumas dessas idéias:

Tudo isso é, não é e pode ser que seja Literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é Literatura.

Essa discussão nos remete à visão que nós temos da literatura de Rondônia: Poucas pessoas acreditam que os textos produzidos aqui possam ser considerados literatura, contudo muitas obras da literatura rondoniense merecem ser lidas pela qualidade que possuem.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A Metodologia utilizada para realizar as nossas pesquisas passou por leituras, fichamentos e resumos. Estes primeiros trabalhos foram estimulados pelo professor Dr. Valdir Vegini, que tomou os trabalhos do falecido Professor Moreira, idealizador deste Projeto, que viria para o nosso *Campus* de Porto Velho continuar as tarefas, querendo que tivéssemos acesso a alguma base teórica. Além disso encetamos visitas às bibliotecas das escolas estaduais para levantamento das existentes e para entrevistar os responsáveis pelas bibliotecas, a fim de saber a procedência das obras encontradas. Por fim, analisamos e sistematizamos as informações obtidas.

Os materiais utilizados na pesquisa foram: máquina fotográfica, computador, scanner, caderno de anotações e impressora.

4. RESULTADOS

As nossas atividades de pesquisa foram iniciadas no mês de junho, com a nossa participação em eventos acadêmicos. Foram eles: o I Seminário internacional de Línguas Estrangeiras e XVI Semana de Letras, ambos realizados simultaneamente no Campus da UNIR em Porto Velho, no período de 07 a 10 de junho; e o 22.º FALE–Fórum Acadêmico de Letras, realizado no período de 23 a 25 de junho, no Campus da UNIR, em Vilhena.

As escolas pesquisadas durante o processo de produção dos relatórios parcial e final foram:

- Escola Carmela Dutra, onde foram encontradas duas obras de literatura rondoniense: *Antologia de poemas dos servidores do Tribunal Regional de Justiça*, e *Andorinhas – O vôo da liberdade*, de Vilmar de Melo Xavier;
- Escola Daniel Nery, onde não foi encontrada nenhuma obra;
- Escola Marcelo Cândia, onde foram encontradas três obras: *Parceiros de Jornada*, de Neuza dos Santos Tezzari; *Porto Velho - A cidade erguida nos trilhos da Esperança*, de Emmanuel Gomes; *Do Monte Nelo a Jaru*, de Teófilo L. de Lima;
- A Escola Risoleta Neves onde encontramos apenas uma obra: *Tatiana*, de Calixto;
- A Escola Mariana, onde encontramos uma obra: *Antologia Poética dos Servidores do Tribunal Regional de Justiça*;
- A Escola Jânio Quadros, na qual não encontramos nenhuma obra.

Na análise das obras, percebemos que inexistia classificação de gênero ou escolha mínima pelo item qualidade. Admite-se haver guardada ao livro que seja entregue a título de doação à biblioteca, sem maior controle ou busca de autores regionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das nossas pesquisas do Subprojeto “Obras Regionais nas Bibliotecas Escolas Estaduais em Porto Velho” podemos perceber a grande carência das escolas em relação às obras de literatura rondoniense, mas essa carência não é culpa das escolas, mas do governo que não apóia e valoriza esses autores e obras que fazem parte da nossa cultura, prejudicando a toda a nossa população por não conhecê-la.

Podemos perceber também que essa situação é apenas reflexo da visão que a população e todos os órgãos governamentais têm da nossa literatura, ou seja, pouco interesse em desenvolvê-la. Não podemos responsabilizá-las por incentivar somente os alunos a lerem os livros de História e Geografia de Rondônia, pois elas não possuem livros nem conhecimento sobre a nossa literatura.

Se o governo tivesse o interesse de incentivar os escritores rondonienses a produzirem suas obras com uma ajuda financeira e criasse programas de divulgação e distribuição de suas obras em todas as bibliotecas, livrarias e sebos do estado, nós veríamos

uma grande ascensão da Literatura Rondoniense. Mas não devemos deixar de lembrar que mesmo com essas medidas tomadas, se não houver um incentivo para que essas obras sejam lidas, todo o trabalho de incentivo e divulgação das obras seria inútil.

A pesquisa embora esteja no final, tendo sido privilegiado um espaço de amostragem das escolas, não o todo, retrata fielmente o que se encontra nas demais escolas, embora ainda haja muito a ser pesquisado como também há muito mais ainda a ser feito pela nossa literatura. Esperamos, contudo, que o nosso trabalho contribua para despertar o interesse de todos para conhecê-la.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel. **Teoria da literatura**, 8.^a ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2006.

Alexandria, 2000.

BADRA, Edson Jorge. **Literatura de Rondônia Série: Caderno Cultural**. Porto Velho, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978;

BERGEZ, Daniel et al **Métodos críticos pra análise literária**. Trad. De Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo Martins Fontes 1997.

BONET Carmelo M. **Crítica literária**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

BORDINI, Maria da Glória. **Fenomenologia e teoria literária**. São Paulo EDUSP, 1990.

CANDIDO, Antonio, **Formação da literatura brasileira**. Vol. I e II, São Paulo: Livraria Martins Editora s/d.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura - Uma Introdução**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2006.

FRYE, Nothrop. **Fábulas de identidade: estudos de mitologia poética**, São Paulo Nova. JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo Brasiliense, 1985.

MENDES, Matias e BUENO, Eunice. **Síntese da Literatura de Rondônia**. Porto Velho, Genese-Top, 1984.

PATROTA, Margarida. **Modernidade e Vanguarda nas artes**. Brasília: Editora Plano, 2000.

RAUTER, Yves **Introdução a análise do romance. Leitura e crítica.** Trad. Ângela Bergamini e et al São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura.** São Paulo: Ática, 2007.

7. AGRADECIMENTOS

*Ao PIBIC / ao CNPQ;

*À UNIR / ao Departamento de Línguas Vernáculas;

*Ao Orientador, Dr. Valdir Vegini;

* À minha companheira de pesquisa;

*À minha Família e Amigos

CONTATOS

Orientanda: Neldilene Soares Sena

E-mail: nedcat777@gmail.com

Orientador: Valdir Vegini

E-mail: vvegini@gmail.com

LEVANTAR O PERFIL DO PÚBLICO LEITOR DE LITERATURA EMERGENTE “Literatura Emergente em Rondônia”

Tainá Santos de Melo.³²
Valdir Vegini³³
Júlio Cesar Barreto Rocha³⁴

RESUMO: Este trabalho visa à literatura emergente em Rondônia, no intuito de desenvolvermos um perfil para o leitor regional. Tendo em vista o conhecimento das obras emergentes em Rondônia, saber sobre os autores, suas características, a aceitação de seus leitores, como avaliam sua qualidade e se conhecem essas obras. Pois não podemos pensar na obra sem nos depararmos com o leitor. O grande responsável pelo “aflorar” da obra. O que seria do autor sem seu público alvo? O leitor é o foco do autor e precisa ser observado. Sendo o leitor de tal importância cabe a ele o julgamento da obra, pois não há crítica que se sustente sem que se considere a opinião do leitor.

Palavras-chave: Filologia. Cultura. Literatura regional.

ABSTRACT: This work aims at emerging literature in Rondônia, in order to develop a regional profile for the reader. In view of works emerging knowledge in Rondônia, learn about the authors, their characteristics, the acceptance of your readers, how they evaluate their quality and to know these works. Because we can think of no work in direct contact with the reader. The main reason for the "touch" of the work. What would the author without your target audience? The reader is the focus of the author and must be observed. As the reader of such importance it is up to the prosecution of the work, because there is no criticism can be sustained without consideration of the opinion of the reader.

Keywords: Philology. Culture. The regional literature.

INTRODUÇÃO

A literatura objeto de nosso questionamento é ainda incipiente dada às condições de existência do Estado de Rondônia. Sabe-se que sua ocupação enquanto território federal ocorreu somente a partir da segunda metade do século XX, estando bem mais intenso, na década de 70. Sendo um Estado em pleno desenvolvimento os estudos acerca da cultura, da arte e, principalmente, das formas de linguagens estão apenas começando. E como diz Domício Proença no livro, *A linguagem literária*:

³² Acadêmica do curso de letras português da universidade Federal de Rondônia. Orientanda.

³³ Professor do departamento de Línguas Vernáculas. Orientador.

³⁴ Professor do departamento de Línguas Vernáculas. Co-orientador

“Obviamente, como fato cultural que é a literatura acompanha o desenvolvimento da cultura de que é parte integrante. A literatura se vale da língua e revela dimensões culturais. Cultura, língua e literatura estão, portanto, estreitamente vinculadas.” (p. 35)

Observando a variedade de gostos dos leitores não podemos dizer que a obra foi feita pensando no leitor, pois seria impossível contentar todos os gostos em uma só obra. No entanto o escritor se empenha na expressão do que está dentro de si, da sua imaginação e dos seus conhecimentos de mundo e, assim realiza sua obra que uma vez publicada e divulgada encontrará seus específicos leitores.

O leitor é o foco do autor, portanto se faz necessário o observamos. Neste trabalho procuramos levantar o perfil do leitor da literatura emergente em Rondônia, destacando de que forma as obras chegam ao público leitor, o que conhecem sobre essa literatura e como analisam sua qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Os Materiais utilizados no desenvolver da pesquisa foram:

- Scanner,
- Máquina fotográfica,
- Prancheta,
- Papel sulfite,
- Computador e
- Impressora.

Tivemos sessões de estudo com o material de fundamentação teórica e metodologia científica, orientações bibliográficas que abordam a temática regional. Elaboramos fichamentos e efetuamos uma sondagem de como as obras publicadas alcançam o público leitor. Analisamos a pesquisa de campo e as entrevistas que realizamos com os leitores.

Iniciamos nossa pesquisa indo à procura de obras literárias rondonienses. Fomos ao prédio do relógio onde encontramos as obras encaixotadas numa sala de difícil acesso. Indo na biblioteca Francisco Meireles as obras estavam numa prateleira bem escondida.



Ao entrevistarmos as bibliotecárias, sobre a procura dos leitores a estes livros, a resposta foi à mesma em ambos os lugares a procura é muito pouca e os livros procurados são de história e geografia de Rondônia. Aplicamos questionários na Universidade Federal de Rondônia com os acadêmicos de letras português e constatamos que na universidade a leitores por conta da divulgação por parte dos professores. Em uma entrevista com a escritora Eunice Bueno, constatamos a falta de apoio a esses autores locais fazendo com que muitos desistam de escrever. Já os que persistem procuram divulgar por conta própria.

BIBLIOGRAFIA COMPULSADA

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel. **Teoria da literatura**, 8.^a ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978;

CÂNDIDO, Antonio, **Formação da literatura brasileira**. Vol. I e II, São Paulo: Livraria Martins Editora s/d.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo Beca, 1999.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo Brasiliense, 1985.

FILHO, Domício Proença. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

AGRADECIMENTOS:

*Ao CNPQ; *Ao PIBIC; *À UNIR; OUTROS.

CONTATOS**Orientando: Tainá Melo.*****E-mail: tainamelo@ymail.com****Orientador: Valdir Vegini*****E-mail: vvegini@gmail.com**

PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM SÍNDROME DE DOWN

Camila Camargo Senhorinho Santos – camilacamargo.ss@gmail.com

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Anamaria Silveira – anaunir2011@hotmail.com

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

A Inclusão Escolar de alunos com deficiências tem suscitado inúmeras indagações principalmente pelos pais, professores e pesquisadores que há mais trinta anos vem buscando responder tais questões. As crianças que nascem com deficiência devem precocemente receber estímulos para ajudar no seu desenvolvimento, é importante que os pais aceitem e busquem conhecimentos sobre a deficiência de seus filhos, assim estariam aptos para contribuir na sua evolução. A escola é o local apropriado para receber todos os alunos com ou sem deficiência ela é um direito universal, portanto o objeto de pesquisa desse trabalho se pauta nos alunos com Déficit Intelectual (DI) e especificamente Síndrome de Down (SD), que também têm seu direito garantido cujas limitações genéticas muitas vezes não conseguem acompanhar o ritmo da classe regular, precisando de um currículo adaptado que possa auxiliar no seu aprendizado. Professores devidamente preparados com metodologias e material didático diversificado, também é peça chave nesse processo. Foi pensando na capacitação desse profissional que propomos o projeto: *Educação Especial na Amazônia: processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down (SD) na escola regular no município de Ji-Paraná-RO*, no período de agosto de 2010 a junho de 2011, nessa pesquisa houve uma aproximação com os professores e alunos com SD, a fim de conhecer a realidade da alfabetização desse público específico e as dificuldades encontradas ao longo do processo ensino aprendizagem. O objetivo foi desenvolver ações sobre alfabetização desses alunos nas escolas regulares município de Ji-Paraná, propondo a capacitação dos professores para uma prática educativa e mudanças posturais frente ao processo educacional. O estudo por ser pioneiro na região encontrou inicialmente barreiras no que se refere às informações mais detalhadas dessa deficiência e professores capacitados para lidarem com ela, porem não chegou a ser empecilho para que o projeto seguisse o seu propósito: mostrar a grande dificuldade que esses alunos encontram na alfabetização, acompanhado do despreparo dos docentes. Inicialmente a proposta foi alicerçada na bibliografia específica a qual foi possível perceber que a inclusão escolar é hoje uma necessidade e a alfabetização de alunos com deficiência é o grande desafio. O método utilizado para esse estudo pautou-se na pesquisa colaborativa, na aplicação de questionário semi aberto aplicado aos professores tanto da sala regular quanto das salas de recursos multifuncionais e finalmente a observação dos cadernos dos sujeitos pesquisados, considerando a problemática referente ao ensino aprendizagem desse alunado e com o intuito de contribuir com as discussões sobre a alfabetização de alunos síndrômicos, levou-se o seguinte questionamento: 1- Como alfabetizar alunos com SD? 2- Qual a concepção do professor em relação à alfabetização de alunos deficientes? 3- Como transformar as práticas pedagógicas cotidianas em propostas adequadas para alunos com

deficiência? Essas indagações versam sobre a necessidade de compreensão dos professores sobre a complexidade do processo “alfabetizatório” e as propostas metodológicas usadas por eles para conseguir superar tais dificuldades. Embora a ênfase metodológica estivesse voltada para o compartilhamento das experiências entre os professores, percebeu-se pouca contribuição quanto ao aprendizado dos alunos que apresentam dificuldades na alfabetização. Quanto aos resultados foi observado pouca informação por parte dos professores no que se refere à síndrome propriamente dita, e a real função de uma escola inclusiva, assim como a ausência dos pais na escola. No que se refere aos sujeitos pesquisados notou-se um grau significativo de dificuldade no que diz respeito à assimilação do saber sistematizado, o que nos permitiu concluir que a alfabetização de fato precisa ainda acontecer, quanto a análise das práticas pedagógicas percebeu-se que nem sempre estão apropriadas para o aluno com deficiência, necessitando de uma discussão maior sobre a inclusão e principalmente sobre a alfabetização dessa clientela. Participaram desse estudo cinco alunos de três escolas municipais do ensino fundamental da cidade de Ji-Paraná, faremos aqui uma pequena exposição das informações coletadas, e por uma questão de ética o nome das escolas e de seus respectivos alunos serão modificados. Para tanto, os alunos serão identificados da seguinte forma: a aluna **A1** estuda na **Escola 1**; a aluna **B1** estuda na **Escola 1**; o **aluno C** estuda na **Escola 2**; a aluna **D3** estuda na **Escola 3** e o **aluno E3** estuda na **Escola 3**. Todas as escolas pesquisadas têm Sala de Recurso Multifuncionais (SRMs), o que tem auxiliado os alunos e as professoras no que tange aos métodos “facilitadores” de aprendizagem bem como um currículo funcional. A **aluna A1** tem 10 anos de idade, está no segundo ano do ensino fundamental, sabe ler e escrever, foi alfabetizada no ano de 2010 na **Escola 1**. Em tal escola, a aluna ficou dois anos na primeira série. Sendo que o primeiro ano de escolarização, a aluna foi socializada e trabalhada com diferentes métodos já no ano seguinte a professora iniciou a alfabetização através de pequenas frases retiradas de pequenos textos, foi aí que se percebeu que a aluna começou a entender o processo de alfabetização, aprendendo a ler e a escrever. Na segunda série a mesma aluna teve um grande avanço em sua alfabetização e nas demais matérias, ao ser questionada pela pesquisadora a aluna respondeu corretamente os questionamentos feitos, o que ficou comprovado que a **aluna A1** estava correspondendo positivamente a alfabetização. A referida aluna estuda no período matutino, tendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período da tarde. A **aluna B1** tem 8 anos de idade, está na segunda série do ensino fundamental. Não sabe ler nem escrever, mas esta sendo alfabetizada nas diversas modalidades do ensino que conforme informação da professora, a referida aluna já conhece as letras do seu nome, e não gosta que a professora dê tarefas diferenciadas, ela prefere fazer tudo igual aos outros alunos da sala, com isso tem demonstrado avanços em sua aprendizagem, porém ainda está na fase inicial da alfabetização. Na segunda escola pesquisada, a **Escola 2** o aluno é do sexo masculino que estamos chamando de **C**, ele tem 7 anos está na primeira série, não fala, tem atendimento constante com fonoaudióloga, e recebe atenção da cuidadora, apenas balbucia poucas palavras, tudo que lhe é perguntado responde com um “sim” e em seguida diz “não”, mesmo sem falar o aluno entende tudo o que lhe é perguntado. Em 2010, quando começou a freqüentar a escola não havia cuidadora, e o aluno não conseguia ficar na sala de aula, já em 2011 a escola contratou

uma cuidadora, e assim o aluno foi melhorando. Conforme o relato da professora e da cuidadora o aluno já teve um grande avanço na escola, conseguindo ficar na sala de aula, comer sozinho, mas ainda apresenta dificuldades para ir ao banheiro, o que está sendo trabalhado junto a cuidadora. No que se refere à socialização, o aluno inicialmente apresentou inúmeras dificuldades, mas como nos relatou a professora o trabalho é constante para que aluno não agrida os demais colegas em sala de aula, um dos motivos que no ano de 2010 ele não frequentou a escola, no entanto recebe atendimento fonoaudiológico na Associação de Pais e Amigos Excepcionais- APAE. A **aluna D3** tem 14 anos está na quarta série da **Escola 3** desde 2010, não sabe ler nem escrever, mas conhece algumas cores e o nome de algumas frutas. Na observação feita pela pesquisadora à aluna frequenta o Atendimento Educacional Especializado na própria escola no mesmo período que estuda (matutino), pois o fato de morar longe da escola dificulta para família levá-la no período oposto ao que estuda, mesmo assim tem apresentado algum progresso em relação à alfabetização, gosta de jogos de associação e sabe interpretar jogos de animais grandes e pequenos, na sala de aula regular a professora vem tentando alfabetizá-la, porém não obteve nenhum resultado satisfatório até o momento. O **aluno E3**, do sexo masculino tem 10 anos de idade estuda na terceira série da **Escola 3**, desde o início de 2011, não sabe ler, nem escrever, mas a professora vem trabalhando o processo de alfabetização que infelizmente tem tido pouco resultado até o momento. Frequenta o Atendimento Educacional Especializado no mesmo turno que estuda (vespertino), por morar longe da escola. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, demonstrando que atualmente, comparando com as gerações passadas, essas crianças têm um grande potencial para leitura e escrita, necessitando apenas de um bom profissional que lhes permitam interagir socialmente despertando as habilidades e potencialidades de cada um, portanto existem razões suficientes para acreditar na alfabetização de crianças e jovens com SD. Sabemos que ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem, não é tarefa fácil, requer um esforço coletivo da comunidade escolar, principalmente do professor que deve ter um conhecimento mais profundo de todas as dificuldades do aluno, a fim de entender melhor como cada um aprende. Após um ano de investigação a pesquisa mostrou que uma aluna tornou-se alfabética e os outros tiveram pequena evolução do pré silábico I para o pré silábico II, essa evolução à primeira vista parece pequena, mas considerando a intensa dedicação das professoras tanto da sala regular como das salas de recursos, foi perceptível o esforço de toda a equipe pedagógica das escolas pesquisadas. Assim, embora o estudo seja pioneiro no município de Ji-Paraná e região, foi possível perceber que existe uma nova maneira de atuar pedagogicamente no sentido de promover a alfabetização dos alunos com déficit intelectual, a literatura nos indica vários caminhos. Os resultados ainda que parciais, pois pretendemos dar continuidade por mais um ano na pesquisa, comprovaram o progresso dos sujeitos analisados uma vez que demonstraram que evolução não se restringe apenas ao aprendizado, mas principalmente aos limites do social e da interação no convívio escolar. Percebeu-se também ligações essenciais entre o efetivo e o cognitivo, fatores primordiais para a aprendizagem e resolução de conflitos. Para concluir é importante registrar a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema não só por parte das professoras, mas de toda a equipe escolar com mais dedicação e apoio didático-pedagógico. Assim, para continuidade da pesquisa, nosso

foco é desenvolver ações e práticas pedagógicas com a finalidade de promover a troca de experiências entre as professoras das três escolas pesquisadas, facilitando a interação entre professor-aluno. Porém, os resultados satisfatórios no que tange a alfabetização desse público específico estão atrelados a dois fatores fundamentais, que nesse momento da pesquisa são: a capacitação continuada dos professores e a prática de um currículo funcional adaptado e compatível com as dificuldades dos alunos. Entretanto não se podem negar os equívocos cometidos, pois estes também se constituem como instrumentos de avaliação, uma vez que é a partir dos erros que se encontram as boas soluções. Para finalizar registramos que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares mostram uma rica experiência para os professores e uma conscientização para os alunos sem deficiência, demonstrando que somos todos iguais e por mais desafiadora que seja a inclusão ela trará bons resultados para alunos, pais, professores e sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Dificuldade de Aprendizagem. Deficiência. Inclusão.

A ETNOMATEMÁTICA DO SABER INDÍGENA: A BUSCA DO DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E SABER/FAZER NO VESTIBULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL

A Busca do Diálogo na Interculturalidade: Impactos Culturais e Relações Dialógicas

Juliete Reis Stein³⁵
Aparecida Augusta da Silva³⁶

RESUMO: A pesquisa intentou obter uma visão ampliada da concepção de Matemática que os vestibulandos indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural constituíram ao longo da vida. No primeiro ano de pesquisa a questão investigada contemplou apenas conhecimentos ligados a Geometria, as análises deste ano abordaram outras áreas do conhecimento matemático, os Números e Operações e as Grandezas e Medidas. Para tanto a investigação partiu das respostas da questão dissertativa de matemática do segundo e terceiro vestibular do referido curso, com o objetivo de conhecer impressões, *a priori*, que o grupo de indígenas traz a respeito da Matemática. Essa pesquisa teve abordagem qualitativa, utilizou da análise documental, e esteve ancorada no aporte teórico da Etnomatemática. Os resultados apontam para a forte relação entre matemática e natureza e para as relações de poder envolvendo interações entre sociedades e mudança de lideranças.

Palavras-chave: Etnomatemática. Relações de poder. Natureza.

ABSTRACT: The research aimed to obtain a bigger view of Mathematics' conception that indigenous of the course Licenciatura em Educação Básica Intercultural formed throughout life. In the first year of this research the issue contemplated only knowledge related to Geometry, analysis of this year have addressed other areas of Mathematical knowledge, Numbers and Operations and the Quantities and Measurements. So, this research came from the answers of math question the second and third essay exam of that course, with the objective of identifying impressions, *a priori*, that the indigenous group brings about Mathematics. This research was qualitative approach, using documentary analysis, and was anchored in the theoretical basis of Ethnomathematics. The results show the strong relationship between mathematics and nature and the power relationships involving interactions between societies and change leadership.

Keywords: Ethnomathematics. Power relations. Nature.

1. INTRODUÇÃO

O projeto “A Etnomatemática do saber indígena: a busca do diálogo entre conhecimento escolar e saber/fazer no vestibular do curso de licenciatura em educação básica intercultural”, em seu segundo ano, buscou aprofundar a compreensão do processo de percepção da Matemática que os vestibulandos indígenas do curso de Licenciatura em

³⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná.

³⁶ Prof^a. Dr^a Departamento de Matemática e Estatística – Campus de Ji-Paraná.

Educação Básica Intercultural construíram ao longo da vida, a fim de entender como se dá as relações entre conhecimento acadêmico e conhecimento tradicional e desta forma obter uma visão ampliada desse processo. Para tanto neste ano as análises abordaram os Números e Operações e as Grandezas e Medidas.

A pesquisa, situada no campo das Ciências Humanas e Sociais, fez uso de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2004), utilizou a análise documental (NEVES, 1996) como instrumento metodológico e contou com aporte teórico ancorado na Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2002; KNIJNIK, 1996).

2. RESULTADOS

Foram analisadas duas questões dissertativas de Matemática uma referente ao que os indígenas sabiam sobre Números e Operações e a outra em relação ao que conheciam a respeito das Grandezas e Medidas envolvendo distancias, áreas e volumes. Das cento e dezenove (119) provas analisadas, cento e doze (112) obtiveram respostas, destas: quatorze (14) relacionaram a Matemática ao conhecimento do dominador associado às relações de poder; trinta e oito (38) ofereceram aspectos do saber/fazer indígena, especialmente os interligado a natureza; quarenta e nove (49) apresentaram outras associações e apenas onze (11) fizeram referência ao conhecimento matemático escolar.

As análises constituem reflexões em torno das principais categorias que emergiram: Matemática e natureza e relações de poder.

3. MATEMÁTICA E NATUREZA

O saber/fazer que emergiu, desde o primeiro vestibular, em que os indígenas associaram a Geometria à arte e ao mito, esteve presente também na segunda e terceira edição, visto que reconheceram as formas distintas de lidar com a realidade e com as *ticas* de *matema* que a envolve.

Os indígenas mostraram reconhecer a matemática do grupo, presente na “sua maneira” de medir e contar, e afirmam que a matemática acadêmica apenas “facilitou”. Neste sentido, afastam a visão de superioridade de uma em relação à outra especialmente nos conhecimentos que referem a relação com a Natureza, o que não se percebe nos que envolvem as relações comerciais/financeiras.

Conforme afirmam, “antigamente nossos velhos já tinha matemática, afinal, nossos velhos sabia medir arco, flecha, conferir o que faltou e outros mais, pois, se não tivesse o matemática eles não aprendiam algumas coisas” e argumentam que essa matemática “era mais fácil e jeito de contar para o povo”.

Neste sentido, os números foram substituídos por objetos do dia-a-dia, em que “flechas, pedras, peixes e frutas” foram utilizados no processo de contagem. O “barro, o pau, o astro sol e as flores das árvores” também servem de referência. Na aldeia o relógio é substituído pelos pássaros, o tempo não é contabilizado pelo sistema convencional (horas, minutos, segundos), os indígenas aprenderam “marcar o tempo com o canto dos pássaros pela parte da tarde”. O calendário não é dividido por semanas, meses e anos, mas é controlado pela “lua” e utilizam “as folhas para contar os seus dias”.

Na “construção da moradia”, na contagem das “sementes”, pra fazer a “roça”, “medir a casa”, nas “derrubadas e queimadas”, na quantidade de “peixes e caças”, nas “carroças de milho”, nas “mudas de banana”, na “colheita de frutas”, ao fazer “esteiras”, em todas estas atividades as unidades de medidas utilizadas, diferente da sociedade não-indígena, é o “cipó”, a “imbira”, a “palha”, as “sementes”, os “animais”, as “pedras”, o “carvão” ao invés do centímetro, metro ou grama e o quilograma.

Ferreira (1994) alerta para o caráter diverso do processo de contagem nas diferentes sociedades indígenas, a autora afirma que “[...] Se ‘contar’ parece ser um fenômeno comum, os sistemas de contagem, no entanto, variam consideravelmente (p. 17)”. Portanto, nessas sociedades o número e as operações matemáticas se concretizam “em realidades contáveis ou calculáveis e não em abstrações puras; em outras palavras, o número vai sempre ligado a ‘algo’ (objeto) e esse ‘algo’ não pode ser o número em si mesmo” (COSSIO *apud* FERREIRA, 1994, p. 18).

As grandezas utilizadas para se referir ao tempo no mundo moderno (horas, meses, etc), apesar de mundialmente difundidas não são as únicas possíveis, também não são as únicas com validade de utilização, principalmente em ambientes distintos, como podemos perceber no vestibular há uma riqueza de possibilidades apresentadas pelos indígenas.

Assim, pode-se dizer que é “impossível para alguém reconhecer e descrever qualquer objeto sem que use seus próprios referenciais” (KNIJNIK, 1996, p. 77), neste caso os referenciais utilizados pelos indígenas dizem respeito ao ambiente que os cercam. De acordo com Ubiratan D’Ambrósio:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 22).

Nesta perspectiva, as teias de significados que envolvem os conhecimentos nas comunidades indígenas advém das fortes relações com a natureza em que até mesmo os saberes matemáticos encontram-se indissociáveis a este contexto. Isso nos leva a notar que o *modus vivendi* dos indígenas influencia na produção de conhecimentos, neste sentido, não seria diferente com a Matemática.

4. RELAÇÕES DE PODER

4.1. Interações entre sociedades

Ao discutir o saber/fazer indígena emergiu fortemente a associação desse conhecimento com os mais velhos, em várias falas são utilizados termos como “antigamente” “os nossos velhos” de forma harmônica, conforme tratado acima. No entanto, o mesmo não é percebido nos conhecimentos na relação com o não-indígena. Visto que, o falarem de números e operações, os indígenas retrataram esse conhecimento matemático atrelado às relações de poder advindos do encontro com o não-indígena.

Assim, as operações são sempre mencionadas à compra ou venda de produtos, tal que, “operações e para somar se nós queremos comprar algumas coisas a gente faz uma continha para achar a total das compras”, também se remetem à utilização destas operações “quando faz negócio por exemplo venda de produtos da floresta ou artesanato indígenas”.

A matemática acadêmica também é vista como mecanismo de exploração por outros povos indígenas, tal como exemplifica a fala de um Suyá, “no começo, o homem branco tentava acabar com a gente usando revólveres, chicotes e doenças. Agora ele usa números” (FERREIRA, 2002, p.42). Torna-se evidente a relação de exploração descrita por povos indígenas quando mencionam as transações comerciais, ou seja, configura uma situação que está posta, percebe-se comum a busca por superação das relações enganosas.

A matemática acadêmica é tida como superior, sendo utilizada para “enganar” os povos que a desconhece, a considera “importante”, ressaltam a necessidade de transmiti-las às futuras gerações, pois “sabe contar e ensina para as criança” pode lhes conferir uma situação em que não haja exploração.

A relevância atribuída à aquisição de saberes distintos aos inerentes da comunidade indígena se dá em função da “necessidade de dominar a Matemática acadêmica frente aos desafios cotidianos que tem no confronto com a lógica e os processos que constituem e são constituídos pelos saberes oficiais dos grupos dominantes” (KNIJNIK, 1996, p.89), de modo que:

[...] o acesso e posse de práticas legitimadas de alguma maneira, constituem também meios de acesso às estruturas de poder, o que é sabido pelos grupos dominados, daí suas constantes reivindicações por acesso ao sistema educacional encarregado de difundir essas práticas (BELLO, 2000, p. 172).

Desta forma, exercer o domínio dos conhecimentos matemáticos escolares é também forma de aprimorar a sobrevivência com as novas necessidades da comunidade indígena mediante o acesso ao conhecimento hegemônico, em que o “conhecimento implica em poder. Poder, neste caso, é considerado de um ponto de vista estrutural, com algo que as pessoas, os grupos podem ‘possuir’ e que, portanto pode ser redistribuído” (KNIJNIK, 1996, p.122).

Problematiza-se, entretanto, a visão ingênua de que ao adquirirem e dominarem os códigos da cultura acadêmica a exploração nas relações comerciais extinguirá, quando na verdade as aquisições de novos códigos podem contribuir nas transações comerciais com a sociedade não-indígena, mas não funciona como a solução que elimina todos os problemas de ordem política e econômica que estão arraigados na sociedade capitalista e que vai além da esfera educacional.

4.2. Mudança de liderança

Conforme discutido acima, perceber-se a dualidade entre manter a cultura do grupo, representada pelos mais velhos e a preocupação com a inserção nesse novo contexto tecnológico e com relações comerciais, em que, geralmente, o mais velho não está inserido. Dessa forma, a lembrança de um passado explorador, presente na figura do “mais velho que era muito enganado pelas pessoas” e por um presente que ainda alimenta esta exploração, pois até hoje “muitos brancos querem enganar os mais velhos”, os fazem valorizar o conhecimento matemático escolar.

Com a chegada da escola e conseqüentemente com a demanda de outros saberes advindos da convivência com a sociedade não-indígena a educação indígena, alicerçada nos saberes repassados pelos mais velhos, compartilha espaço com a educação escolar indígena, desta forma, um novo cenário e novos atores começam a fazer parte do cotidiano na aldeia

Uma nova liderança parece surgir no seio da comunidade indígena, líder que atende às novas necessidades de comunicação e especialmente transações comerciais com a sociedade não-indígena. Pois a atuação dentro e fora da aldeia implica o domínio de códigos e símbolos inerentes a cada ambiente, sendo assim a nova liderança vive uma situação de caráter ambíguo, pois além de precisar conhecer os aspectos do seu grupo étnico também necessitam obter informações dos mecanismos de funcionamento da sociedade não-indígena.

O aumento de membros escolarizados e da busca pelo acesso à escola em seus diferentes níveis (educação básica até o ensino superior) reflete a preocupação destes em resistir e em paralelo fortalecer o grupo com as competências que as novas relações requerem, assim, o valor atribuído ao saber escolar apresenta-se como fruto destas tensões ao longo de todo o contato entre sociedades indígenas e não-indígenas.

Neste sentido, “esse novo líder precisa saber falar a língua do não-indígena, conhecer as leis que amparam seus direitos [...], manter-se atualizados quanto às novas tecnologias”, para que, desta forma, seja possível “conseguir dialogar e realizar transações com a sociedade não-indígena” de forma menos desigual (RODRIGUES & SILVA, 2010, p.391).

Sendo assim, “vão se configurando outros e novos espaços de atuação que reivindicam a incorporação de novos saberes, novas estratégias de sobrevivência e novos mecanismos de relacionamento com a sociedade majoritária” (LEITÃO, 2002, p.82-83).

O desafio de ser cidadão indígena em uma relação direta com o não-indígena repercute nessas novas características valorizadas dentro da comunidade. São papéis sociais distintos assumidos conforme a necessidade de cada ambiente e situação, ou seja, na aldeia ele dança, caça, festeja e utiliza-se dos artefatos e *mentefatos* inerente ao lugar, por outro lado fora da aldeia ele é um cidadão que necessita falar português e usar a lógica matemática da sociedade capitalista.

5. CONSIDERAÇÕES

O saber/fazer que emerge desde o primeiro vestibular, onde os indígenas associaram a geometria à arte e ao mito, nos permite defender a busca permanente do diálogo entre saber/fazer indígena e conhecimento escolar, contestando a separação de ambos, bem como questionar o privilégio do conhecimento científico em detrimento do saber/fazer. Desta forma, os conhecimentos ligados à cultura do grupo não podem estar ausente no ambiente escolar, principalmente nas aulas de matemática, tendo em vista as ricas associações percebidas.

Os conflitos permeados por relações de poder refletidos na associação de números a dinheiro e a exploração, nos faz pensar uma sala de aula que abrigue estas discussões e problematize as interações entre diferentes sociedades numa abordagem histórica e crítica.

O que temos percebido até o momento é que conhecer como os indígenas pensam a matemática pode contribuir para uma formação mais significativa, desta forma, o retorno que a pesquisa pode trazer para a sociedade, especialmente a comunidade acadêmica, diz respeito ao pensamento em torno das práticas e do trabalho docente num contexto multicultural.

Os resultados desta pesquisa oferecem indícios para educação, em especial para as aulas de matemática em um curso intercultural, já que o estudo tem nos permitido conhecer e analisar o conhecimento matemático que os vestibulandos/as indígenas constituíram ao longo da vida por meio das três áreas do conhecimento matemático: Geometria, Números e Operações, Grandezas e Medidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Samuel Edmundo López. **Etnomatemática**: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer. 2000, 223p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e modernidade. 2ed. Belo Horizonte: autêntica, 2002.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Com quantos paus se faz uma canoa!**: A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena. São Paulo: MEC, 1994.

_____ (Org). **Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Fapesp, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência**: educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LEITÃO, Rosani Moreira. Educação escolar e formação de lideranças indígenas. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: Formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Capítulo 1-10. p.171-297.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v.1, nº3, 2º Sem./1996.

RODRIGUES, Laudinéa de Souza; SILVA, Aparecida Augusta da. Educação escolar e educação indígena: encontros e desencontros. **Revista Pesquisa & Criação**. Porto Velho: EDUFRO, Periódico Especial, 2010.

SILVA, Aparecida Augusta da. **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimentos matemáticos**. 2008, 174 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2008.

STEIN, Juliete Reis; SILVA, Aparecida Augusta da. A Etnomatemática do saber indígena: a busca do diálogo entre conhecimento escolar e saber/fazer no vestibular do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. **Revista Pesquisa & Criação**. Porto Velho: EDUFRO, periódico especial, 2010, p.379-386.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ;

Ao PIBIC;

À UNIR.

CONTATOS

Orientanda: Juliete Reis Stein.

E-mail: julietestein@yahoo.com.br

Orientadora: Aparecida Augusta da Silva.

E-mail: augusta.unir@hotmail.com

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

GETEMAT - Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico do Ensino de Matemática: Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática³⁷

Andrielly Machado Costa³⁸
Profa. Dra. Maria Cândida Müller³⁹

RESUMO: A Matemática assim como os demais conhecimentos criados pela humanidade tem sua história e conhecê-la permite ao professor entender melhor e propor atividades diferenciadas para seus alunos. O conhecimento matemático foi evoluindo e se adaptando ao desenvolvimento dos vários povos desde a Antiguidade até os nossos dias. Os egípcios produziram uma Matemática mais voltada às necessidades práticas como medidas de áreas para determinar a área cultivável das terras. Os gregos na Antiguidade trabalharam com a Matemática a partir de conhecimentos lógicos e produziram os primeiros tratados relacionados a este conhecimento, sendo *Os Elementos* de Euclides, a obra mais famosa. Enquanto alguns povos trabalhavam a partir de conhecimentos práticos que eram espontâneos e estavam relacionados ao cotidiano, outros buscavam conceitos sistematizados que se relacionavam com outros por dedução e assim perdiam contatos com suas origens e situações do dia-a-dia. Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou responder à questão: Como a História da Matemática pode auxiliar a professora dos anos iniciais para o desenvolvimento de suas aulas? E na busca de respostas para esta questão, optou-se pelo estudo da evolução de um conhecimento matemático determinado: o estudo dos diferentes sistemas de numeração, ou seja, as diferentes formas de representação do número até se chegar ao sistema de numeração decimal utilizado nos nossos dias. Com este estudo pretende-se auxiliar os docentes dos anos iniciais com uma compilação de idéias e propostas de uso da História da Matemática como recurso para seu trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: História da Matemática. Anos Iniciais. Ensino de Matemática.

ABSTRACT: The Mathematics as well as another knowledge created by the humanity has its history and to know allows the school teacher to understand better and to consider activities differentiated for its pupils. The mathematical knowledge was developed since the Antiquity until our days. The Egyptians produced a Mathematics directed to its practical necessities as measured of areas to determine the cultivating area of lands. The Greeks in the Antiquity worked with the Mathematics from logical point of view and produced the *Elements* of Euclides, the most famous mathematics book of the ancient years. This research searched to answer to the question: How the History of the Mathematics can assist the teacher of the basic school for the development of its lessons? We study the evolution of the different systems of numeration, the different forms of representation of the number until if arriving at the numeration system decimal used in our days. On the other hand, this study investigated if the teachers of elementary school used history of mathematics in these class of math. With this study we intended to assist the teachers of basic school with a compilation of ideas and about History of the Mathematics as resource for its work in classroom.

³⁷ Projeto financiado pelo CNPq – Edital nº 55/2008 – CT-Amazônia - Processo nº 575443/2008-1

³⁸ Acadêmica de Pedagogia - Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Campus de Vilhena

³⁹ Professora e pesquisadora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – UNIR/Campus de Vilhena

Keywords: Mathematics Education. Basic Schools. History of the Mathematics

INTRODUÇÃO

Geralmente é comum alunos questionarem seus professores sobre os assuntos abordados nas aulas de Matemática e uma das perguntas mais freqüentes é: “De onde isso veio?” “Quem inventou isto?”.

Para responder a estas e outras questões o professor precisa estudar e incorporar nas suas aulas a *História da Matemática*, para juntos entenderem o porquê determinado conteúdo foi criado, qual a sua real importância na vida cotidiana, e sua evolução.

Os Parâmetros Curriculares de Matemática (PCN) (1997) argumentam que o recurso à História da Matemática para o ensino desta disciplina pode trazer diferentes situações que permitirão ao aluno uma compreensão maior dos diferentes conceitos que precisam ser trabalhados nos anos iniciais.

[...] Em muitas situações, o recurso à História da Matemática pode esclarecer idéias Matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns “porquês” e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 24).

O conhecimento matemático foi evoluindo e se adaptando ao desenvolvimento dos vários povos desde a Antiguidade até os nossos dias. Nesta perspectiva, os egípcios produziram uma Matemática mais voltada ao seu dia a dia e às necessidades práticas como medidas de áreas para determinar a área cultivável das terras. Os gregos na Antiguidade trabalharam com a Matemática a partir de conhecimentos lógicos e produziram os primeiros tratados relacionados a este conhecimento, sendo *Os Elementos* de Euclides, a obra mais famosa.

Assim, enquanto alguns povos trabalhavam a partir de conhecimentos práticos que eram espontâneos estavam relacionados ao cotidiano, outros buscavam conceitos sistematizados que se relacionavam com outros por dedução e assim perdiam contatos com suas origens e situações do dia-a-dia. Um exemplo para se conhecer melhor a evolução de um conhecimento matemático é o estudo dos diferentes sistemas de numeração, ou seja, as diferentes formas de representação do número até se chegar ao sistema de numeração decimal utilizado nos nossos dias.

A história mostra que cada cultura produziu sua matemática de uma forma diferente, então não se pode deixar de considerar o que o aluno já sabe e traz de sua cultura, pois ele

pode aprender matemática no seu cotidiano, sem se basear em fundamentações teóricas. O papel da escola é respeitar e utilizar o conhecimento prévio do aluno e relacioná-lo com o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo da sua história.

Nesta perspectiva, este subprojeto de pesquisa teve o objetivo de estudar a História da Matemática e verificar como a escola pode utilizar este recurso pedagógico para a melhoria do ensino desta disciplina.

A questão que orientou as ações desenvolvidas por esta pesquisa foi a seguinte: **Como a História da Matemática pode auxiliar a professora dos anos iniciais para o desenvolvimento de suas aulas?** A partir da busca por respostas a este questionamento, delimitou-se como objetivo geral do subprojeto *História da Matemática como estratégia de ensino da Matemática nos anos iniciais*: Estudar a utilização da História da Matemática como recurso pedagógico para o desenvolvimento deste trabalho, traçou-se como objetivos específicos os seguintes. Em primeiro lugar, estudaram-se os autores da área de Educação Matemática que trabalham com a História da Matemática para o desenvolvimento dos conteúdos desta disciplina na escola. A seguir, a partir de uma pesquisa de campo, se pretendeu investigar se as professoras dos anos iniciais das escolas municipais de Vilhena utilizam o recurso da História da Matemática no desenvolvimento de suas aulas. Nas escolas que se detectou que as professoras utilizam a História da Matemática como recurso, se buscou investigar como a História da Matemática é utilizada por estas docentes nas aulas de Matemática. Finalmente, pretendeu-se com esta investigação propor uma estratégia de utilização do recurso da História da Matemática para o desenvolvimento de conteúdos dos anos iniciais.

Esta pesquisa é do tipo qualitativa. De acordo com Severino (2007), hoje em dia, é chamada de Pesquisa Qualitativa, aquela que tem a função de investigar causas, e pode ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento. A obtenção de dados descritivos faz parte deste tipo de pesquisa mediante contato direto ou interativo do pesquisador com a situação a ser pesquisada.

Assim, adotando-se um desenho de pesquisa de campo qualitativa para realização deste trabalho, inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica para estudar os diferentes autores que tratam da História da Matemática como recurso pedagógico. A partir deste estudo teórico foi elaborado um instrumental para coletar os dados buscando identificar se a história

da matemática é ou não utilizada nas séries iniciais pelas professoras nas suas aulas de matemática.

A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas urbanas municipais que atendem os anos iniciais em Vilhena. A partir dos dados coletados, se fez uma análise percentual e juntamente com o referencial teórico analisou-se os resultados obtidos.

2. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA SALA DE AULA

Hoje em dia, há muitas discussões sobre temas a serem trabalhados na disciplina de matemática. Muitos alunos, não gostam da matéria, a julgam como “difícil” por causa de suas teorias e regras. Na verdade, a matemática na escola pode ser trabalhada de forma diferenciada, fazendo com que os alunos passem a gostar mais, e possam aprender melhor e de forma prazerosa.

A História da Matemática pode auxiliar o professor e a professora dos anos iniciais a fazer com que seus alunos e alunas tenham um maior interesse pela matéria. Sabendo como e o porquê surgiu o conhecimento matemático ao longo da história da humanidade, os alunos podem se sentir mais motivados para aprender Matemática.

De acordo com Fauvel (2006, apud BERMEJO et al., 2010),

[...] Ao usar a História da matemática em sala de aula mostramos ao aluno seu caráter humano e que a mesma foi surgindo pela necessidade da sociedade fazendo com que o aluno compreenda como os conceitos matemáticos foram desenvolvidos (FAUVEL, 2006, apud BERMEJO et al., 2010, p. 2).

O uso da História de Matemática nas aulas pode se tornar um recurso para permitir que os alunos aprendam de forma significativa os conceitos matemáticos. Segundo Fauvel (2006, apud BERMEJO et al, 2010), a importância do uso da História da matemática justifica-se pelos seguintes fatores: em primeiro, a história aumenta a motivação para a aprendizagem da matemática; humaniza a matemática; mostra seu desenvolvimento histórico por meio da ordenação e apresentação de tópicos no currículo; os alunos compreendem como os conceitos se desenvolveram; contribui para as mudanças de percepções dos alunos com relação à matemática, e suscita oportunidades para a investigação matemática. Apesar de todos esses benefícios apontados para o uso da história no ensino da matemática, muitos fatores ainda dificultam o seu uso no dia-a-dia dos alunos. Especialmente, o despreparo do professor que não teve na sua formação oportunidades de ter este estudo, a falta de tempo que os professores

têm para estar se aperfeiçoando, e também a falta de material didático atualizado que abordem o assunto.

Com relação à falta de material apropriado para o uso da História da Matemática no seu ensino, Miguel (1993 p. 109) “para poderem ser pedagogicamente úteis, é necessário que Histórias da Matemática sejam escritas sob o ponto de vista do educador matemático”.

Mendes (2006, apud BERMEJO et al., 2010) defende o papel pedagógico da história de acordo com o nível educacional dos estudantes, cabendo ao professor adequar o uso da história de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Assim, a história poderá ser abordada em diferentes níveis, desde que, o professor seja preparado para utilizar a História da Matemática imbricada na matemática ensinada.

O professor precisa abordar os fatos históricos numa perspectiva pedagógica, criando assim situações problemas para que os alunos possam resolver e que possam debater nas aulas, e assim responderem perguntas sobre a origem dos conceitos matemáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, PCN (1997) colocam que a História da Matemática, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao revelar a matemática como uma criação humana, resultado de diferentes culturas e criada em diferentes momentos históricos, ao comparar o passado com o presente, o educador cria condição para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis acerca desse conhecimento. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares defendem a História da Matemática como instrumento de resgate da própria identidade cultural.

Segundo Zúñiga (1987, apud MIGUEL, 1993, p.71), são três as idéias fundamentais que estariam como base da filosofia da Matemática:

1. A diversidade teórica das Matemáticas, isto é, ruptura com o postulado da existência de uma unidade entre os campos distintos da Matemática;
2. A defesa do caráter empírico das Matemáticas;
3. A defesa de que o conhecimento resulta de uma síntese dialética de três fatores funcionalmente importantes: o sujeito, a sociedade e o objeto material. (ZÚÑIGA, 1987, p. apud MIGUEL, 1993, p.72)

As três idéias, segundo Zúñiga (1987, apud MIGUEL, 1993, p.73), justificariam a importância da história para o ensino da Matemática. Ele assinala:

Ao assumir o caráter empírico das Matemáticas manifesta-se a necessidade de introduzir a história concreta em seu ensino. A opinião que afirma a diversidade das Matemáticas coloca-nos a necessidade de estabelecermos uma aproximação mais concreta e respeito desses corpos teóricos. Ao mesmo tempo, ao assinalar o papel ativo do sujeito, em uma relação dialética que não elimina nem o objeto e nem o social, torna-se importante recorrer aos momentos históricos de construção individual

para se desenvolver adequadamente o ensino-aprendizagem (ZÚÑIGA, 1987, p. 18 apud MIGUEL, 1993, p.73-74).

A História da Matemática é um recurso não apenas pedagógico, mas seu conhecimento permite muitas vezes que o professor utilize seu desenvolvimento como parâmetro para organizar suas atividades didáticas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de maio e junho de 2011 e ocorreu em seis escolas públicas municipais de Vilhena. Foram distribuídos trinta questionários, e foram devolvidos vinte questionários sendo que apenas um não foi respondido. Em todas as escolas o questionário foi deixado com a direção da escola que coletou os dados junto às professoras de quarto e quinto ano. É importante observar que se optou por realizar a pesquisa com professoras do quarto e quinto ano por se entender que neste nível haveria maior possibilidade de utilização da História da Matemática como recurso no desenvolvimento das aulas.

O questionário foi elaborado a partir do referencial teórico estudado e a maioria das questões era fechada, sendo que nas questões que buscavam a opinião do docente sobre a estratégia de ensino baseada na História da Matemática foi solicitado que justificassem. As cinco primeiras questões tinham o objetivo de caracterizar a formação das professoras envolvidas na pesquisa. As demais questões procuram verificar a opinião das professoras sobre o uso da História da Matemática como recurso pedagógico e seu conhecimento do assunto.

Uma das questões buscou a opinião das entrevistadas sobre a importância do uso da História da Matemática como recurso didático nas aulas de matemática. 100% das professoras responderam afirmativamente à pergunta, consideram que a História da Matemática pode ser um recurso importante nas aulas de matemática. Ao justificarem esta afirmação, as docentes estão de acordo com as idéias apresentadas pelos autores estudados. De acordo com o PCN (1997), o recurso à História da Matemática para o ensino desta disciplina pode trazer diferentes situações que permitirão ao aluno uma compreensão maior dos diferentes conceitos que precisam ser trabalhados nos anos iniciais. Além disto, a própria história, como já argumentado pode indicar ao professor um caminho para o desenvolvimento do conteúdo junto aos alunos.

A opinião das professoras se o uso da História da Matemática tornaria mais fácil a compreensão e despertaria o interesse dos alunos, mostra estão de acordo com as idéias de

Fauvel (2006, apud BERMEJO et al., 2010) que ao usar a História da Matemática nas suas aulas, o professor mostra ao aluno o caráter humano da matemática e que ela surgiu a partir das necessidades da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se realizar o estudo teórico dos autores da área de educação matemática que tratam desse tema, pode-se verificar que o recurso à História da Matemática para o ensino desta disciplina pode ampliar as possibilidades de criação de ambientes de aprendizagem favoráveis aos alunos, tornando-a mais humana e próxima do dia a dia dos alunos.

Ao verificar se as professoras pesquisadas já utilizam de alguma forma a História da Matemática em suas aulas, os dados levantados não foram animadores. Apesar de concordarem unanimemente com a importância do uso da História da Matemática, os questionários demonstram um conhecimento muito frágil sobre o assunto e se constatou também a falta de material de consulta sobre o tema nas escolas.

As professoras pesquisadas são pedagogas, e apesar de terem formação adequada para sua atuação, não sabem como utilizar a História da Matemática como recurso pedagógico em suas aulas. Talvez, como indicam estudos sobre a formação inicial de docentes para os anos iniciais, haja uma necessidade de adequação do Curso de Pedagogia a sua nova função que é a de habilitar docentes para a educação infantil e anos iniciais e não mais formar o especialista em Educação.

A História da Matemática pode ser um assunto que desperte o interesse dos estudantes a conhecer melhor a matemática, sem receios de que seja uma disciplina difícil de aprender. Desta forma, o uso deste recurso pode tornar a aula de matemática mais prazerosa para o aluno e mais produtiva para o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMEJO, A. P. B.; MORAES, M. S. F. DE; JUCÁ, R. DE S.; GRAÇA, V.V. Atividades didáticas para o ensino do sistema métrico decimal e de massa usando a história da Matemática. In: **X Encontro Nacional de Educação Matemática**, Salvador, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1997.

GUNDLACH, Bernard H. **Tópicos de História da Matemática para uso em Sala de Aula: Números e Numerais**. Trad. Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1992.

IMENES, Luiz Marcio. **Vivendo a Matemática**. Os números na história da civilização. Ed Scipione. São Paulo, 1993.

MIGUEL, Antonio. **Três estudos sobre História e Educação Matemática**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.

MIGUEL, Antonio. BRITO, Arlete de Jesus. CARVALHO, Dione Lucchesi de. MENDES, Iran Abreu. **História da Matemática em Atividades Didáticas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. Acesso no Google books:
http://books.google.com/books?id=GI576b-2VkcC&printsec=frontcover&dq=Hist%C3%B3ria+da+matem%C3%A1tica+em+atividades&hl=pt-BR&ei=bE5QTZXfO4qztweVhKy3AQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDwQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento do Projeto GETEMAT financiado pelo CNPq – Edital nº 55 – CT-Amazônia, Processo nº 575443/2008-1;

Ao PIBIC e à UNIR – Universidade Federal de Rondônia pela oportunidade e espaço concedido para o estudo e realização da pesquisa;

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cândida Muller pela orientação eficiente, paciente e apoio psicológico.

CONTATOS

Orientando: Andrielly Machado Costa

E-mail: andriellycosta@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Müller

E-mail: maria.candida@unir.br

PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

GETEMAT - Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico do Ensino de Matemática: Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática⁴⁰

Giselle Aparecida Soares⁴¹
Profa. Dra. Maria Cândida Müller⁴²

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo estudar as diferentes propostas de formação continuada de professores para os anos iniciais para o ensino de matemática. Investigou-se como as professoras que atuam nos anos iniciais de Vilhena percebem e se apropriam das diferentes propostas de formação continuada em serviço para o ensino de matemática. Para isto foi desenvolvida uma pesquisa de campo qualitativa, na qual primeiramente foram estudados os teóricos que tratam da formação continuada de professores e em especial, a formação continuada para o ensino da matemática nos anos iniciais. A seguir, realizou-se uma pesquisa de campo junto a professoras da rede municipal de Vilhena (RO) que participam do Projeto GETEMAT e vem acompanhando a proposta de formação continuada deste projeto desde 2009, bem como professoras que não participam deste projeto, porém participam de outros cursos de formação para o ensino de matemática. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a literatura sobre formação continuada de professores dos anos iniciais, apontando quais propostas são incorporadas ao trabalho realizado na sala de aula por estas professoras.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Ensino de matemática.

ABSTRACT: This research had as objective to study the different proposals of continued formation of teachers for the basic school for the mathematics education. We investigated as the teachers of the initial years of Vilhena's school perceive and appropriate of the different proposals of continued formation for the mathematics education. This research was developed as a qualitative study. First of all, we studied the theoreticians who deal with the continued formation of teachers of basic school and, in special, the education of the mathematics in the initial years. Next, we interviewed teachers of basic schools of Vilhena that participate of Project GETEMAT, as well as teachers that does not participated of this project, however participate of other courses of formation for the mathematics education. We expected with this research to contribute for literature on continued formation of teachers of the basic school, pointing which proposals are incorporated the work of these teachers.

Keywords: Mathematics Education. Continued formation. Basic Schools.

⁴⁰ Projeto financiado pelo CNPq – Edital nº 55/2008 – CT – Amazônia – Processo nº 575443/2008-1

⁴¹ Acadêmica de Pedagogia – Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Campus de Vilhena

⁴² Professora e pesquisadora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – UNIR/Campus de Vilhena

INTRODUÇÃO

A formação dos professores tem sido alvo de muitas pesquisas, a busca de como se têm preparado os profissionais da educação para ensinar é constante. No decorrer dos anos a educação vem-se transformando, em consequência os seus currículos também foram modificados juntamente com a organização do mesmo assim como a didática na sala de aula.

Frente a essa nova realidade educacional os professores sentem a necessidade de buscar especializações que possam suprir suas novas necessidades pedagógicas, possibilitando a mudança de sua prática pedagógica, sendo que a formação continuada não traz benefícios somente para a prática do professor, mas também é através dela que se pode melhorar a qualidade do ensino.

Neste contexto, esta pesquisa buscou informações junto às docentes que atuam nos anos iniciais das escolas municipais de Vilhena (RO) com relação a sua percepção sobre as diferentes propostas de formação continuada em serviço para o ensino de matemática e como se apropriam das mesmas. Procurou-se destacar entre aquelas que participaram do GETEMAT sua visão sobre esta proposta em especial.

DESENVOLVIMENTO

O método empregado no decorrer desta pesquisa de cunho qualitativo foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foi uma pesquisa qualitativa, pois buscou compreender a visão dos sujeitos da pesquisa sobre os cursos de formação e sua prática em sala de aula. Para isso foi necessário em primeiro lugar conhecer como ocorreu o processo de evolução da formação inicial e formação continuada dos professores no Brasil utilizando-se pesquisa bibliográfica através de leituras e fichamentos de obras de autores que tratam do assunto, posteriormente realizou-se a elaboração do referencial teórico.

Curi (2005), entre outros autores, fala sobre as várias mudanças que ocorreram na educação brasileira e sobre a importância dessas transformações. A autora ainda relata as modificações ocorridas na formação de professores desde as primeiras décadas do século XX e que a partir destas modificações foram sendo necessários novos aprimoramentos destes profissionais em cursos pós-graduação, ou seja, o professor passou a compreender que era necessário se aperfeiçoar para acompanhar a evolução educacional.

Autores como Marcelo (1997) e Rech (2006) falam da importância da formação continuada na carreira profissional do professor e que ela acontece em vários momentos de

sua vida profissional. Exemplos simples de formação continuada são as anotações realizadas pelos próprios professores durante o decorrer de suas aulas, o professor também pode optar por uma formação mais específica participando de cursos que supram de maneira mais adequada suas necessidades individuais.

Para Duarte;Mesquita (2009) o educador que busca uma formação continuada aprimora seu desempenho profissional e passa visualizar as situações problemas de outra maneira promovendo assim mudanças efetivas em sua prática pedagógica. Deste modo, o professor precisa ter como objetivo uma mudança real em seus conceitos e em sua prática, pois só assim haverá uma formação continuada que satisfaça suas necessidades, pois sua prática e concepções são fatores que interferem no aprendizado do aluno.

E para suprir as necessidades profissionais do professor, mais especificadamente em sua prática pedagógica, existem cursos de formação contínua de vários seguimentos e oferecidos por várias instituições tanto de âmbito particular como público. Entre este último está o GETEMAT - Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico do Ensino de Matemática: Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática, oferecido pela UNIR/Campus de Vilhena com financiamento do CNPq, onde os professores dos anos iniciais podem aprimorar seus conhecimentos matemáticos de forma gratuita.

Concomitante ao estudo teórico foi realizada a coleta de dados da pesquisa de campo que consistiu no acompanhamento das reuniões do Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico-GETEMAT - durante o final do segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011. Estas reuniões foram registradas pela pesquisadora através do diário de campo e também há o registro das professoras que participam dos encontros, denominado Memorial da Reunião, neste instrumento a professora pode registrar suas impressões sobre o encontro, dúvidas, críticas, sugestões para os próximos encontros, podendo ou não se identificar.

Em outra etapa da pesquisa realizou-se uma entrevista semi-estruturada com seis professoras, sendo que quatro participam do GETEMAT e duas participaram do Projeto Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação de Vilhena aos professores dos anos iniciais. Para isso foram elaboradas oito questões para as professora participantes do GETEMAT e sete questões para as professoras participantes do Pró-Letramento. Sendo que uma professora participante do Pró-Letramento respondeu duas questões a mais, pois citou em seu depoimento um projeto realizado durante seu

aperfeiçoamento, o passo seguinte referiu-se a análise dos dados. As entrevistas foram gravadas com a permissão das entrevistas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. A partir do cruzamento das informações obtidas durante as reuniões e das entrevistas procurou-se detectar o tipo de aula de matemática que as professoras integrantes do GETEMAT desenvolvem no seu dia a dia, bem como colher as impressões das mesmas sobre o projeto e sua influência na sua prática.

Com relação à entrevista, as questões mais relevantes buscaram conhecer os motivos que levaram as professoras a participarem dos cursos de formação continuada, procurando identificar a satisfação ou não quanto a esses cursos. Além disto, buscou-se verificar se o aprendizado obtido nos cursos era utilizado em sala de aula.

As respostas das professoras do GETEMAT com relação ao que motivou seu ingresso num curso de formação continuada, a busca de uma melhoria da sua prática pedagógica através dos estudos realizados nas reuniões do grupo foi fundamental. A maioria das professoras considera o curso satisfatório e que este vem respondendo as suas expectativas quanto ao aprendizado. Com relação às professoras que não integram o GETEMAT, porém participaram do Curso Pró-letramento, a motivação é substituída pela obrigatoriedade de participação no curso, o que faz com que a professora participe da formação de uma forma não tão comprometida e com isto, mesmo que a proposta seja boa para sua formação, esta não é percebida de uma forma adequada.

Outro aspecto que merece destaque refere-se a como as professoras avaliam os estudos realizados nos cursos de formação. As professoras participantes do GETEMAT e uma professora que frequentou o Pró-letramento consideraram os conteúdos trabalhados nos cursos de formação uma base para suas pesquisas posteriores, pois além do que estudam no curso, buscam outras fontes, como a *internet*, para aprimorarem seu trabalho em sala de aula. Estas afirmações demonstram uma nova cultura sendo criada entre os professores, devido às pesquisas na área de educação que evidenciam a necessidade de formação permanente do docente para exercer com qualidade sua profissão. A maioria das professoras entrevistadas já incorporou esta perspectiva na sua prática docente, o que indica de forma incisiva uma mudança de postura.

Ao se analisar o conteúdo dos memoriais, percebe-se que as professoras, através do diálogo produzido nas reuniões, sentiam-se à vontade para expor suas experiências e dificuldades, buscando assim respostas para suas dúvidas, isso ficou claro nas palavras de

uma delas: “Os encontros tem me agradado bastante, discutimos as nossas angústias e dificuldades em sala e esse bate papo é ótimo” (MEMORIAL- anônimo, 2011).

Uma professora ainda demonstra seu prazer e suas perspectivas para os próximos encontros, afirmando: “Sinto que estes encontros serão de grande importância [...] Estou gostando muito e acho eu vai ser ótima para minha prática de ensino” (MEMORIAL- Professora I, 2011). Esta afirmação, segundo Tardif (2010), demonstra o esforço das professoras em buscar conhecimento para posterior reflexão e reformulação de sua prática, perspectivas e interesses.

A partir da análise do diário de campo das reuniões observa-se que as professoras expuseram suas dúvidas e as dificuldades que sentiam em relação as suas aulas de matemática, isso possibilitou uma discussão mais direcionada às necessidades de cada uma delas. Assim, a metodologia de pesquisa-ação desenvolvida pelo GETEMAT pode ser observada, já que neste tipo de pesquisa, as discussões ocorrem a partir das necessidades do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os dados obtidos pode-se observar que as professoras sentem a necessidade de participarem de atividades de formação continuada e buscam cursos para aprimoramento de sua prática. Os dados também indicam que os cursos de formação continuada dos quais participaram ou participam atenderam as expectativas das professoras, apesar desta informação ainda não aparecer nos resultados das avaliações de desempenho dos alunos. É de se supor que um professor mais qualificado proporcione ao aluno um ensino com melhor qualidade e conseqüentemente uma maior aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Observa-se que um dos principais objetivos dos encontros de formação, que era fazer com que as professoras pensassem sobre suas ações pedagógicas buscando melhorar sua prática, foi alcançado. A partir das falas das professoras percebeu-se que elas tentavam utilizar os conteúdos discutidos nos encontros de formação nas suas aulas, indicando assim que as discussões, de certo modo, foram bem aproveitadas.

Este estudo demonstrou que a discussão sobre a formação do professor, em especial, dos que atuam nos anos iniciais, é de grande relevância para o ensino. Espera-se que a partir desta pesquisa outras possam continuar o estudo sobre formação continuada de professores dos anos iniciais, pois somente ao se conhecer as dificuldades e anseios do professor que está

atuando e possibilitando que ele busca o aperfeiçoamento de sua formação é que se pode oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Joélice Pederiva. **A visão dos professores sobre as ações desenvolvidas pelo GETEMAT e a mudança de sua prática pedagógica.** Vilhena, 2010. (Relatório de Iniciação Científica PIBC 2009/2010).

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa Editora, 2005.

DUARTE, Mariene Helena. MESQUITA, Maria da Gloria Basto de Freitas. **Formação Continuada de Professores de Matemática: uma extensão válida.** 2009. Disponível em: www.proec.ufla.br/conex/ivconex/arquivos/trabalhos/a119.pdf Acessado em: 18/12/10, às 14h44min.

LUDWIG, Paula Isabel. GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. **Formação inicial de professores de matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio.** 2007. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com> Acessado em: 24 de novembro de 2010.

MAIA, Cristiane Gomes da. **O Ensino de Matemática nos anos iniciais: propostas e experiências.** Vilhena, 2010, 59p. (Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Rondônia – UNIR, para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia).

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/> Acessado em: 24 de novembro de 2010.

MÜLLER, Maria Cândida. **GETEMAT – Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico de Ensino de Matemática: Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática.** 2009. Disponível em: www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1954.pdf Acessado em: 27 de novembro de 2010. As 12h e 40 min.

NACARATO, A. M. MENGALI, B. L. PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades.** 1996. Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acessado em: 17/02/11 às 16h35min.

NOVELLO, Jaqueline C. Lickfeldt. **Formação Contínua de Professores: Relato de uma experiência.** 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho073.pdf> Acessado em: 17/02/11 às 16h25 min.

RECH, Rose A.C.e. **Formação de professores e construção de mudanças na prática educativa.** Revista Espaço Acadêmico. 2006. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acessado em: 18 de novembro de 10. As 13h e 35min.

SANTOS, Lucimara dos. **Mudanças na prática docente: um desafio da formação continuada de professores polivalentes para ensinar matemática.** 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search> Acessado em: 18/12/2010, às 14h50min.

SILVA, Adriana Camejo da. **Formação Inicial do Professor Polivalente para o Ensino da Matemática.** 2005. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ebrapem/completos/01-06.pdf> Acessado em: 24/11/10, às 18h44min.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Graciele Maria. NÉDER, Maria Lúcia Cavalli. **Percurso da Formação Continuada de professores das séries iniciais a distância em Mato Grosso: contribuições do Projeto Gestar I.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educer> Acessado em: 15/12/10, às 14h44min.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento do Projeto GETEMAT financiado pelo CNPq – Edital nº 55 – CT-Amazônia, Processo nº 575443/2008-1;

Ao PIBIC e a UNIR – Universidade Federal de Rondônia pela oportunidade e espaço concedido para o estudo e realização da pesquisa;

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cândida Muller pela orientação eficiente, paciente e apoio psicológico.

CONTATOS

Orientando: Giselle Aparecida Soares

E-mail: giselle_vha@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Müller

E-mail: maria.candida@unir.br

**O USO DO CONHECIMENTO DO ALUNO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS
CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NA SALA DE AULA – UMA PROPOSTA
BASEADA NA ETNOMATEMÁTICA**

**GETEMAT - Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico do Ensino de Matemática:
Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática**⁴³

Leila Petersen⁴⁴
Profa. Dra. Maria Cândida Müller⁴⁵

RESUMO: Este projeto de pesquisa teve como objetivo estudar as possibilidades de uso do conhecimento prévio dos alunos para o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos nos anos iniciais, na perspectiva da Etnomatemática. A questão norteadora da pesquisa foi: como a professora utiliza o conhecimento prévio do estudante no desenvolvimento de suas aulas de Matemática no primeiro ciclo dos anos iniciais nas escolas de Vilhena? Para isto estudou-se a Etnomatemática como alternativa para se pensar o ensino de matemática. Através da pesquisa de campo buscou-se conhecer como as professoras que atuam no primeiro ciclo dos anos iniciais desenvolvem seu trabalho pedagógico na disciplina de matemática junto aos estudantes. A partir do estudo teórico e dos dados coletados é apresentada uma estratégia de ensino que valoriza o conhecimento que o aluno traz para a escola e que possibilita o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos baseado neste conhecimento. A pesquisa se desenvolveu de acordo com a metodologia de uma pesquisa qualitativa, inicialmente se investigou os autores que tratam do tema e a seguir, se desenvolveu a pesquisa de campo com a aplicação de um questionário com o objetivo de se conhecer como as professoras que atuam no primeiro ciclo dos anos iniciais desenvolvem seu trabalho pedagógico. Espera-se com a realização desta pesquisa obter elementos que permitam propor uma estratégia de trabalho que privilegie o conhecimento do estudante de acordo com a teoria estudada.

Palavras-chave. Ensino de matemática. Etnomatemática. Metodologia de Ensino.

ABSTRACT: This research aimed at studying the possibilities of using students' prior knowledge for the development of mathematical content in the basic school, in view of Ethnomathematics. The guiding research question was: How the teacher uses the student's prior knowledge in the development of their mathematics lessons in primary schools in the initial years of Vilhena? For this we studied the Ethnomathematics as an alternative to think about the teaching of mathematics. The field research aimed to investigate how teachers who work in the first cycle of the early years develop their pedagogical work in the discipline of mathematics with students. From the theoretical study and the data collected we intended to present a teaching strategy that enhances the knowledge that the student brings to school and enabling the development of mathematical content based on this knowledge. The research was developed in accordance with the methodology of qualitative research, thus initially investigated the writers on the subject and then developed the research field with the application of a questionnaire in order to know how the teachers who act in the first cycle of the early years develop their pedagogical work. It is hoped that this research to obtain

⁴³ Projeto financiado pelo CNPq – Edital nº 55/2008 – CT Amazônia

⁴⁴ Acadêmica de Pedagogia – Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Campus de Vilhena

⁴⁵ Professora e pesquisadora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – UNIR/Campus de Vilhena

evidence to propose a working strategy that promotes the student's knowledge according to the theory studied.

Keywords. Teaching Math. Ethnomathematics. Teaching Methodology.

INTRODUÇÃO

A matemática, principalmente nos anos iniciais, é vista como um tabu para a maioria das crianças. Os alunos muitas vezes não compreendem a importância da matemática e o seu real significado,

As operações e a solução do problema muitas vezes não fazem sentido para a criança. Nesta perspectiva, para muitos professores o aluno aprenderá melhor quanto maior for o número de exercícios por ele resolvido, mesmo que esta resolução seja apenas uma memorização de regras.

Outra questão relevante para análise da situação do ensino de Matemática nos anos iniciais está na preocupação dos professores em desenvolver os conteúdos em sala de aula, considerando apenas o aspecto quantitativo e não qualitativo dos mesmos, deixando de lado situações didáticas significativas para a compreensão dos conceitos matemáticos que precisam ser trabalhados.

Uma abordagem tradicional para o ensino da Matemática faz com que o aluno acredite que fazer Matemática é seguir e aplicar regras, regras essas que foram transmitidas pelo professor (D'AMBRÓSIO, 1989).

D'Ambrósio (1989) também aponta para a necessidade de se contextualizar o ensino desta disciplina desde o início da escolarização, enfatizando a importância de se trabalhar de forma construtivista, utilizando-se as experiências que as crianças já têm no seu dia a dia.

Desta forma, se buscar o desenvolvimento intelectual matemático em uma esfera pela qual as crianças de alguma forma já dominam, a partir de uma proposta de ensino que pode e muito, enriquecer o currículo do professor, resultando em um trabalho produtivo, com qualidade e não quantitativo, como se tem proposto nos livros didáticos.

Os professores precisam aproximar os conteúdos escolares, do que é espontâneo significativo e real para a criança. A Etnomatemática, de acordo com D'Ambrosio (2003) busca trazer a matemática dos diferentes grupos culturais, propondo uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelo aluno através de sua experiência fora da escola.

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, mais especificamente uma pesquisa de campo do tipo exploratória. Após o estudo teórico, buscou-se conhecer o professor e a professora dos anos iniciais das escolas municipais de Vilhena e determinar se utilizam como ferramenta pedagógica o conhecimento prévio de seus alunos. Para isto, foi elaborado um questionário com doze questões que foi aplicado de forma indireta.

A partir do referencial teórico estudado e dos dados coletados, analisou-se a atuação dos docentes dos anos iniciais nas aulas de matemática e buscou-se propor uma estratégia de ensino baseada na valorização do conhecimento prévio dos alunos. No entanto, este último objetivo não foi plenamente alcançado e espera-se com a continuidade deste estudo para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso se possa ter mais elementos para atendê-lo.

A ETNOMATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Vários autores como Vygotsky, D' Ambrósio, Borba, Miras, entre outros, observam que antes da criança chegar à escola, ela já obteve um conhecimento, uma formação informal do mundo. Vários conceitos já foram construídos ao longo de sua vida em seu ambiente sociocultural.

Ao chegar à escola a criança não se desvincula de seu conhecimento adquirido nesse tempo de vida, porém a escola estabelece uma nova relação cognitiva com o mundo, buscando uma visão mais aprofundada, ou seja, um conhecimento formal (VYGOTSKY, 1991, apud TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 26).

O processo de educação escolar é diferente do processo de educação em sentido amplo. De acordo com Toledo e Toledo (1997) na escola a criança está diante de uma tarefa particular, entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepção científica e nesta perspectiva, a escola tem deixado de lado todo o conhecimento informal já existente na criança. Muitas vezes impondo conteúdos pelos quais ela se vê bloqueada, por não fazerem sentido, resultando em desinteresse e na grande maioria considerando-se fracassada pela matéria.

A respeito disto, Borba (1993, p. 44,45) afirmou que: “A matemática desenvolvida por matemáticos talvez não seja a mais importante para ser seguida por estudantes que, em sua maioria, não se tornarão matemáticos e, portanto, não deveria ser a única a ser norma na sala de aula”.

Na perspectiva de se estudar e entender a matemática como algo que está presente na vida diária e que esta não pode ser desvinculada das experiências anteriores dos alunos é que este projeto de pesquisa discute a perspectiva da Etnomatemática como alternativa para o ensino desta disciplina desde os anos iniciais.

Não adianta se pensar que a matemática não está ligada com a realidade, que ela se configura apenas nos livros acadêmicos e escolares, que a mesma é diferente da que se vivencia, e que a nossa matemática é diferente da estudada na Grécia, Etiópia, Índia, Irã, ou outra civilização. Não importa qual seja a cultura de cada país ou tribo, embora seja representada por símbolos diferentes, a matemática é a mesma, a mesma que quando vamos ao mercado, ou quando vamos fazer um bolo ou até ao medir uma parede de casa.

Deve-se considerar, segundo Knijnik (1993, p. 37) “que a matemática deve ser compreendida como um tipo de conhecimento cultural criado por diferentes culturas, da mesma forma que são criadas a linguagem, a crença religiosa, os rituais entre outras as técnicas específicas de produção”.

De acordo com Gottschalk (2004, p.308) uma matemática que está em tudo deve pressupor a universalidade dos seus significados. E ainda, nessa concepção de realidade, e na crença de que todos chegam ao mesmo resultado, nas mais diferentes comunidades, estaria imbuída a idéia de que, de alguma forma, os objetivos matemáticos sejam inerentes às nossas formas sociais.

De acordo com Sousa; Pereira (2010), o termo *Etnomatemática* está relacionado a conhecimentos presentes nas práticas cotidianas de diferentes grupos. Para as autoras, esse conhecimento não é isolado, pois se integra ao cotidiano, possuindo um aspecto abrangente.

De acordo com D' Ambrósio (1990, p.5), a palavra Etnomatemática pode ser decomposta da seguinte forma: o termo *etno* é referente ao contexto cultural e, portanto inclui considerações como linguagem, jargões, códigos de comportamento, mitos e símbolos; o termo *matéma*: é uma raiz de construção de palavras cujo sentido vai na direção de explicar, conhecer, entender; o termo *tica* relaciona-se com a palavra grega *Tchene*, que é a mesma raiz de arte ou técnica de explicar, se conhecer, de entender, os diversos contextos culturais. Assim, o termo *Etnomatemática* na sua análise etimológica pode ser definido como a técnica ou arte de se conhecer, entender o conhecimento das diferentes culturas.

A Etnomatemática busca caminhos para que haja uma ligação de saberes passando assim a valorizar a cultura popular e essa valorização tem surgido devido à problematização

dos conhecimentos ditos formais relacionando-os com os praticados por diversos grupos sociais, ou seja, os chamados conhecimentos informais.

Enfim, diante dos estudos feitos por esses pesquisadores, tem-se uma base sobre o que é Etnomatemática, seus objetivos, e os caminhos a serem trilhados para seu desenvolvimento. No entanto, para que tal programa possa ser implantado de forma significativa na escola, cabe ao professor buscar meios para fazer desses conhecimentos prévios um caminho possível de ligação com a chamada matemática formal.

A Etnomatemática busca a partir da realidade dos alunos desenvolver uma ação pedagógica de maneira natural, não formal, diante da fundamentação sócio cultural em que as pessoas se inserem. Porém, tem se percebido cada vez mais um distanciamento entre o chamado conhecimento científico e sociedade.

O uso desta perspectiva no ensino segundo Sebastiani Ferreira (apud SOUSA; FERREIRA, 2010, p. 4) exige do professor novas estratégias para desenvolver projetos relacionados à Matemática que tenha importância para o contexto social dos alunos em vários sentidos.

O uso do conhecimento prévios dos alunos para o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos em sala de aula é a proposta da Etnomatemática. O que preocupa o docente dos anos iniciais é de que forma trabalhar os conteúdos matemáticos com os alunos a partir de suas experiências cotidianas. É possível fazer esta ponte do conhecimento científico e experiências prévias? Este conhecimento resultante seria um novo conhecimento? Um novo conteúdo escolar?

De acordo com Miras (2004) há sim uma possibilidade de construir um novo conteúdo, a partir da junção entre experiência prévia e os conteúdos científicos e a possibilidade de aprender. O novo conteúdo passa necessariamente pela possibilidade de “entrar em contato com este o novo conhecimento”. Para a autora, o aluno, quando está diante de um novo conteúdo, se arma com uma série de conceitos, conceitos esses que podem vir de experiências com coisas informais, e diante disto as usará para que haja melhor interpretação do novo conhecimento que acaba de receber, ou seja, diante daquilo que ele ela já sabe ele consegue fazer uma “primeira leitura do novo conteúdo” obtendo assim, um sentido inicial. A autora também defende que os conhecimentos prévios são os “fundamentos na construção do novo significado”.

ANÁLISE DOS DADOS

As questões mais relevantes da pesquisa de campo buscaram informações sobre o interesse da escola em conhecer a realidade dos alunos, se utilizam este conhecimento na elaboração dos seus projetos de ensino, como as professoras desenvolvem os conteúdos de matemática em sala de aula, se as professoras consideram que seus alunos têm o interesse em estudar matemática, e se elas consideram os conhecimentos prévios de seus alunos no momento do planejamento.

A grande maioria das professoras respondeu que há sim um interesse da parte da escola em conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, pois são desenvolvidos projetos focados para o interesse do aluno. E esta preocupação interfere no ato do planejamento, pois muitas alegaram que antes de planejar preferem conversar com a turma, fazendo assim um levantamento sobre a realidade em que se encontram.

No momento de desenvolver os conteúdos matemáticos em sala, procuram propor atividades relacionadas com o interesse dos alunos, apresentando no fim as diferentes soluções encontradas, e a partir deste ponto desenvolver o conteúdo, pois percebem que há por parte dos alunos o interesse pela disciplina de matemática, considerando diante deste interesse os conhecimentos prévios dos alunos no momento do planejamento. No entanto, efetivamente esta prática não tem sido generalizada nas escolas, pois se percebe muitas vezes que as crianças raramente vinculam o conhecimento da escola com seu cotidiano.

As professoras que responderam o questionário acreditam que os conhecimentos matemáticos poderiam ser trabalhados de maneira significativa tendo como prática pedagógica os conhecimentos informais da criança, pois para elas a matemática precisa ser transmitida a partir do dia a dia das crianças, partindo assim da realidade que essa criança se insere, com isso haverá maior clareza e interesse por parte da criança.

Outro dado significativo da pesquisa se refere ao fato das professoras acreditarem que em sua escola haja o respeito ao conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo de matemática relacionado ao dia a dia. No entanto, cabe aqui uma ressalva este conhecimento é utilizado efetivamente de acordo com a perspectiva da Etnomatemática ou apenas é utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos abstratos e no final sem sentido para os alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que há uma preocupação por parte dos professores quanto ao desenvolvimento dos conteúdos matemáticos na esfera quantitativa, porém em boa parte das escolas ainda é desconsiderada de maneira visível a qualitativa. Isso faz com que os docentes na sua prática pedagógica descartem as situações didáticas significativas para o entendimento dos conceitos matemáticos.

A partir deste estudo percebe-se que os conceitos matemáticos precisam ser trabalhados de modo que a criança tenha um ponto de partida relacionado com suas experiências de vida. Uma proposta de ensino baseada no conhecimento prévio dos alunos será enriquecedora tanto para a criança como para o professor, porém os conteúdos terão um tratamento qualitativo e não quantitativo como se tem proposto nos livros didáticos e em muitos planejamentos escolares.

O desenvolvimento de uma proposta pedagógica baseada nas idéias da Etnomatemática pressupõe um professor interessado em conhecer a bagagem cultural de seus alunos, pois ele será a ponte entre o conhecimento matemático formal e o conhecimento cultural dos alunos sobre a matemática.

Segundo D' Ambrosio (1993) a Etnomatemática é a valorização dos conhecimentos matemáticos informais adquiridos pelo aluno através de meio social, em suas experiências, experiências essas concebidas fora do âmbito escolar. A matemática construída pelo aluno fora da escola pode ser aproveitada utilizando-a como ponto de partida para o ensino.

O desenvolvimento de uma proposta pedagógica baseada nas idéias da Etnomatemática pressupõe um professor interessado em conhecer a bagagem cultural de seus alunos, pois ele será a ponte entre o conhecimento matemático formal e o conhecimento cultural dos alunos sobre a matemática. Dentro desta proposta, o professor em sua prática pedagógica deve reconhecer e valorizar os saberes produzidos por seus alunos fora do contexto escolar, a fim de relacioná-los com os saberes da sala de aula.

Este estudo demonstra a necessidade de se continuar estudando estratégias de utilização do conhecimento prévio dos alunos para que este possa ser utilizado de forma significativa para a construção dos conhecimentos trabalhados pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Samuel E. L., **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer**. Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000. (Tese de Doutorado).

BORBA, M. C. Etnomatemática e a cultura na sala de aula. *Revista da sociedade brasileira de educação matemática*. N. 1 (2º semestre). 1993.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? **Tema e debates**. SBEM. Ano II. N 2. Brasília, 1989. P. 15-19. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf . Acesso em 21 Nov. 2010.

D'AMBROSIO Ubiratan. **Etnomatemática: Um programa**. Revista da sociedade brasileira de educação matemática. N. 1 (2º semestre). 1993.

_____. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O programa etnomatemática. 2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/etnomatematica/> acesso em 25/01/11 as 14: horas e 12 minutos

_____. Etnomatemática. **Diário do Grande ABC**, 2003. Disponível em <http://etnomatematica.org/articulos/boletin.pdf> . Acesso em 21 Nov. 2010.

FERREIRA, E. S. **Etnomatemática: Uma proposta metodológica**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula. 1997.

GOTTSCHALK, Cristiane. A Natureza do Conhecimento matemático sob a Perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, Série 3, v. 14, n. 2, p. 305-334, jul.-dez.2004 .

KNIJNIK, G. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra. **A Educação Matemática em Revista**. Ano 1, n. 1, 1993.

KNIJNIK, G. Educação Matemática, exclusão social e a política do conhecimento. **Boletim de educação matemática**. Ano 14, n. 16, 2001.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C; MARTÍN, E; MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J. SOLÉ, I; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. Editora Ática, São Paulo, SP, 2004. p.57-77.

MONTEIRO, Alexandrina. **Algumas reflexões sobre a perspectiva educacional da Etnomatemática**. Zetetike. V. 12. N. 22, Campinas: UNICAMP, Jul.- dez. 2004.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. 1996.
Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf . Acessado em: 01/03/11
as 17: horas e 14 minutos.

SEVERINO, J. Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
SPINILLO, A. G. O conhecimento matemático de crianças antes do ensino da matemática na
escola. **A Educação Matemática em Revista**, N° 3 (2° semestre) 1994.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C; MARTÍN, E;
MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J. SOLÉ, I; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de
aula**. 6ª ed. Editora Ática, São Paulo, SP, 2004. p. 9-29.

SOUSA, G. C. e Pereira, M. I. da C. Etnomatemática: Conceitos e Aplicações. In: **Anais do X
ENEM**. SBEM: Salvador – BA, jul. 2010.

TOLEDO, M. & TOLEDO, M. **Didática de Matemática**. São Paulo: FTD: 1997.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa de
Iniciação Científica obtida através do Projeto GETEMAT– Edital n° 55 – CT-Amazônia,
Processo n° 575443/2008-1;

Ao PIBIC e à UNIR – Universidade Federal de Rondônia pela oportunidade e espaço
concedido para o estudo e realização da pesquisa;

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cândida Muller pela orientação eficiente, paciente e
apoio psicológico.

CONTATOS

Orientando: Leila Petersen E-mail: petersenleila@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Müller E-mail: maria.candida@unir.br

ESTUDO DE SENTIDOS E USOS REGIONAIS DE OPERADORES SEMÂNTICOS EM ESTRUTURAS VERBAIS E NOMINAIS NO BRASILEIRO: UM ENFOQUE NO OPERADOR “ONDE”. DRIELY RODRIGUES PARADA. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM – UNIR – GUAJARÁ-MIRIM/RO

Driely Rodrigues Parada⁴⁶
Maria Cristina Victorino França⁴⁷

Resumo: O estudo dos operadores semânticos se reveste de especial importância no campo das relações entre Semântica e a estrutura orgânica da língua, uma vez que atuam como formas de conexão (donde a definição da maioria desses operadores como “conectivos”) entre os elementos da sentença. Em relação ao operador “onde”, foco principal do presente projeto, percebe-se que os usos desse operador no português brasileiro têm sofrido significativas mudanças de uso e sentido, pois nem sempre o mesmo é utilizado como prevê a gramática tradicional, sendo que serve para indicar lugar, porém vem sendo utilizado não só para isso, mas muitas outras coisas. Dessa forma, fez-se necessário um estudo pormenorizado para definir em que estágio de sua evolução se encontra. Este projeto tem como objetivos proceder a um levantamento de sentidos e usos de operadores semânticos em algumas estruturas verbais e nominais no brasileiro e verificar se os sentidos e usos desses operadores diferem dos sentidos e usos padrões prescritos nos compêndios escolares, com enfoque especial para o operador “onde”. Foi realizada a coleta de dados, que se tratava de encontrar frases com o operador “onde”. Os dados coletados foram digitalizados e arquivados, e logo depois foram analisados segundo critérios semânticos e gramaticais. Como operador relacional de espaço físico – sentido de localização, os usos de onde não ultrapassam 20% nos dados coletados, de fontes muito diversificadas. Isso mostra que a evolução lingüística já atingiu níveis de variação de uso que não podem mais ser desprezados, atingindo 80% dos usos com sentidos diversos daquele prescrito nas normas e que aparecem em gramáticas e livros didáticos. O levantamento da pesquisa possibilita afirmar que o conectivo “onde” vem sofrendo um processo lento, mas contínuo de ampliação de usos gramaticais. Em outras palavras, seu estatuto gramatical está sendo ampliado, como nos mostra a pesquisa. A pesquisa se conclui, portanto, mostrando que a forma da evolução lingüística não respeita normas e prescrições que, porventura, sejam a pretensão de literatos e compêndios escolares. Ela tem uma existência própria que se materializa na vida e no uso pelos falantes. Essa é, verdadeiramente, a regra funcional de uma língua natural.

Apoio: CNPq.

⁴⁶ Orientanda.

⁴⁷ Orientadora.

CONSCIÊNCIA DA EXISTÊNCIA DE OPERADORES SEMÂNTICOS CONTRAÍDOS EM ESTRUTURAS FRASAIS DO BRASILEIRO: UM ESTUDO COM FALANTES ANALFABETOS OU POUCO ESCOLARIZADOS

Matusalém de Lima do Nascimento⁴⁸

Maria Cristina Victorino França⁴⁹

Resumo: Os níveis de consciência dos falantes em relação à estrutura gramatical de sua língua difere muito dos níveis de consciência do linguista, como já foi amplamente comprovado em pesquisas, por exemplo, como aparece em Chomsky (2005). Tal disparidade tem sido atestada em pesquisas preliminares também sobre a presença de operadores semânticos contraídos em sentenças da língua (p.e.: de + o = do, em que existe a contração do operador “de” e do artigo “o”). Essas pesquisas preliminares levadas a efeito por Ferrarezi tem demonstrado que infantes não escolarizados, em fase de escolarização e falantes adultos tendem a não reconhecer a presença dos operadores semânticos nesses casos, fato que é merecedor de atenção na medida em que os operadores se constituem em uma das mais significativas formas de conexão entre as partes da sentença e são utilizados pelos falantes cotidianamente. O presente trabalho pretende testar e registrar os níveis de consciência de falantes analfabetos ou pouco escolarizados do brasileiro, em relação à presença de operadores semânticos contraídos em estruturas frasais e seus sentidos. Foram realizadas coletas de dados com falantes da língua, utilizando-se as técnicas padrão de pesquisa linguística qualitativa (cf. Bortoni-Ricardo, 2008), em seguida, uma análise de dados coletados que foram comparados, digitalizados e arquivados. Na grande maioria, os falantes têm consciência da formação de algumas palavras que, na verdade, são formadas pela união de outras da mesma língua. No entanto, quando se trata de conectivos, os falantes procedem a uma análise que desconhece completamente a existência de contração, observa-se este fato nos conectivos a seguir. A visão gramatical tradicional afirma que: **numa** = em + uma; **pro** = para + o; **num** = em + um; **do** = de + o; **pela** = por + ela; **no** = em + o. Enquanto a visão pragmática diz que: **numa** = é uma só palavra; **pro** = é uma só palavra; **num** = é uma só palavra; **do** = é uma só palavra; **pela** = é uma só palavra; **no** = é uma só palavra. O presente trabalho, por meio de uma pesquisa sistemática, comprovou que os falantes não têm consciência dos operadores semânticos contraídos em estruturas frasais do português brasileiro, possibilitando a criação de uma nova classe de operadores contraídos.

Apoio: CNPq.

⁴⁸ Orientando.

⁴⁹ Orientadora. Departamento de Ciências da Linguagem (DACL) – UNIR – Campus de Guajará – Mirim/RO.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E SUA INTERFACE COM O PROFA⁵⁰

Naiara Francisca Viana⁵¹
Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril⁵²

RESUMO: O presente resumo tem como finalidade apresentar o resultado final da pesquisa realizada através do PIBIC mediante ao financiamento do CNPq. Como objetivo, o estudo buscou analisar o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora alfabetizadora atuante em classe de alfabetização de uma escola municipal em Porto Velho-RO, além de analisar os aspectos positivos e negativos em relação ao curso juntamente com a mesma, além de compreender melhor os saberes mobilizados em situações do cotidiano da sala de aula, como também, procura aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do trabalho docente e da pesquisa qualitativa. Em virtude do contato direto com a situação e o ambiente natural, procurando investigar como se manifesta o problema, retratando a perspectiva do sujeito envolvido, suas ações nas experiências de interação e relações que fazem no seu cotidiano, a pesquisa é de abordagem qualitativa. Para isso, usou como metodologia da coleta dos dados empíricos a observação e a entrevista, além de debruçar no estudo teórico de Políticas Públicas para a formação docente. Os dados coletados apontam saberes adquiridos mediante ao programa na prática pedagógica da professora ex-cursista usados para ensinar a ler e escrever convencionalmente crianças que estão na alfabetização, como também, as escolhas da mesma ao organizar e aplicar esses conhecimentos no cotidiano de sua sala de aula.

Palavras-chave: PROFA. Professora alfabetizadora. Construtivismo. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This summary is to present the final results of research conducted through the PIBIC by funding from CNPq. As a goal, the study sought to analyze the impact of the Teacher Training Program Literacy (PROFA) in the development of the educational work of the literacy teacher active in literacy class in a school hall in Porto Velho-RO, and analyze the positive and negative about the course with the same, and better understand the knowledge mobilized in everyday situations in the classroom, but also seeks to deepen theoretical and methodological knowledge about teaching and qualitative research. Because direct contact with the situation and the natural environment, seeking to investigate how the problem manifests itself by portraying the perspective of the subject involved, their actions on the experiences of interaction and relationships that make in their daily lives, research is a qualitative approach. To do this, used as a method of data collection empirical observation and interview, and look at the theoretical study of public policy for teacher training. The data collected indicate knowledge acquired through the program in the teacher's practice formerly used to teach course participants to read and write conventionally children who are in literacy,

⁵⁰ O estudo é continuidade da pesquisa realizada nos anos de 2009/2010 financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), cujo estudo está vinculado ao Grupo de Estudos Pedagógicos – GEP.

⁵¹ Graduanda do 7º período do curso Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

⁵² Doutora da Universidade Federal de Rondônia, orientadora da pesquisa, vice-líder do GEP, coordenadora do projeto matriz PRÁXIS-ALFA.

but also the choices of the same to organize and apply this knowledge in their daily room class.

Keywords: PROFA. Literacy teacher. Constructivism. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP), a partir do projeto matriz PRÁXIS-ALFA realizado em Vilhena, concluído em 2008 e a partir de 2009 executada em Porto Velho-RO. Foi no âmbito do projeto macro que propusemos o subprojeto: “Um olhar sobre a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e suas interfaces com o PROFA”, cujo objetivo geral é: analisar o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora alfabetizadora que atua em classe de alfabetização na em uma escola municipal de Porto Velho-RO.

METODOLOGIA DA PESQUISA

OBSERVAÇÃO

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa com caráter descritivo, a observação é fundamental para registrar, analisar e descrever, a partir da coleta de dados, à prática pedagógica da professora alfabetizadora colaboradora do estudo, permitindo o conhecimento da realidade das relações e interações que constituem o dia-a-dia de sua sala de aula, como diz Lüdke e André (1986, p. 26) “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

Portanto, as observações das aulas foram necessárias para verificar o resultado do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores na formação docente e no cotidiano pedagógico da professora participante da pesquisa, sem perder de vista a relação entre o contexto pedagógico e as práticas específicas da alfabetização.

Local e sujeito da pesquisa: Para delimitação da pesquisa e um estudo aprimorado da mesma, optamos por dar continuidade nas observações apenas de uma professora alfabetizadora que trabalha com séries iniciais a mais de nove anos, lotada em uma turma de 1º ano na Escola Municipal AF, onde nos recebeu e permitiu o prosseguimento do trabalho observatório realizado em sua sala de aula.

ENTREVISTA

Ainda para atingirmos os objetivos da pesquisa usamos a entrevista como instrumento de coleta dados necessários para compreensão do estudo. Para isso nos inspiramos nas orientações metodológicas de José Carlos Sebe Bom Meihy apresentadas em seu livro, *Manual de História Oral* (2002), sobre os procedimentos que um pesquisador ou pesquisadora deve adotar ao realizar este tipo de tarefa. Para o autor a entrevista deve ser vista como uma das fases do projeto e possui as seguintes etapas: Pré-entrevista, Entrevista e Pós-entrevista. Portanto, a fim de obter informações mais precisas mediante ao que a professora pensa sobre o programa e a sua utilidade em sala de aula, como também, atingir os objetivos desse estudo, realizei a entrevista com a professora alfabetizadora ex-cursista do PROFA em sua residência na data e horário combinado.

RESULTADOS

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na América Latina, a partir do final dos anos setenta do século passado, as políticas públicas educacionais foram redirecionadas a fim de atingir os desafios da reorganização do mundo e basicamente buscavam reestruturar e adequar os Estados para uma nova produção capitalista, onde as pessoas adquiriam novos conhecimentos para o mercado de trabalho.

Neste contexto, no Brasil, não podia ser diferente, as reformas ocorridas nas políticas educacionais, nesse período, como afirma Freitas (2004 p. 90) tiveram também como objetivo: “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.”.

Com a redemocratização do país, na década de 1980 e a com a proposta de educação para todos, o Estado amplia a oferta de vagas, a sociedade brasileira passa a olhar de forma mais exigente e criteriosa a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, provocando discussões sobre o trabalho pedagógico do professor e da professora em sala de aula, exigindo também destes profissionais uma revisão da prática docente chamando a atenção para as evidências existentes entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma de organização da escola. (FREITAS, 2004).

As políticas públicas educacionais apontam a formação de professores como prioridade para melhoria do ensino, pois entende que a educação é objeto que contribuiu

direto e indiretamente para o desenvolvimento social. A escola é o meio de socialização dos conhecimentos históricos e científicos e é por meio dela que o indivíduo pode refletir e agir em seu meio de forma crítica, tendo a capacidade de tomar decisões como afirma Souza (2006, p. 232):

[...] é de pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto em prática política.

A escola é a mediadora entre a sociedade, educação e economia. Para isso, o Estado usa-se de políticas orientadoras educacionais que conduzem ao ensino ministrado nas escolas públicas e na organização escolar como todo. O profissional principal para a transmissão do saber é o professor, pois este requer ter conhecimento necessário e atualizado para orientar a aprendizagem do indivíduo, o que justifica a formação continuada do mesmo.

Para isso o governo incentiva e investe em programas e cursos para que professores se atualizem. Entretanto, entende-se que não é apenas na formação continuada que a educação brasileira irá melhorar, precisa-se ainda de investimentos em criação de novas escolas, estrutura para as escolas já existentes, melhoria nas condições de trabalho, número adequado de crianças em sala de aula, além da valorização social e salarial dos profissionais da educação.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) era destinado a desenvolver competências e habilidades necessárias para que professores e formadores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tivessem como tarefa o compromisso político e pedagógico com o ensino da leitura e da escrita por meio da execução de atividades desafiadoras capaz de provocar e estimular o aluno ou a aluna a desenvolver e construir o seu próprio conhecimento.

No documento de apresentação do Programa estão expressas as pretensões do MEC e de sua equipe formuladora da proposta (BRASIL, 2001, p. 4):

O ministério, por meio deste programa, pretende subsidiar, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais, esse trabalho do professor, dando-lhe uma dimensão coletiva e institucional. Afinal, para assegurar ao aluno o direito à

aprendizagem, é preciso garantir ao professor o direito de aprender a ensinar; o que envolve a necessidade de incorporar a formação continuada ao exercício regular da profissão docente.

Assim, o programa tinha como finalidades básicas a ampliação do conhecimento pedagógico das professoras atuantes em sala de aula bem como, levá-las à reflexão sobre sua prática profissional. A metodologia segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2001) está na prática docente apoiada em estratégias de solução de situações-problema. Ou seja, inspira as professoras na análise das produções dos alunos e das alunas, na simulação e resolução de problemas, no planejamento didático e na adequação de atividades para um considerado grupo de alunos ou de alunas, os estimulando a confrontarem suas próprias hipóteses e a construir seu próprio conhecimento.

Essa necessidade para a formação de professores e de professoras foi oriunda das mudanças ocorridas ao longo dos anos no modelo escolar de alfabetização, que apesar das reflexões feitas para a melhoria da educação oferecida, constatou-se que muitos docentes não entendiam o processo de como ensinar a ler e a escrever, para muitos “[...] acreditavam que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade.” (BRASIL, 2001, p.14).

Contudo, estudos realizados pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980 e publicados no Brasil através da obra denominada “Psicogênese da língua escrita” inspirada na teoria de Piaget visando à compreensão de como o aluno ou a aluna aprende a ler e a escrever e o que pensam os não alfabetizados a respeito da escrita, provaram que a aprendizagem da leitura e da escrita não está ligada ao processo de memorização, mas sim, no processo de construção e desconstrução de conhecimentos que o aluno ou a aluna formula no decorrer de sua aprendizagem a fim de entender o funcionamento e o relacionamento entre a fala e a escrita, construindo assim a capacidade de ler e escrever convencionalmente.

Portanto, a proposta do programa é promover um conhecimento profissional para que o professor a partir da teoria estudada possa adquirir experiências e com isso competências necessárias para ensinar, garantindo assim, ao seu aluno ou aluna o direito de aprender a ler e a escrever, considerando o mesmo um ser cognoscente, capaz de refletir e construir conhecimentos, independente de sua origem social, já que este possui uma bagagem de saberes necessários para sua aprendizagem.

DISCUSSÃO

O PROFA tinha como finalidade básica a ampliação do conhecimento pedagógico das professoras atuantes em sala de aula, bem como, levá-los à reflexão sobre sua prática profissional, usando como metodologia norteadora em sala de aula a sondagem, o agrupamento e as atividades problematizadoras.

O planejamento é fundamental para auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico, pois este precisa saber o que vai ensinar, como ensinar, como intervir, para isso é necessário a elaboração de um roteiro que o norteie nas ações do cotidiano escolar.

A sondagem é um instrumento importante para a verificação do conhecimento prévio do aluno, como também, o que este sabe sobre o funcionamento do processo da escrita. Saber o que o aluno sabe é o primeiro passo para o processo de alfabetização no modelo construtivista, onde aluno possui um conhecimento anterior ao escolar e o mesmo tem um papel ativo na sua aprendizagem.

O professor nesse processo tem como função elaborar situações e dispor de estratégias a fim de que os seus alunos interajam e troque informações entre si. Para isso é necessário o conhecimento sobre as hipóteses que seus alunos constroem para aprender a ler e escrever convencionalmente.

No período de observação em sala de aula, pude perceber que a professora alfabetizadora faz a verificação das hipóteses dos alunos por meio de tarefas realizadas no decorrer de suas aulas. A sondagem individual, para uma verificação mais precisa, a mesma realiza através do auto ditado como denomina.

A partir da observação o professor pode planeja agrupamentos que consistem em juntar alunos com hipóteses diferentes a fim de um conhecimento intervém no outro. Esse agrupar serve para provocar indagações entre as crianças em que estas busquem novas ideias sobre a escrita a partir da intervenção do professor alfabetizador.

Na sala onde fiz a coleta de dados pude perceber que a professora alfabetizadora não trabalha muito com agrupamento mediante as hipóteses das crianças, na verdade a professora trabalha mais com atividades individuais e algumas vezes com atividades de grupo. Quando ocorria a situação de sentarem juntos, geralmente acabava sendo por afinidade e não por confronto de ideias, o que não ajudava muito no processo de alfabetização, pois algumas delas estavam na mesma hipótese.

As atividades realizadas em sala de aula devem estingar os alunos a uma reflexão que possa levá-los a troca de ideias a fim de criar outras. Esse enfrentamento ocorre por meio de tarefas problematizadoras, onde o professor a partir da sondagem propõe para o aluno “atividades desafiadoras, isto é, que configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem” (BRASIL, 2006, p. 1).

As atividades problematizadoras precisam estar em combinação com a intervenção pedagógica do professor alfabetizador, onde devem ser planejadas conforme as informações que os alunos possuem. Essas atividades devem promover um esforço intelectual sobre o que os alunos pensam a respeito do conteúdo estudado, provocando problemas a serem resolvidos e decisões a serem tomadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica do professor alfabetizador está baseada em ideias que orientam as suas ações em sala de aula. Para se entender a ação do professor é necessário compreender as concepções que norteiam seus atos. Compreender o que se espera do conteúdo que aluno aprenda; perceber qual é a concepção do processo de aprendizagem, e ainda, de como deve ser o ensino.

No PROFA, entendia-se que era necessário conhecer as ideias, as concepções e as teorias que sustentavam a prática do professor alfabetizador, pois, o programa tinha como objetivo uma nova perspectiva de aprendizagem que contrapunha ao modelo tradicional de ensino.

Diante dos saberes adquiridos no programa de Formação de Professores alfabetizadores, onde incentivava o professor a encarar seus alunos como pessoas que precisavam ter sucesso em suas aprendizagens, e os orientava a desenvolver um trabalho pedagógico adequado às necessidades cognitivas das crianças, mediante a uma perspectiva norteadora que contribuiu na concepção que sustenta a prática docente em sala de aula, em entrevista foi perguntado à professora alfabetizadora, ex-cursista e sujeito da pesquisa, quais eram as suas expectativas quando iniciou o curso de formação, ela respondeu: “A minha expectativa era aprender novas técnicas de alfabetizar uma criança.” E acrescenta: “Ampliou muito mais a minha visão porque eu era de uma forma muito tradicional, ainda na época, após

o curso eu aprendi novas técnicas, aprendi a observar melhor a criança, eu adquirir a habilidade de inovar.”.

Em relação às contribuições do curso a mesma deixa claro sobre a ampliação de novas técnicas em sua prática pedagógica diz que: “contribuiu muito para um novo pensamento de que como a criança aprende, pois foi o que eu aprendi basicamente como a criança aprende e mudou a minha visão como professora, porque era do tradicional, mas tinha um pouco do construtivismo”. Apesar dessa fala, a docente deixa claro no decorrer da entrevista, como na prática em sala de aula, que faz a mesclagem do construtivismo, tradicionalismo e outras perspectivas.

Diante da postura da professora em mesclar a teorias em sua prática pedagógica, o que não é muito bom, é notável que a mesma adquiriu algum conhecimento no curso onde aplica no seu cotidiano escolar. É claro que os saberes alcançados poderiam ser mais bem usados para obter um melhor resultado no ato de ensinar a ler e escrever.

Mediante a entrevista com a professora, o PROFA a auxiliou no desenvolvimento de sua prática pedagógica, ajudando com ideias e estratégias de alfabetização, entretanto, a mesma deixa claro que algumas concepções não condizem com sua realidade, mediante isso, não conseguiu associar e organizar com praticidade as sugestões do curso com seu cotidiano em sala de aula, como esclarece ao dizer que teve que errar muito para criar a sua própria alternativa.

Os cursos de formação continuada são necessários para dar um prosseguimento na formação do professor que está em sala de aula. Entretanto, faz-se necessário um estudo, uma conversa com professores atuantes com intuito de averiguar a realidade do mesmo no seu cotidiano escolar, a fim de propor soluções que sejam aplicáveis a sua prática pedagógica, onde o docente possa dedicar-se a apreensão do saber que está sendo ofertado para aprimorar seu conhecimento, aplicando-o acertadamente na promoção da aprendizagem significativa de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Coletânea de Textos: Módulo I**. Brasília: MEC, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-115.

LÜDK, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Bianca. (Org.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

ALTERNÂNCIAS DE TURNOS NA INTERAÇÃO FACE A FACE

Anderson Dias da Cruz⁵³
Rosa Maria Nechi Verceze⁵⁴

RESUMO: Este artigo tem por objetivo mostrar os procedimentos de alternância de turnos durante a participação dos falantes na conversação numa situação de diálogo constituída por elocuições informais. Sendo a conversação é resultado da atividade de interação face a face em que o discurso construído oscila de uma escala de total cooperação das interlocutores até o conflito entre os participantes, o trabalho com a análise dos turnos conversacionais que nos propomos será relevante neste artigo: passagem de turno e assalto ao turno. Para tanto, o aporte teórico baseia-se nos trabalhos Castilho (1998), Marcuschi (2001) e Galembeck (1995, 2007) que trabalham com a análise da conversação como atividade linguística básica do ser humano na qual, através dos conhecimentos linguístico e conhecimentos de mundo, os interlocutores interagem numa situação de diálogo face a face. Levando em conta que a progressão tópica gera conversação eficaz por meio de sequências alternadas de turnos conversacionais e dos tópicos discursivos.

Palavras-chave: Conversação. Turno conversacional. Passagem requerida. Assalto ao turno.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura discutir os procedimentos de alternância de turnos durante a participação de falantes na conversação numa situação de diálogo com elocuições informais, pretende-se mostrar a transição de um turno ao outro pela da passagem de turno e a troca de falantes interrompida através dos assaltos ao turno.

Levando em conta que são os usos que fundamentam a língua e não o contrário, falar bem, não significa usar bem as regras gramaticais da norma culta, mas usar adequadamente a língua na sua totalidade para produzir e construir efeitos de sentido com intenções comunicativas numa dada interação situada.

Para a consecução do objetivo, utilizamos um recorte de situações de diálogo extraídas do projeto de pesquisa técnico – científico: Documentação e Descrição do Português Culto Falado em Porto velho – RO: análise da conversação e processos internacionais que está sendo desenvolvido desde o início de agosto de 2010 na Universidade Federal de Rondônia – UNIR . A análise compõe-se de fragmentos de duas transcrições de elocuições informais com informantes na faixa etária de 35 a 50 anos.

⁵³ Bolsista UNIR/CNPq

⁵⁴ Professora do Departamento de Letras vernáculas

2. A CONVERSAÇÃO E OS TURNOS CONVERSACIONAIS

Castilho (1995:40) que define a conversação como uma atividade lingüística básica do ser humano, através da qual um falante A se dirige a um falante B para dar uma ordem informar, opinar, compartilhar uma experiência, etc. A conversação, assim, tem como princípio norteador todos os atos de ação e interação social que podem ser descritos numa organização estrutural, tendo em vista a especificação dos conhecimentos lingüísticos, extralingüísticos e sócio-culturais que devem ser partilhados entre os interlocutores para uma comunicação eficaz.

Marcuschi (2001) postula que a oralidade consiste numa prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas construídas na realidade sonora: indo desde uma realização mais informal à mais formal de fala nos mais variados contextos de uso da língua.

Neste sentido, a fala é uma forma de produção textual-discursiva para comunicativos na modalidade oral (na conversação. Durante a conversação, a fala é articulada, ou seja, a língua através da linguagem produz sons articulados sistematicamente e significativos, como também produz os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra natureza – extralingüísticos - a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A conversação, assim, é resultado da atividade interação face a face em que o discurso construído oscila de uma escala de total cooperação das interlocutores até o conflito entre os participantes E partindo desta diferença é possível constatar quatro elementos responsáveis pelo texto falado: turno conversacional (enfoque principal da pesquisa), tópico discursivo:

A idéia de turno - de acordo com o senso comum – está ligada às várias situações em que os membros de um grupo se alternam ou se sucedem na consecução de um objetivo comum, e na conversação ocorre da mesma forma. Nesse sentido, pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão, tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo (turnos nucleares), como aquelas intervenções breves, sinais de que um dos interlocutores está “seguindo” ou “acompanhando” as palavras do seu parceiro conversacional (turnos inseridos). (GALEMBECK, 2007)

O tópico discursivo decorre de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato da interação durante a construção da conversação. O sentido do discurso é construído durante esse ato e está assentado numa série de fatores tais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação e pressuposições (JUBRAN et alii, 1993).

A partir da definição de turno em que ambos os interlocutores em uma conversação alternam a sua fala para levar adiante os tópicos conversados, podemos falar de passagem de

turno que consiste na verdade de na troca de falantes – a colaboração do interlocutor que está falando em dar a vez ao outro – essa troca pode ser explícita ou implícita. Em outras palavras, o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico que está sendo conversado pelo seu parceiro, então este intervém, por meio de turnos nucleares (colaborativos, por exemplo). Essa passagem está centrada no conceito desenvolvido por que constitui o Lugar de Relevante de Transição, ponto em que o ouvinte percebe que já está concluído, segundo os autores, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974/701 e 702]1990) os ouvinte tem a capacidade cognitiva de prever a unidade que o falante tem a intenção de usar em seguida na falar e que após isso esta será concluída. Isso nem sempre ocorre na conversação, muitas vezes, o falantes passa do ponto LRT e continua falando iniciando outro tópico, por exemplo, então o ouvinte, assalta o turno, por exemplo, podem ocorrer várias situações diferentes.

Desta forma, quando temos a passagem de turno explícita, temos a passagem requerida.

1. Passagem requerida pelo falante – assinalada por uma pergunta direta ou pela presença de marcadores que testam a atenção ou buscam a atenção do ouvinte para verificar se este está atento á sua fala. É marcado na fala por recusos expressivos: *né?*, *não e'?*, *entende?*, *sabe*, etc.. (GALEMBECK,1995:72)
2. Passagem consentida – constitui a entrega implícita – o ouvinte intervém e passa a deter o turno, sem que seja o momento de falar ou a sua vez de iniciar a fala (o curso tenha sido diretamente solicitado). Neste caso o LRT é assinalado por uma frase declarativa (*Hoje o dia foi complicado!*) ou por uma pausa conclusiva. (indicando final de frase). (GALEMBECK,1995:74)

Além das passagens de turno, numa conversação há o assalto ao turno, pois não é possível esperar que o interlocutor nos passe a palavra durante a conversação, cognitivamente, não esperamos a nossa vez de falar, portanto, entramos na fala do outro, interrompendo. Por isso, o assalto ao turno constitui uma estratégia do ouvinte que na luta pelo poder da palavra, interrompe o interlocutor no seu fluxo verbal.

O assalto ao turno pode ocorrer durante o monitoramento da conversação pelo ouvinte, ora, propondo um termo mais adequado, ora repetindo o que o locutor acaba de dizer. O ouvinte sobre o disfarce de uma colaboração verbal acaba muitas vezes roubando a fala do outro. Ou, ora através de as intervenções bruscas do ouvinte na fala do interlocutor, o qual rouba lhe a fala sem nenhum sinal de permissão, tornando-se o falante ou, ainda, quando o falante faz uso de hesitações na fala, o ouvinte percebe as marcas de hesitação no enunciado

do falante e assalta o turno, e por meio de pausas longas, não há a conclusão da fala, o interlocutor aproveitando-se dessas pausas mais longa, toma o turno.

3 ANÁLISE DE PASSAGEM REQUERIDA DE TURNO E DE ASSALTO AO TURNO EM SITUAÇÕES DE DIÁLOGO POR FALANTES CULTOS DE PORTO VELHO-RO

A análise se restringe a examinar a passagem requerida e os assaltos ao turno na fala culta de informantes moradores em Porto velho, através de fragmentos das transcrições – situações de diálogos realizadas durante a pesquisa de campo.

Exemplo 1 - Seqüência de passagem requeridas

Doc: vem as lembranças?

F1- muita muita lembrança... dos professores dos meus colegas di classe de todo mundo assim... meu irmão estuda lá agora eu falo que ele vai ficar no mesmo processo desda primeira serie... esse ano ele vai entrar pro nivel médio... i agente fala que ele vai fazer a mesma conclusão que eu... pra mim eu acho que o barão é uma escola assim muito boa... mesmo pra se estudar das escola publicas

Exemplo 2

Doc: e a sua tese de conclusão de curso como anda TCC?

F1-então conversei com meu orientador... éh:: eu estava querendo... fazer... uma... monografia... o assunto é sobre tutela coletiva... mais pra isso eu teria que pegar material... não era a minha primeira opção... a minha primeira opção de assunto... e trabalho escravo... porque::... algum tempo assim no meu estagio eu estava trabalhando com isso diretamente **entende?**

Doc: fica muito mais facil né? (Situações de diálogo 22)

Pelos fragmentos de situações de diálogos 1 e 2 percebemos a entrega explicita do turno ao ouvinte através da interrogação. No exemplo 2, especificamente, temos a presença de dois marcadores de finalização de turnos *né? e entende?* que também entregam a passagem de turno ao ouvinte - caracteriza a transição de um turno a outro falante. Segundo Galembeck (1993) constitui uma transição que sinaliza estar livre a vez de falar e o próximo falante pode iniciar sua fala.

Quanto ao Assalto ao turno, de acordo com Marcuschi (1986), há uma regra básica que disciplina a conversação. “Fala um de cada vez”, porém, numa conversa espontânea essa regra nem sempre é seguida, não há como esperar que o interlocutor nos passe a palavra. Por isso, tomamos a palavra do outro, através do assalto ao turno. Este recurso constitui uma estratégia do ouvinte que, na luta pelo poder da palavra, interrompe o interlocutor no seu fluxo verbal. Neste caso, a intervenção do ouvinte ocorre sem que essa tenha sido solicitada,

verifica-se que LRT ocorre sem pistas. É o que Galembeck (1990) chama de “assalto ao turno sem deixa”.

Exemplo 3 – Sequência de assaltos ao turno

L2- eu tava vendo uma reportagem eu...o diabo do crack nê

[

L1- ainda não chegou aqui em porto- velho mais dizem que ela vicia muito mais rapido...o vicio da/ da/ crack

[

L2- como não tem aqui em porto-velho droga tem tudo que é lugar

[

L1- não meu amigo aqui éa branquinha ainda... pô de arroz (Situação de diálogo 25)

A análise quantitativa realizada com 4 situações de diálogo a predominância da passagem requerida de turnos com a ocorrências de 625 intervenções, seguidas de 128 assaltos (índice muito baixo de assalto). Por se trata de situações de diálogos constituídas por elocuições informais era de se esperar um índice **bem maior** de assaltos, por se tratar de diálogos espontâneos em que os informantes poderiam falar a vontade, intervir a qualquer momento. Com isso, apontamos alguns resultados: a faixa etária dos informantes 36 a 50 anos, os valores sócio-culturais do estado, inibição diante do gravador. Vejamos o quadro abaixo:

QUADRO DOS TURNOS CONVERSACIONAIS

Nº de situações de diálogos	Assalto ao turno	Passagem requerida
01	15	50
02	36	464
03	40	53
04	38	58
04	38	58
Total	128	625

Desta forma, a predominância das passagens requeridas de turno mostra que os informantes durante a conversação não se preocuparam em manter seu turno, manter se falando durante muito tempo ou proferindo turnos longos. Observamos que quando quem estava com a palavra e pedia a confirmação do ouvinte por meio de marcadores como *entendê, nê, sabe, não é* (grande numero de ocorrências) à contribuição da sua fala ou por meio de perguntas diretas (?), ou indiretas ou pausas pouco longas o turno, neste momento era passado a outro falante. Com isso, percebemos por esta análise um tipo de diálogo

disciplinado, educada, polida e sem engajamento intenso, não polêmico e com a interação face a face pouco intensa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das passagens requeridas de turno e dos assaltos ao turno, depois de analisados alguns fragmentos de situações de diálogos, pudemos observar que a conversação possui característica intrínseca, é dinâmica, por isso não há como estabelecer regras irrestritas para o texto conversacional.

Quando conversamos numa situação face a face, por internet, telefone, etc. não estamos apenas querendo dar ou receber informações, na maior parte das vezes, queremos estabelecer alguns tipo de relação com nosso interlocutor – queremos interagir com o outro, por isso, somos repetitivos na fala, desviamos os tópicos que conversamos, voltamos a tópicos já conversados, etc.

A análise das situações de diálogos nos mostra que durante a conversação, o discurso dos falantes apresenta estratégias conversacionais que emergem do próprio andamento da conversação e que os próprios falantes através dos turnos vão apresentando soluções para que a fala prossiga. Assim, além da diversidade tópicos conversados numa situação de diálogo, as diferentes formas de alternância de turno constataam que a conversação é estruturada, possui regras que são aceitas por ambos os falantes que contribuem para a manutenção e construção da coerência na conversa Sendo assim, o assalto ao turno, na verdade mostra o desejo “vivo” do interlocutor querer participar da conversa, o quanto está engajado, interessado na conversa de seu parceiro.

5 BIBLIOGRAFIA

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. Ed. Contexto, São Paulo, 1998, 1ª ed.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993

GALEMBECK, P. T.; COSTA, N. S. da Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica . In: **CELLI –COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 3, 2007, Maringá. **Anais Maringá**, 2009, p. 1937-1944.

MARCUSCHI, L A Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In CASTILHO, Ataliba T. De (Org.) **Português culto falado no Brasil**. São Paulo-Campinas Ed. UNICAMP

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking. In **Conversation**, Schenkein (ed), 1978

OS RECURSOS SUPRA-SEGMENTAIS NA FALA DO PROFESSOR EM AULA EXPOSITIVA

Joice Cristina Pereira da Costa⁵⁵
Rosa Maria Nechi Verceze⁵⁶

RESUMO: Este artigo tem por objetivo demonstrar que os marcadores conversacionais supra-segmentais contribuem para a manutenção do turno conversacional na aula expositiva. Levando em conta que os marcadores conversacionais na sua totalidade têm caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força será relevante neste artigo o estudo dos marcadores supra-segmentais. Para tanto, o aporte teórico baseia-se nos trabalhos Castilho (1989), Marcuschi (1991, 1989) e Urbano (1993) que trabalham com a análise da conversação como atividade lingüística básica do ser humano na qual, através dos conhecimentos lingüístico e conhecimentos de mundo, os interlocutores interagem numa situação de diálogo face a face. Levando em conta os marcadores conversacionais que como recursos lingüísticos e para paralingüísticos que estruturam e organizam a conversação, ora mantendo o turno, ora ocasionando a troca de turnos e que sobretudo contribuem para a progressão tópica tão necessária para se obter a comunicação eficaz.

Palavras-chave: Conversação, marcadores conversacionais, marcadores supra-segmentais, oralidade.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura discutir o papel exercido pelos marcadores conversacionais em quatro situações de diálogo em aulas expositivas. Vamos nos deter ao estudo dos marcadores supra-segmentais pelos quais pretendemos mostrar que esses recursos são indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto em oposição aos outros sinais que contribuem para que o falante mantenha o turno consigo, ou seja, recursos de manutenção de turno.

Para a consecução do objetivo, utilizamos um recorte de situações de diálogo extraídas do projeto de pesquisa técnico – científico: Documentação e Descrição do Português Culto Falado em Porto velho – RO: análise da conversação e processos internacionais que está sendo desenvolvido desde o início de agosto de 2010 na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. A análise compõe-se de fragmentos de quatro transcrições de aulas expositivas com informantes na faixa etária de 32 a 58 anos.

⁵⁵ Bolsista UNIR/CNPq

⁵⁶ Professora do Departamento de Letras vernáculas

2 OS MARCADORES CONVERSACIONAIS

Para Marcuschi (1991) os recursos verbais do tipo *sabe, né, entende?, certo*, então, veja, olha, etc são marcadores lingüísticos representados por palavras de grande ocorrência na fala. Não contribuem com informações novas no andamento do tópico, mas situam o contexto geral, ou particular da conversação. Além dos marcadores verbais, há também os não-verbais que o autor chama de recursos supra-segmentais: as pausas, os alongamentos de vogais, as entonações enfáticas que o autor resume em pausas e tom de voz. As pausas, por exemplo, propiciam mudanças de turno, uma pausa longa sinaliza ao interlocutor que ele pode iniciar a fala; os alongamentos de vogais, são momentos de hesitação em que o falante “ganha” tempo para reorganizar o pensamento e a fala. Para prosseguir com o tópico em andamento. São recursos indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto em oposição aos outros sinais que contribuem para que o falante mantenha o turno consigo, ou seja, recurso de manutenção de turno. Há ainda pra Marcuschi (1991) os marcadores não-verbais – paralingüísticos: o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação e tem papel fundamental na interação fa a face,pois contribuem para manter a tenção do parceiro na conversação durante o andamento tópico.

Urbano (1993) postula que os marcadores conversaionais (MCs) funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático” (Urbano, 1993: 85-86).

Marcuschi (1989: 282) salienta que os MCs têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória.

Para Castilho (1989: 273-274), os marcadores conversacionais, por esse autor são chamados de marcadores discursivos exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Tal função se divide em duas: interpessoal e a ideacional. . A duplicidade de funções faz com que existam dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

MCs interacionais de envolvimento do ouvinte são representados pelas expressões veja, você veja, olha, você sabe, e outras locuções usadas para testar e atrair a atenção do ouvinte a atenção do ouvinte, com a intenção de obter o seu apoio para que possa continuar desenvolvendo seu tópico.

MCs de envolvimento do ouvinte são as expressões *olha, veja, você vê, você acha, então você quer dizer o quê?*, que tem por característica sinalizar a tomada de turno e chamar a atenção do ouvinte para o que vai ser discutido em seguida no tópico em andamento.

MCs de tomada de turno constituem os marcadores *éh, oh, ah, bom, pois que*, que assinalar a tomada de turno.

MCs de sustentação do turno ocorrem no texto falado durante o planejado local, pois não há uma etapa de planejamento, o planejamento co-ocorre com a execução da fala. Por isso mesmo, é natural que nele sejam freqüentes os silêncios, denotações de hesitação ou dificuldade na construção da frase e do texto.

O problema é que o silêncio (pausas não-preenchidas) torna particularmente vulnerável a posição do locutor, pois permite que o turno venha a ser ocupado “assaltado” pelo ouvinte. Por isso, o falante procura utilizar os recursos (marcadores supra-segmentais) as pausas, alongamentos de vogais, entonações enfáticas com o emprego de certos marcadores não lexicalizados (*ahn, uhn, eh, ah*) e de alongamentos (*certo::,ahn::*).

Convém enfatizar que, os recursos mencionados (os sinais de hesitação, o alongamento de vogais) podem vir combinados na fala, por isso estamos considerando-os como marcadores conversacionais, bem como os truncamentos e entonações, ao passo que constituem recursos expressivos de sustentação de turno, indicam explicitamente uma atividade de planejamento verbal. Cognitivamente contribuem para que o falante “ganhe” tempo para processar a informação e ativar a fala, não correndo o risco da perda do turno.

3 ANÁLISE DE AULAS EXPOSITIVAS MINISTRADAS POR FALANTES/PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM PORTO VELHO-RO

A análise se restringe a examinar dentre os marcadores conversacionais, os supra-segmentais em aulas expositivas na fala culta de informantes/ professores universitários moradores em Porto Velho, utilizando-se de fragmentos das transcrições – situações de diálogos - aulas realizadas durante a pesquisa de campo.

Para assegurar a conversação como um todo não basta somente a organização dos turnos e das seqüências, é preciso levar em conta os marcadores conversacionais verbais do tipo: *certo, viu, né?, entende?* E também os não verbais: *hã, hum, ah!*, etc e os supra-segmentais: *pausas, alongamentos, truncamentos, hesitações, entonações*, etc que organizam o texto, sustentam a interação e permitem assegurar o desenvolvimento tópico no discurso.

Nossa análise, se restringe ao estudo dos marcadores supra-segmentais que são decisivos na organização do texto conversacional.

QUADRO DOS MARCADORES SUPRA-SEGMENTAIS

Nº das situações de diálogos-aulas expositivas	Alongamentos de vogais	Truncamentos	Entonações Enfáticas	Pausas
1	72	63	23	64
2	30	32	15	59
3	33	15	5	21
4	11	13	23	17
Total	151	134	69	164

A seleção das quatro aulas expositivas analisadas, trabalhamos com os marcadores *supra-segmentais* e houve a predominância da pausa 164 seguidas por 151 ocorrências alongamentos de vogais, seguidos por 134 truncamentos e 64 entonações enfáticas. Esses segmentos que se inserem em conversações formais como as aulas expositivas analisadas, possuem função cognitiva, ao passo que propiciam momentos de planejamento verbal e de organização do pensamento. Recursos necessários para o processo de organização textual dos quais o falante faz uso para pensar e falar simultaneamente, já que na conversação o processamento cognitivo da fala e do pensamento são simultâneos e esses recursos contribuem para que o falante “ganhe” tempo para pensar e refazer sua fala, sem que seu ouvinte venha intervir ou colaborar com seu turno. Pois é sabido que na fala, qualquer pausa pouco longa pode chamar a atenção do ouvinte e esse venha intervir, assaltando o turno. E ainda, no caso de aula, é comum a pausa mais longa dar início as conversas paralelas.

Exemplo 1 – Marcadores Supra-segmentais

[um resumo das partes mais importantes intão continuando né repensando seguidores antigamente né **é/é** muito comum o DOUglas exponho no começo da nossa palestra isso muito bem isso pra vocês várias obras a respeito de liderança isso confirma o **qu/que** antigamente a liderança **era/era** o foco **dos/dos** estudos dos estudiosos e os seguidores onde é que ficavam né então a partir dessa conferência surgiu a necessidade de estudos sobre os seguidores o seu comportamento **é::...** suas ações dentro das organizações **i:: é::** esse foco de estudo tinha pouco apoio então felizmente né **hã::** surgiu essa/essa necessidade...bom é o autor né os autores é colocaram várias questões a respeito dos seguidores né são **vá/vários** pontos que eu vou discutir aqui...] Situação de diálogo 4

Assim, as pausas e alongamentos, são recursos para o professor se manter falando, as entonações enfáticas recursos para chamar a atenção dos alunos e por fim os truncamentos recursos de autocorreção, à medida que o professor se autocorrigi para preservar sua face, não dando a chance de ser corrigido pelo interlocutor, consegue manter seu turno dando continuidade ao tópico

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame dos marcadores conversacionais, em questão os supra-segmentais, na seleção das aulas expositivas revela que se trata de recursos essenciais para o desenvolvimento do texto falado e a progressão tópica, pois são eles auxiliam na sustentação do turno, nos, na articulação dos turnos e nos segmentos tópicos ou temáticos. Uma vez que propiciam ao falante o replanejamento da fala, permitindo a continuidade tópica sem comprometer a perda de turno ou comprometer sua imagem (preserva sua face

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. T. (1989) “Para o estudo das unidades discursivas no português falado”. In: ____ (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, p.249-279.

_____ e PRETI, D. (1986) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para o seu estudo**. v. □□□- Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. Ed. Contexto, São Paulo, 1998, 1ª ed.

GALEMBECK, P. T., SILVA, L. A. e ROSA, M. M. (1990) “O turno conversacional”. In: PRETI, D. e URBANO, H. (1990) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. □V - Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, pp. 49-98.

MARCUSCHI, L A Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In CASTILHO, Ataliba T. De (Org.) **Português culto falado no Brasil**. São Paulo-Campinas Ed. UNICAMP

URBANO, H. (1993) “Marcadores conversacionais” In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCHUSP, p. 81-101.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO/RO E O SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Luciene de Sousa Marques*
Rosângela de Fátima Cavalcante França**

RESUMO: Este estudo, que está em andamento, tem como objetivo conhecer e analisar aspectos de uma realidade particular – o processo de socialização profissional do professor iniciante na profissão docente como alfabetizador, na Rede Municipal de Educação de Porto Velho-RO.. Este foi desenvolvida em 7 escolas pertencentes à Rede de Ensino no município de Porto Velho-RO e teve como sujeitos 14 professoras alfabetizadoras. A questão norteadora desse estudo é: como se dá o processo de socialização profissional dos professores iniciantes na profissão docente, como alfabetizadores, na Rede Municipal de Educação de Porto velho/RO. Os dados parciais apresentados denotam a necessidade de estudos sobre a temática em pauta, visando apresentar indicadores que possam subsidiar uma política de supervisão e apoio ao trabalho dos professores alfabetizadores, durante os primeiros anos de sua atividade profissional.

Palavras-chave: Socialização Profissional. Profissão Docente. Professor Iniciante. Professor Alfabetizador.

ABSTRACT: This study, which is ongoing, aims to understand and analyze aspects of a particular reality the professional socialization process of beginning teaching in the teaching profession as literacy, the Municipal Education of Porto Velho-RO. This was developed in 7 schools belonging to the Network for teaching in the city of Porto Velho-RO and had as subjects 14 literacy teachers. The guiding question of this study is: how is the process of professional socialization of beginning teachers in the teaching profession, such as literacy, the Municipal Education of Porto Velho/RO. The preliminary data presented indicates the need for studies on the subject at hand, seeking to present indicators that can support a policy of monitoring and supporting the work of literacy teachers during the first years of his professional activity.

Keywords: Professional Socialization. Teaching Profession. Teacher Starter. Literacy. teachers.

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na profissão docente, o professor vivenciará vários desafios. Estes estão relacionados à adaptação a um ambiente com uma cultura escolar que ele desconhece, à convivência com os seus pares e à aprendizagem do seu ofício. Essa realidade que implica na transição de aluno que aprende para ser mestre, para professor principiante, se insere num

* Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisadora do PIBIC/UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa PRÁXIS. E-mail: luciene_s_marques@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa PRÁXIS. E-mail: rosangela-mestre@bol.com.br

quadro de estudos que tratam da socialização profissional, cujo processo investigamos no âmbito dos professores alfabetizadores.

Partindo dessa contextualização, trabalhamos nessa investigação com a seguinte questão norteadora: como se dá o processo de socialização profissional dos professores iniciantes na profissão docente, como alfabetizadores, na Rede Municipal de Educação de Porto velho/RO?

Para a realização desse estudo, iniciamos pela fase bibliográfica na qual tomamos conhecimento da literatura que trata da profissão docente e da socialização profissional dos professores. Posteriormente, elaboramos o perfil dos participantes desse estudo. Em seguida, iniciamos a etapa de investigação sobre o processo de socialização profissional dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Porto Velho/RO.

2 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR PRINCIPIANTE

Historicamente verifica-se que a profissão docente passa por um processo de degradação. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a perda de prestígio e as exigências cada vez maiores quanto à atuação do professor, têm concorrido para que esta profissão se torne cada vez menos atrativa. O conjunto desses fatores se insere num quadro de mudanças sociais que perpassam a educação e conseqüentemente afetam a profissão docente. A respeito dessas mudanças Esteve (1999, p. 95) enfatiza:

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de futuro melhor: os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

A constatação dessas mudanças corrobora a ideia da perda do status social que o professor detinha quando da sua profissionalização e mostra que esse caminha rumo a um processo de proletarização, que segundo Contreras (2002, p. 33), pode ser definido como “[...] a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status”. O resultado dessa situação tem desencadeado um mal-estar-docente ressaltado por Esteve (1999, p. 98) que afirma:

Um elemento importante no desencadear do mal-estar-docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas sociais que requerem soluções sociais.

Diante desse contexto, no bojo das políticas públicas de valorização da profissão docente, urge que além do investimento na formação do professor e das melhorias de salário e condições de trabalho, também se dispense um tratamento especial aos professores nos primeiros anos de sua função profissional, ou seja, uma política de apoio ao processo de socialização profissional dos professores.

Para tratarmos da socialização profissional, partimos de uma definição de Dubar que ressalta:

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (DUBAR, 1997, p. 31).

É possível relacionar o comentário do autor com o processo de socialização pelo qual o professor iniciante tem que passar quando ingressa na carreira docente, ou seja, o meio no qual está sendo inserido irá influenciar na sua conduta como profissional e nas atitudes que sempre serão tomadas com o objetivo de manter o equilíbrio e o bem estar no ambiente.

Falar dos primeiros anos do exercício da profissão docente, é voltar o olhar ao professor principiante. Veenman, citado por Pacheco e Flores (1999, p. 55) define o professor principiante como ‘aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de se ter graduado’. Neste contexto, esse professor apresenta especificidades que são inerentes a sua condição profissional, uma vez que

O professor principiante diferencia-se, significamente, do professor estagiário porque se “libertou” das influências dos orientadores, não tendo que se submeter a ninguém, pois é o único actor, além dos alunos, na sala de aula. Contudo, esta libertação não significa uma total autonomia profissional, já que o professor entra numa fase de crescente e tácita socialização profissional. (PACHECO E FLORES 1999, p. 55).

Ao destacar que o professor procura de forma tácita a sua socialização profissional é que entendemos o quanto é relevante o apoio ao professor iniciante para que ele não sofra desamparo neste momento tão singular do seu desenvolvimento profissional.

Pacheco e Flores (1999, p. 19) ainda tratando do professor principiante assim se posicionam:

Como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. A sua função dimensiona-se num contexto de interação social e a sua atuação consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e didático. Em todos os contextos, o professor estabelece relações com a sociedade, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico.

Neste contexto, a necessidade da convivência em grupo influencia o homem a criar regras (e conseqüentemente mecanismos que assegurem seu cumprimento), às normas de convivência, formas de enxergar o mundo, de refletir sobre ele, que se modifica em cada agrupamento

A especificidade do professor iniciante requer, portanto, a criação de mecanismos que possibilitem apoio e assessoramento ao seu exercício profissional

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Esta teve uma fase bibliográfica e a outra empírica. Para o levantamento dos dados da pesquisa de campo foram utilizados instrumentos como questionário e entrevista. Para o caso específico da elaboração do perfil dos professores, utilizamos nesta etapa da pesquisa apenas o questionário. Foram sujeitos desse estudo professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação, com até três anos de atuação nesta área. Os dados obtidos nas entrevistas foram categorizados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

4 RESULTADOS DO ESTUDO

4.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O SEU PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Após analisarmos os dados obtidos por meio da entrevista junto aos professores alfabetizadores, foi possível, a partir dos fragmentos de suas falas, criarmos com fundamentação em Bardin (1977) as seguintes categorias de análise.

ASPECTOS INVESTIGADOS	CATEGORIAS
Critérios para atuar na alfabetização	1: Desconhecem os critérios. 2: Conhecem os critérios.
Tipo de Acolhimento	1: Relacionado à prática pedagógica (desenvolvimento profissional). 2: Socialização junto à comunidade escolar.
Preparação que receberam	1: Receberam preparação oferecida por instituições formadoras. 2: Buscaram sua própria preparação.

Quadro 1 – Dados do processo de socialização dos professores alfabetizadores

Fonte: Entrevista utilizada na pesquisa (2011).

Ao observarmos os resultados parciais obtidos, percebemos que algumas professoras conhecem os critérios adotados para atuar na área de alfabetização; todas receberam algum tipo de acolhimento e parte das professoras recebeu alguma preparação no início da profissão docente. Considerando que esse momento requer uma atenção especial, entendemos que esses mecanismos adotados se caracterizam como ações pontuais e estanques e não como um programa sistemático de apoio voltado às necessidades dos professores iniciantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter pontual e estanque das ações desenvolvidas junto aos professores principiantes, denotam que não há uma política efetiva que vise subsidiar as ações dos professores nos anos iniciais de sua profissão, o que corrobora a importância desse estudo que tem como finalidade apresentar indicadores para uma política de supervisão e apoio ao trabalho do professor alfabetizador durante os primeiros anos de sua atividade profissional.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro, Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, Claude. **A Socialização**. Porto Editora, 2ª edição, 1997.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal, Editora Porto, 1999.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto Editora, 1ª edição, 1999.

O CENÁRIO FORMATIVO DOS CURSOS DE PSICOLOGIA EM PORTO VELHO A LUZ DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Pensamento docente e prática pedagógica universitária – Concepções teóricas e perspectivas metodológicas

Natalí Maria Silva Brito⁵⁷
Tânia Suely Azevedo Brasileiro⁵⁸

RESUMO: Este estudo tem como objetivos identificar o novo perfil dos futuros psicólogos em Porto Velho, levando em consideração a expansão deste mercado no Estado, assim como verificar as condições de funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia e o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais. Sendo assim, tomou-se como referência as novas formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, especificamente, no tocante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, bem como os documentos oficiais produzidos por essas Instituições. Numa primeira etapa do estudo, foram selecionados e analisados estes documentos e o levantamento da literatura da área. Na etapa empírica aplicamos questionários com os discentes da Universidade Luterana do Brasil e realizamos entrevista com a coordenadora do curso de Psicologia da IES.

Palavras-chave: Perfil do Psicólogo. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação.

ABSTRACT: This study aims to identify the new profile of future psychologists in Porto Velho, taking into account the expansion of this market in the state, as well as verifying the operating conditions of the undergraduate courses in psychology and compliance with National Curriculum Guidelines. Therefore, we took as reference the new formulations of the Law of Directives and Bases of Brazilian education, specifically regarding the National Curriculum Guidelines for higher education, as well as official documents produced by these institutions. In the first stage of the study were selected and analyzed these documents and the survey of literature. In step empirical applied questionnaires with the students of the Lutheran University of Brazil and conducted interviews with the coordinator of the psychology students of the institution. The results were compared with research carried out by Brasileiro and Souza in the Federal University of Rondônia.

Keywords: Profile of the Psychologist. National Curriculum Guidelines. Training.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças, avanços e até retrocessos em tantas áreas no mundo globalizado nos mostram ou revelam a constante necessidade de aprimoramento e “mutação” do próprio ser humano em função dele mesmo e do outro. Dentro dessas mudanças há um tema incansavelmente discutido, principalmente em nossa realidade brasileira: a formação destes profissionais voltada às exigências do mercado atual. Nesse contexto de contastes mudanças,

⁵⁷ Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e bolsista PIBIC/CNPQ vinculada ao grupo de pesquisa PRAXIS. (email: natalibrito@gmail.com).

⁵⁸ Profª Drª Tânia Suely Azevedo Brasileiro. (tania_brasileiro@unir.br)

faz-se necessário verificar o tratamento dado aos futuros psicólogos e avaliar se esse procedimento assegura aos princípios de qualidade da área e às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC (2004). Através do estudo bibliográfico da área de Psicologia Escolar, da análise dos documentos oficiais produzidos pelas IES de Porto Velho e pesquisa empírica com os discentes e a coordenadora do curso de Psicologia de uma IES, buscamos aprofundar os conhecimentos relacionados à formação e atuação do psicólogo na cidade e verificar a adequação da instituição às novas diretrizes.

2 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL

O marco referencial para o estudo da formação do psicólogo no Brasil surge na década de 1960, quando é regulamentada a profissão através da lei 4.119 de 27 de Agosto de 1962. Hoje, passados quase 50 anos da regulamentação, o país dispõe de 160 mil profissionais (BRASILEIRO; SOUZA; 2010). A partir da Lei 5.566, de 1971, ficou estabelecido que para exercer a profissão, os psicólogos deveriam estar cadastrados nos Conselhos Profissionais cujo objetivo é “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe” (BRASIL apud PEREIRA; NETO, 2003, p. 25).

Atualmente, constate-se um crescimento vertiginoso dos cursos de graduação em Psicologia e muitas discussões foram postas com relação à formação que está sendo proporcionada aos futuros psicólogos e quais os perfis de atuação priorizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Alguns estudos e pesquisas realizadas procuram responder a essas questões. Mais recentemente, o livro *O trabalho do psicólogo no Brasil* (BASTOS; GONDIM, 2010), que serviu de referência para a pesquisa atual, apresenta reflexões teóricas importantes e dados que reforçam algumas características da formação em Psicologia no país, apontando problemas permanentes e lançando novos desafios para a profissão.

No tocante ao currículo dos cursos de psicologia nas décadas de 1960 e 1970, os mesmos refletiam um modelo de sociedade atravessada por um cenário político de recessão, fruto da ditadura militar. As disciplinas presentes nele “enfaticavam a formação nas áreas de psicodiagnóstico, psicoterapia e avaliação psicológica” (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 107), sustentados por um modelo de atuação liberal, em clínicas particulares, cujo enfoque teórico e técnico centrava-se no indivíduo e suas peculiaridades. (BOARINI, 2007). Já em

meados dos anos 1980, o Brasil enfrentou um processo de redemocratização e abertura política, alicerçado pelo fim do período da ditadura militar, repercutindo em amplas discussões teóricas na área da Psicologia. Tal fato culminará em importantes mudanças instaladas a partir dos anos 1990, enfatizando a importância da reestruturação teórico-metodológica (BASTOS; 2010) e a mudança do perfil e atuação profissional do Psicólogo.

Dado o exposto, percebemos a evolução deste contexto profissional e as necessidades que urgem quando pensamos no psicólogo e seu mercado de trabalho. Surgindo, assim, o questionamento quanto ao preparo deste profissional para este mercado em constante mutação e a busca do profissional completo, que possa atender ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC para a área, com a sua regulamentação em 2004 e, mais recentemente, com a aprovação de novas alterações, através da Resolução CES/CNE nº 5, de 15 de Março de 2011.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, adotando uma pesquisa do tipo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo realizado apresenta uma fase bibliográfica e a outra empírica. Para a realização da pesquisa de campo adotamos as técnicas de coleta de dados “entrevista e questionário padronizado PRAXIS”. A população alvo deste estudo é composta por dezenove discentes do 4^a ano (sétimo período) do curso de Psicologia da ILES/ULBRA (Instituto Luterano de Ensino Superior/Universidade Luterana do Brasil) e coordenadora do curso. Os resultados foram analisados com base nos dados gerados pelo discurso dos participantes do estudo. Considera-se que a análise esteja presente em todas as etapas do processo de pesquisa (SILVERMAN, 2009). Quanto ao processo de tratamento da informação, partimos do pressuposto de que a realidade social é subjetiva, múltipla, dinâmica, resultado de uma construção dos sujeitos participantes, mediante a interação com outros membros da sociedade. E, portanto, buscamos adotar os procedimentos interpretativos para a análise da informação textual (DENSIN apud BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M, 1998).

4 RESULTADOS DO ESTUDO

4.1 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação do Psicólogo

A nova proposta curricular para os cursos de Psicologia é inovadora em sua metodologia, mas, suas práticas ainda não vêm atender à clientela, porém, quer atender uma

antiga necessidade: a Universidade a serviço da comunidade, formando profissionais mais cidadãos, conhecedores da realidade social, cultural e econômica brasileira e, acima de tudo, preparados para atuar em conformidade com essa realidade ao menos é isso que vemos nas entrelinhas das Diretrizes Curriculares Nacionais/2004 proposta pelo MEC para a formação dos futuros profissionais da Psicologia do país.

O currículo de formação do psicólogo possui, em sua estrutura, competências e habilidades em comuns, gerais e basilares, tais como: Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento e Educação permanente. Esta última, o profissional de Psicologia deve buscar tanto na área de formação quanto de sua prática, ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento/estágio das futuras gerações de profissionais.

Cabe ressaltar que, com a resolução CES/CNE nº 5 de 15 de Março de 2011, foram estabelecidas, nas Diretrizes, normas para o projeto pedagógico complementar da formação do professor de Psicologia. Através destas, passou a ser obrigatória a oferta de licenciatura pelas IES, cabendo ao aluno optar ou não por sua realização. O parágrafo 6º define que “a carga horária para a Formação de professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia”, sendo quinhentas horas destinadas aos conteúdos específicos da área de educação e trezentas ao Estágio Curricular Supervisionado. Espera-se, com isso, que o psicólogo desenvolva uma visão abrangente do papel social do professor, que saiba articular os conhecimentos adquiridos durante a formação para uma atuação que considere o contexto sócio-econômico e cultural em que atua e, refletir acerca da realidade escolar brasileira e as articulações com as políticas públicas educacionais.

Acreditamos, pois, que essas transformações postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia pretendem representar um avanço e um novo perfil para o psicólogo, através de uma formação básica sólida, suprimindo a atuação deste profissional em vários contextos.

4.2 A expansão dos cursos de Psicologia em Rondônia

A oferta do curso de Psicologia no Estado de Rondônia data de 1988, através da Universidade Federal de Rondônia, com a formação de Licenciatura em Psicologia. A partir de 2004, ocorre o processo de expansão e interiorização deste curso no Estado, aumentando em 900% sua oferta em um curto espaço de tempo. Entre as nove instituições que oferecem a formação em Psicologia, oito IES são privadas (89%) e seis estão lotadas no interior do Estado (66,6%). Na capital de Rondônia existem apenas três IES que oferecem o curso, sendo

duas instituições privadas, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA), e uma pública, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Convém ressaltar que apenas uma IES possui uma organização acadêmica de universidade, sendo essa a Universidade Federal de Rondônia.

No que tange às ênfases curriculares, nota-se que todos os cursos destacam o campo da saúde, priorizando modelos de ensino centrados na prevenção e promoção da saúde. Contudo, vale ressaltar que a Educação faz-se presente em 77,7% dos cursos, mas apenas dois deles incluíram a nomenclatura atual, atendendo as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais/2004/2011. Quanto ao número de horas destinadas à formação do psicólogo, há uma variação entre 4000h e 4500h, com predominância de oferta de vagas no período noturno.

4.3 O curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ILES/ ULBRA)

O curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ILES/ULBRA), em Porto Velho, foi autorizado em 2004, através da Portaria nº 2.990 de 23/09/2004, publicada no Dou 27/09/2004. O curso conta atualmente, com uma Matriz Curricular vigente desde Julho de 2010, resultado de uma reformulação curricular realizada em função das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais/2004 para os cursos de Graduação em Psicologia, sob a antiga coordenação do curso.

Nota-se em sua atual Matriz Curricular, disponível no site desta IES, uma preocupação em atender aos critérios propostos pelas Diretrizes. Percebe-se que a nomenclatura das ênfases curriculares propostas pela instituição já segue às orientações contidas nas Diretrizes, sendo elas: *Psicologia e processos clínicos*, *Psicologia e processos educativos*, *Psicologia e processos de gestão e*, *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*, sendo possível ao aluno escolher até duas dessas ênfases para aprofundamento e concentração de estudos. Além disso, o curso oferece opções de estágios básicos e supervisionados voltados para as ênfases propostas e inserção de novas disciplinas.

No que se refere ao processo formativo, traçamos as seguintes considerações:

a) quanto ao projeto pedagógico do curso: encontra-se em fase de reestruturação, contudo a Matriz Curricular já foi adaptada para atender às Novas Diretrizes do MEC/2004. A coordenadora considerou positivas as contribuições trazidas com essas Diretrizes e afirmou que tal percepção é compartilhada pelo corpo docente da instituição.

b) quanto à percepção dos discentes com relação ao processo formativo: afirmaram encontrar dificuldades relacionadas à articulação entre teoria e prática dentro do currículo da formação do psicólogo. Afirmaram que sentem competentes para “avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva em diferentes contextos”, “relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional” e, “atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara”. Fato este, que evidencia uma tendência de formação profissional centrados em modelos clínicos (BRASILEIRO; SOUZA, 2010).

c) quanto ao âmbito estrutural e operativo do curso: os alunos avaliaram positivamente as condições oferecidas pela instituição para a sua formação acadêmica, destacaram o compromisso do corpo docente na realização de sua formação, inclusive para atuar nos processos educativos. E, elogiam a estrutura física da IES e os materiais disponíveis para garantir uma boa educação superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta pesquisa venha contribuir para a reflexão acerca dos cursos de Psicologia no país e a atuação do psicólogo frente à dimensão educativa, à medida que expõe os desafios na sua formação e apontam caminhos a serem percorridos. Daí a importância em estudar a formação e o exercício profissional da Psicologia Escolar/educacional em Rondônia, uma vez que há um crescente aumento de profissionais atuando nessa especialidade, aliado às reais necessidades do cenário educacional brasileiro quanto à formação de indivíduos críticos e competentes para serem agentes de mudanças e geração de novos contextos de vida nas sociedades do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, A. V. B; GONDIM, S. M. G. *O trabalho do Psicólogo no Brasil*. Artmed, 2010.
- BOARINI, M. L. A formação do Psicólogo. In *Psicologia em Estudo*, v. 12, N.2, P. 443-444, maio/ago. 2007.
- BOLÍVAR, A et al. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, 1998.

BRASILEIRO, Tânia S. A.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia, Diretrizes Curriculares e Processos Educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos*. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Nº 1, Janeiro/Junho de 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MEC. *Diretrizes curriculares para o curso de Psicologia*. Brasília, DF: CNE/CES, 2004.

_____. *Diretrizes curriculares para o curso de Psicologia*. Brasília, DF: CNE/CES, 2011.

PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre o seu processo de profissionalização. In *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

ULBRA. *Psicologia*. Disponível em: <<http://www.ulbrapvh.edu.br/cursos/psicologia/index>>. Acesso em: 08/07/2011.

MUDANÇAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Claudir Paulo Loch Junior⁵⁹
Dra. Vanessa Aparecida Alves de Lima⁶⁰
Dra. Iracema Neno Cecílio Tada⁶¹

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral avaliar o Curso de Especialização em Psicologia Escolar oferecido por um grupo de pesquisadores do CEPEFOP (Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa), ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nos anos de 2007 a 2009. O curso objetivou proporcionar o aperfeiçoamento profissional dos psicólogos escolares da região de Rondônia e Acre. Nessa oportunidade dez psicólogas começaram o curso e somente seis concluíram. Essa pesquisa se desenvolveu através do contato com as seis psicólogas concluintes.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Especialização em psicologia escolar. Formação inicial.

ABSTRACT: This article is the results of a research that had the general objective evaluate the Course of Specialization in School Psychology offered by a group of researchers of the CEPEFOP (Center of Research in Formation of the Person), connected to the Department of Psychology of the Federal University of Rondônia (UNIR), in the years 2007 to 2009. The course planned to provide the professional improvement of the school psychologists. In that opportunity ten psychologists began the course and only six concluded. This research was developed through the contact with these six psychologists.

Keywords: School psychology. Specialization in school psychology. Initial formation.

INTRODUÇÃO

A formação do psicólogo escolar mereceu desde sempre a atenção de estudiosos e críticos da atuação desse profissional no meio educacional, desde o seu surgimento. Esta vertente ganhou ainda mais impulso após a homologação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, que passou a exigir uma maior criticidade à formação do psicólogo.

A partir daí, diversos estudos tem focado o processo de formação do psicólogo escolar bem como as possibilidades e as necessidades da formação continuada (ARAÚJO, 2007; NOVAES, 2006; CRUCES, 2006; ARAÚJO e ALMEIDA, 2006; ARAÚJO E NEVES, 2007). Este projeto teve como objetivo geral avaliar o Curso de Especialização em Psicologia

⁵⁹ Acadêmico de Psicologia da UNIR. Orientando.

⁶⁰ Doutora em Psicologia pela USP. Orientadora.

⁶¹ Doutora em Psicologia pela USP. Co-orientadora.

Escolar oferecido por um grupo de pesquisadores do CEPEFOP, ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

REVISÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, chanceladas em maio de 2004, trouxeram ao panorama da psicologia no Brasil inúmeros estudos e reflexões sobre a formação profissional do psicólogo brasileiro. Não que outrora esse assunto não era posto no rol dos debates nos centros de formação em psicologia do país, mas, sem dúvida, após essa chancela, houve uma vertiginosa releitura e discussão, além de diversas publicações, que implicaram maiores exigências na formação e atuação do psicólogo.

A partir daí, começou-se a exigir das agências formadoras em psicologia escolar a reestruturação de seus currículos para a formação de profissionais mais atentos às questões circundantes ao fenômeno educativo, com um olhar que abarque o conjunto de problemáticas pertinentes ao contexto educacional brasileiro.

Estudo feito por Cruces (2006) aponta que, apesar de todas as reflexões trazidas pelas Diretrizes, muitas instituições de ensino permanecem com as mesmas e velhas propostas de formação. Isso se tornou mais evidente com as respostas dadas pelos alunos avaliados ao serem questionados sobre o trabalho do psicólogo escolar. Em sua maioria, eles demonstraram dificuldades na tarefa de distinguir o que pertence à atuação do psicólogo escolar, a sua função na instituição de ensino, a sua identidade e, ainda, “a dificuldade em assumir papéis e funções que tragam sempre benefícios e transformações às (*práticas*) e não se situem apenas nas medidas e avaliações” (p. 34).

Ressignificar o que está solidamente constituído demanda, além de uma contínua autocrítica, um árduo e extenso trabalho por parte das instituições de ensino, tendo em vista o processo histórico de idéias individualizantes e patologizantes que ainda estão presentes nos caminhos da psicologia escolar.

A perspectiva crítica objetiva, dessa forma, colaborar para que o sujeito compreenda o seu papel social de agente ativo, consciente, portador de senso crítico e ética, sendo capaz de contribuir para uma sociedade fundamentada no princípio do bem comum, superando a ideologia do individualismo e da segregação, diminuindo as desigualdades sociais.

A Psicologia Escolar Crítica defende que o psicólogo escolar, além de ter a noção da complexa organização sócio-cultural da qual faz parte o psiquismo humano, deve ir além do

óbvio, investigando o conjunto de relações pedagógicas e institucionais, a aplicabilidade das Políticas Públicas em Educação, o aparelhamento ideológico do qual a escola pode estar a serviço, o clima organizacional, os fatores motivacionais e as relações interpessoais entre todos os envolvidos no processo educacional, além de buscar a integração das diversas áreas do conhecimento psicológico a fim de elaborar estratégias grupais, individuais ou institucionais (ARAÚJO E ALMEIDA, 2006; MARTÍNEZ, 2006).

O papel do psicólogo escolar adquire, nos dias atuais, uma dimensão significativa no sentido de ser, também ele, facilitador na criação dos espaços democráticos que favoreçam a participação e o envolvimento de todos na vida escolar e na resolução das adversidades que as instituições de ensino e órgãos gestores enfrentam.

Por essas razões se impõe a necessidade de pensarmos sobre a formação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica. Esta é uma tarefa fundamental para as Universidades do Brasil na contemporaneidade. Devem sobrepor-se aos modelos ideológicos hegemônicos de poder e preocupar-se em garantir a dignidade das pessoas, favorecendo o fortalecimento de suas consciências, a fim de que sejam capazes de buscar uma vida melhor e uma sociedade que seja cada vez mais solidária e que favoreça sempre o bem comum.

Joly (2000, p. 51) preconiza que a formação do psicólogo deve visar o “desenvolvimento de habilidades científicas, teóricas e práticas, que lhe capacite para atuar profissionalmente na identificação, intervenção e solução de problemas de relevância social para a realidade do terceiro milênio”.

Tais preocupações levaram o grupo de docentes do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia a propor um Curso Institucional de Pós Graduação *Latu Sensu* em Psicologia Escolar para discutir a formação de profissionais da Psicologia para atuar na Educação em Psicologia Escolar.

METODOLOGIA

Fizemos contato com as seis psicólogas que concluíram o Curso de Especialização para entrevistá-las em seus locais de trabalho. Conseguimos contato somente com quatro delas. Participaram da pesquisa as quatro psicólogas do grupo de concluintes do Curso de Especialização em Psicologia Escolar, as quais estavam em instituição educacional.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARTINS, 1999). Trata-se de um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2006; YIN, 2005), pois se dedica a compreender um fenômeno em especial.

Nesta pesquisa, utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada gravada em áudio e o diário de campo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizamos com as psicólogas uma entrevista semi-estruturada. Para o procedimento de análise dos dados construímos categorias descritivas por meio da impregnação do conteúdo, buscando o material manifesto e o latente, presentes nas mensagens implícitas ou contraditórias, ou nos temas silenciados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As psicólogas foram unânimes em assegurar a importância e a influência positiva do Curso de Especialização em Psicologia Escolar. O contato com uma formação mais crítica foi motivo de assombro para algumas e de afinidade para outras. As profissionais ressaltaram a importância das leituras feitas na pós-graduação de outras áreas do saber, principalmente as que lidam diretamente com a questão educacional. Comparando sua atuação profissional antes da pós-graduação e depois, o modelo tradicional da perspectiva clínica é questionado e substituído por um modelo de análise de todo um contexto. Questionadas sobre a preparação em psicologia escolar na graduação, trouxeram à discussão as diversas lacunas deixadas pela formação inicial. Ao comparar mais detalhadamente a formação inicial com a pós-graduação, elas trouxeram como diferencial a aplicação prática das teorias ministradas na especialização, o que não ocorreu na graduação.

Os resultados obtidos mostram que a psicologia escolar tem ganhado espaço no meio educacional por meio da expansão de suas fronteiras de atuação, estando presente nos lugares onde se encontram os elementos da função educativa (MARTÍNEZ, 2006).

Araújo e Almeida (2006) insistem na necessidade de transpor os esquemas conceituais para a prática profissional visando uma formação com maior qualificação, fato mencionado por uma das psicólogas entrevistadas. Essa articulação da teoria com a prática foi vista como algo inexistente nos currículos de graduação e considerada um dos pontos fortes do curso de especialização.

Novaes (2006) defende a mesma idéia que Araújo e Almeida (2006), cujo enfoque central reside na necessidade de uma formação mais coerente, que recupere as contribuições de outras áreas do conhecimento e incremente à formação do psicólogo escolar para uma leitura mais global das situações que aparecem no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES

Ao pensarmos a formação e atuação do psicólogo escolar, estamos colocando em debate não somente uma categoria profissional, mas uma rede de pessoas que se relacionam e são de algum modo atingidas por suas ações. Desse âmbito advém a relevância social das exigências formativas para o exercício profissional do psicólogo que almeja assumir papéis e exercer funções nos espaços educacionais e promover mudanças substanciais.

Podemos concluir que o Curso de Especialização em Psicologia Escolar obteve sucesso em sua missão de proporcionar uma formação mais crítica aos psicólogos escolares da região. O sentimento de uma das psicólogas era de “*bastante gratidão pelo fato de terem organizado esse curso*” (P2). Todas apontam para mudanças na prática profissional, no sentido de aperfeiçoamento, com a aquisição de um novo olhar sobre as questões escolares, fato que propicia práticas mais saudáveis para a escola, para a comunidade, para a família, para os alunos e para o próprio profissional de psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARAÚJO, Claisy Maria e ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Ed. Alínea, 2005

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho e ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma atuação relaciona. IN: **Psicologia Escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A Psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. IN: **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. IN: **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007.

CABRAL, Estela; SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X2001000200003.

CAMPOS, Herculano R. e JUCÁ, Margareth R. B. L. O Psicólogo na Escola: Avaliação da Formação à luz das demandas do mercado. IN: **Psicologia Escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.
CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1998.

CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. IN: **Psicologia Escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Formando Psicólogos escolares no Brasil. IN: **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001.
JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A Formação do Psicólogo Escolar e a Educação no Terceiro Milênio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 51-55, publicação semestral. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARTIN-BARO, Ignácio. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X1997000100002.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans Martinez. O Psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: área de atuação e desafios para a formação. IN: **Psicologia Escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006.

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VIÉGAS, L. S. et al., (2006). Apresentação. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. **Políticas Públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ;

Ao PIBIC;

À UNIR;

Às professoras Vanessa e Iracema.

CONTATOS

Claudir Paulo Loch Junior

E-mail: claudirjunior@hotmail.com

Vanessa Aparecida Alves de Lima

E-mail: limavanessa@uol.com.br

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL COM GESTORES EDUCACIONAIS

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Luciano Sérgio de Sousa Guedes⁶²
Dra. Vanessa Aparecida Alves de Lima⁶³
Dra. Iracema Neno Cecílio Tada⁶⁴

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a atuação profissional de Psicólogo Escolares, na perspectiva dos gestores educacionais que acompanham, na prática, o trabalho desses psicólogos. Discute a relação entre o modelo hegemônico clínico de atuação em face da nova perspectiva da Psicologia Escolar Crítica apresentada no Curso de Especialização em Psicologia Escolar do qual participaram os Psicólogos em questão. A pesquisa buscou verificar a afetividade da transformação da prática psicológica dos profissionais que frequentaram o esse Curso. Foram entrevistados 4 Gestores Educacionais e analisados dos discursos referentes a prática que fizessem referência aos dois modelos de atuação psicológica no campo da educação, a saber, Psicologia Clínica e Psicologia Crítica, visando compreender se houve alguma modificação da prática a partir da Formação realizada pelos psicólogos na Especialização realizada por estes.

Palavras-chave: Atuação profissional. Psicologia Clínica. Psicologia Crítica. Formação Profissional.

ABSTRACT: This work presents the results of a research about the professional action of School Psychologist, in the perspective of the educational agents that accompany, in the practical one, the work of those psychologists. It discusses the relation between the clinical hegemonic model of action in view of the new perspective of the Critical School Psychology presented in the Course of Specialization in School Psychology of which they participated the Psychologists in question. To research sought to verify the affection of the transformation of the practical psychological one of the professionals that frequented the that Course. They were interviewed 4 Educational Agents and analyzed of the talks regarding practice that did reference to the two models of psychological action in the field of the education, to knowledge, Clinical Psychology and Critical Psychology, aiming at understand itself some had modification of the practical one from the Formation carried out by the psychologists in the Specialization carried out by these.

Keywords: Professional action. Clinical psychology. Critical psychology. On-the-job training

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou captar a percepção dos Gestores Educacionais sobre a efetivação de resultados práticos da atuação do psicólogo nas instituições onde trabalham, sabendo que esses psicólogos participaram do Curso de Especialização de Psicologia Escolar promovido pelo CEPEFOP, ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal, a

⁶² Colaborador CNPq

⁶³ Orientadora

⁶⁴ Co-Orientadora

fim de compreender se houve modificação no modo de atuação desse profissional no cotidiano escolar, a partir da prática da Psicologia Crítica.

Por Psicologia crítica entendemos um modo de atuação baseado em quatro elementos fundamentais destacados por Meira (2000) “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidades de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (p. 39).

Historicamente, a atuação do Psicólogo Escolar tem sido marcada pelo modelo de atuação clínica, fundamentada na classificação por meio de psicodiagnósticos, tratando a produção do fracasso escolar a partir da culpabilização dos alunos ou de suas famílias, desconsiderando o contexto das relações que se desenvolvem na escola, bem como dos processos interações sociais, aos quais a escola, como instituição social, está intrinsecamente envolvida.

Trata-se, portanto, de compreender o conjunto dessas relações sociais no âmbito da escola, não dos indivíduos isoladamente, como meios de produção do fracasso escolar para que os alunos não sejam categorizados e estigmatizados como fonte de onde se originam os problemas referentes ao seu desempenho escolar. (COLLARES, MOYSÉS, 1996; MACHADO, 2000; MEIRA, 2003; PATTO, 1997; SOUZA, 1996).

Nessa perspectiva, torna-se importante dar um enfoque da Psicologia Escolar–Crítica, no sentido de promover uma reflexão mais ampla sobre os processos de Ensino-Aprendizagem que implicam no envolvimento de todos os atores envolvidos na dinâmica da ação cotidiana na escola, para superar a mentalidade fragmentada de compreensão dos indivíduos como seres isolados por si mesmo e pensá-los no âmbito das relações sociais com as quais cada pessoa está intrinsecamente ligada.

Como foram realizadas pesquisas em outras instituições que não escolas, achou-se por bem ampliar o sentido da concepção de Psicologia Escolar pra Psicologia Educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Delineando a história do entrelace entre a Psicologia e a Educação, propomo-nos a discutir o papel do psicólogo educacional e a importância de uma formação crítica frente às novas tendências do conhecimento psicológico nesse campo e ao atendimento das novas demandas sociais.

Antunes (2003) nos lembra que, desde o período colonial, as idéias psicológicas começaram a permear o modelo vigente de educação. Algumas formulações desenvolvidas pelos autores dessa época dão uma noção do então enfoque do conhecimento psicológico aplicado à educação: a concepção de que se poderia moldar a personalidade de uma criança; o uso de castigos e prêmios como forma de controle do comportamento; o desenvolvimento da aprendizagem; os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança; o lúdico – a brincadeira e o jogo como formas de favorecer a aprendizagem.

Assim, ganhou força o modelo de atendimento clínico individualizado baseado em psicodiagnósticos, cuja influência provém das proposições psicanalíticas que enfatizam os conflitos intrapsíquicos originados nas relações parentais como fontes determinantes dos comportamentos. Por essa razão, a ênfase recaía unicamente na criança e em sua dinâmica familiar por meio da classificação de determinadas patologias, facilitando desse modo, a culpabilização dos mesmos em relação às dificuldades escolares.

Para Antunes (2003) esse modo de atuação tornou-se um campo propício para o desenvolvimento da idéia de “problemas de aprendizagem”, identificando, portanto, a criança como a fonte de onde se origina as dificuldades encontradas na escola. Esses aforismos, conforme Viégas et al. (2006), favorecem a psicologização da educação.

Diante desse modelo hegemônico de psicologia individualizante, surge na década de 1980, um pensamento crítico dentro da Psicologia Escolar que, embasado no materialismo dialético, procura entender o aluno como parte integrante de uma complexa rede de relações institucionais, pedagógicas e sociais. De acordo com Meira (2000), a Psicologia Histórico-Crítica nasce com o intuito de compreender o contexto da realidade educacional, a fim de “assumir um posicionamento político e ideológico mais definido em relação à Educação quanto aos conhecimentos psicológicos” (p. 55).

A Psicologia Escolar Histórico-Crítica objetiva colaborar para que o sujeito compreenda o seu papel social de agente ativo, consciente, portador de senso crítico e ética, sendo capaz de contribuir para uma sociedade fundamentada no princípio do bem comum, superando a ideologia do individualismo e da segregação, diminuindo as desigualdades sociais. Esse modelo de psicologia educacional está, portanto, a serviço de todos os cidadãos e da superação das mazelas sociais, a partir do enfrentamento das situações opressoras que mantêm o privilégio de poucos em detrimento da miséria de muitos, encarando os indivíduos como pessoas humanas e não como máquinas reprodutoras do modelo capitalista

Assim, cabe pensar o papel do psicólogo dentro da instituição educacional, como faz Meira (2000), isto é, buscar entender as práticas que devem nortear a atividade do psicólogo educacional no enfrentamento das adversidades que surgem dentro de qualquer instituição que trabalhe com essa finalidade. Se a modalidade clínica aplicada à educação não se sustenta mais mediante uma compreensão da complexidade do contexto educacional, como a psicologia pode contribuir para o surgimento de uma escola de fato comprometida, não somente com os indivíduos, mas com a sociedade como um todo.

O psicólogo educacional, além de ter a noção da complexa organização sócio-cultural da qual faz parte o psiquismo do estudante, deve ir além do óbvio, investigando todo o passado escolar do aluno, a relação estabelecida com os professores, o procedimento de leitura e escrita e todo o aparelhamento ideológico do qual a escola pode estar a serviço:

O desconhecimento dos psicólogos em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, somado ao preconceito em relação às famílias pobres, são muitas vezes camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos da criança e pelas relações familiares precoces que os determinam. (FRELLER, 2004, p. 68)

É necessário, portanto, não somente posicionar-se criticamente com o saber psicológico, mas, fundamentalmente, ter habilidade para oportunizar novos modelos de relações interpessoais entre todos os envolvidos no processo educacional, a fim de que os problemas de cada um dos atores educacionais sejam assumidos, pensados e solucionados por todos. Trata-se, portanto, de romper com o processo histórico de culpabilização do aluno, bem como sua categorização em estereótipos, baseados numa linha de patologização, através da elaboração de laudos psicológicos:

A maioria dos psicólogos que emitem laudos psicológicos a respeito das crianças com dificuldades escolares desconhece a força desse instrumento. (...) O laudo psicológico é um parecer técnico, entendido como um instrumento definitivo que atribui as verdadeiras causas de um determinado problema psíquico. (...) As conseqüências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas, em geral, todas elas são contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização já sofrida pelas crianças na escola. (SOUZA, 2004, p. 29-30).

Uma psicologia baseada no pensamento crítico pode ser capaz de transformar os modos de exclusão social que a escola produz, e entender que o fazer educativo “enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular é uma das condições

fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador.” (MEIRA, 2000, p. 60).

Diante das novas configurações da Educação hodierna, o processo de formação do psicólogo educacional deve levá-lo a assumir uma posição político-ideológica mais libertadora, que valorize o potencial humano e que se distancie das ideologias sociais dominantes.

MÉTODO

Nesta pesquisa, foi utilizado como instrumento a entrevista semi-estruturada gravada em áudio e o diário de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foram entrevistados quatro Gestores Educacionais na cidade de Porto Velho:

- 01 Gestor de uma instituição que trabalha com adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas;
- 01 Gestor de uma Representação de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia;
- 01 Gestor de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental;
- 01 Gestor do NAED - Núcleo de Apoio a Educação Inclusiva - Sub-Gerência da Educação Inclusiva da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

É uma pesquisa de caráter qualitativa (CHIZZOTTI, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARTINS, 1999) que visa compreender o processo de formação e o modo como está se desenvolvendo a atuação dessas psicólogas, na perspectiva e no discurso dos gestores educacionais.

Trata-se de um estudo de caso (CHIZZOTTI, 1998; YIN, 2005), cujo objetivo é compreender um fenômeno em especial, neste caso, a formação durante essa Especialização e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados colhidos indicam que o modelo de atuação clínico de psicologia individual está sendo modificado no campo da Psicologia Educacional. Entretanto, percebe-se que não há, ainda, clareza sobre o novo modo a atuação profissional do psicólogo no campo da Psicologia Crítica, de acordo com o pensamento dos gestores públicos educacionais.

Por outro lado, alguns gestores apontam para essa nova dimensão da psicologia educacional como sendo uma visão mais abrangente, por outro, apontam pra uma situação emblemática na interrelação entre o gestor e o psicólogo em função, justamente, dessa confusão de papéis sobre a função do psicólogo educacional. São indicativos de que, mesmo que se tenha questionado o modelo clínico, ainda não se compreendeu concretamente a função mais legítima do psicólogo educacional que está exatamente em promover uma problematização das questões em face de uma construção coletiva das soluções, buscando responder aos conflitos a partir da análise de todos os ângulos possíveis, inclusive, a partir de uma autocrítica sobre a práxis das próprias instituições educacionais.

Existe uma crença num sentido de uma onipotência da Psicologia Educacional, acreditando-se falsamente que ela tem respostas prontas para as problemáticas que ocorrem no cotidiano do processo educacional e que, portanto, a função do psicólogo é aquela de atender tais demandas. Isso ocorre principalmente com instituição que trabalha com menores em conflito com a lei, um trabalhos educacional diferenciado da escola, mas que não deixa de estar dentro do campo educacional.

Quanto se pensa nesse tipo instituição que trabalha com menores em conflito com a lei, corre se o risco de pensar que esse não seja um trabalho educativo e que, portanto, não se refere à atuação profissional da psicologia educacional. Além disso, pelo fato do trabalho com esses adolescentes estar diretamente ligados ao processo de ressocialização, atendendo um imperativo judicial, corre-se o risco da burocratização das ações educativas sem que se reflita o questione a imposição de determinadas práticas impositivas da legislação que visam a normatizar a atuação dessas instituições.

Com base no que foi colhido, apenas se pode pensar numa prática ainda discreta do modo de atuação do psicólogo, numa perspectiva da Psicologia Crítica, no cotidiano de sua atuação profissional. É perceptível que existem algumas atitudes que visam redimensionar o papel da Psicologia Educacional tais como buscar envolver mais atores educacionais nas dinâmicas conflitivas que acontecem nas instituições. E, acredita-se também na construção de uma trabalho mais coletivo. Vale ressaltar que “hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. Libânio, (2001, p. 181-183) apud Silva (2006, p. 63). Entretanto, de acordo com os dados levantados parcialmente, essas iniciativas ainda são muito tímidas. Concretamente, o psicólogo continua atuando no modelo de psicologia mais personalizado de atendimento.

De modo geral, os gestores supõem que o Curso de Formação Continuada foi positivo por ter ensinado alguma nova técnica de atuação, mesmo que as mudanças de postura do psicólogo sejam atribuídas a essas técnicas e não necessariamente ao processo de reflexão de todos sobre como a dinâmica institucional determina seu modo de atuação.

Não se pode perceber nas informações coletadas nenhum posicionamento que levasse em conta, em relação aos conflitos institucionais na educação, os aspectos sócio-políticos e econômicos que determinam sobremaneira muitas das problemáticas que ocorrem nesses ambientes que são, na verdade, um reflexo de como funciona a sociedade como um todo.

Martín-Baró (1997, p. 07) afirma que o psicólogo “deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto.”

Existem iniciativas muito importantes para o desenvolvimento da Psicologia Crítica, como um grupo de estudos que discute os avanços teóricos alcançados nessa área da educação e, em alguma medida, esse grupo de estudos parece impulsionar uma ação prática mais adequada ao modelo de Psicologia Educacional contemporâneo.

Há também um relato sobre uma intervenção numa escola que envolveu todos os atores escolares, fazendo com que a escola repensasse sua dinâmica. Os resultados foram considerados muito positivos e existe, ao que parece, perspectivas de continuidade desse trabalho, como já foi mencionado acima.

CONSIDERAÇÕES

De modo geral, os dados levantados indicam que, não obstante a predominância da prática de atuação da psicologia calcada no modelo de atendimento individualizado, os fundamentos da Psicologia Educacional Crítica estão sendo sedimentados aos poucos nas instituições educacionais pelos profissionais psicólogos que participaram do Curso de Especialização de Psicologia Escolar da Universidade Federal de Rondônia e esta parece ser uma perspectiva de crescimento como construção de um novo modelo de pensar a intervenção psicológica nos conflitos surgido no interior das várias instituições existentes no campo da educação.

Martelli (1999) destaca que será necessário compreender “o enfrentamento dos problemas educacionais de forma coletiva, todos os profissionais pensando e fazendo

educação, eliminando da escola a dicotomia entre concepção e execução, resgatando a totalidade pedagógica. (p. 73)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1998.

FRELLER, Cintia Copit. Crianças Portadoras de Queixa Escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes; Souza, Marilene Proença R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MARTELLI, ANDREA CRISTINA. Gestão escolar : mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo? Campinas, SP : [s.n.], 1999. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARTIN-BARO, Ignácio. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X1997000100002.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5a. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SILVA, CLAUDIA LOPES DA. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.).

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: MACHADO, Adriana Marcondes; Souza, Marilene Proença R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

VIÉGAS, L. S. et al., (2006). Apresentação. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. **Políticas Públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPq e à UNIR pelo apoio e colaboração ao Projeto de Iniciação Científica do PIBIC.
Às professoras Vanessa Lima e Iracema Tada pelo apoio constante e pelo suporte técnico, científico e metodológico de nossas produções e pelo comprometimento incansável com a Psicologia.

CONTATOS

Orientando: Luciano Sérgio de Sousa Guedes

E-mail: Guedes1706@hotmail.com

Orientador: Dra. Vanessa Aparecida Alves de Lima

E-mail: limavanessa@uol.com.br

Co-orientadora: Dra. Iracema Neno Cecilio Tada.

*E-mail: iracematada@ig.com.br

MANIFESTAÇÕES DA ORDEM SINTÁTICA DA L1(LÍNGUA MATERNA) NA ESCRITA EM L2(LÍNGUA PORTUGUESA) DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO⁶⁵

Julie Dorrico⁶⁶
juliedorrico@gmail.com
 Wany Sampaio⁶⁷
wansamp@gmail.com

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. As manifestações gramaticais da L1(Língua Materna) na escrita em L2(Língua Estrangeira) revelam como o processo de aprendizado opera no indivíduo. As influências estruturais da língua materna se apresentam nos textos escritos por alunos de uma L2. Tal observação pode ser explicada pelas teorias de aquisição e aprendizado que discutem a relação da Língua Materna com a Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Ordem Sintática. Manifestações Gramaticais da L1 na Escrita em L2. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT: This paper seeks to examine possible manifestations of the Grammar of L1 (mother tongue) in writing in L2 (Portuguese) by indigenous teachers in training, especially focusing on syntactic order. The manifestations of grammatical L1 (mother tongue) in writing in L2 (Portuguese) reveal how the learning process operates on the individual. The structural influences of the mother tongue are presents in the texts written by students of one L2. This observation can be explained by the theories of learning and acquisition.

Keywords: Syntactic Order. Manifestations of L1 Grammar in L2 writing. Indigenous Teachers in Training.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão procurou analisar manifestações gramaticais da L1(Língua Materna) na escrita em L2(Língua Portuguesa) de professores indígenas em formação, a fim de discutir sobre a ordem sintática. Ainda foram discutidas questões abordadas atualmente na lingüística aplicada, tais como as teorias de aquisição/aprendizado de uma L2 (Língua Estrangeira).

⁶⁵Texto produzido a partir de resultados parciais do projeto de pesquisa *Manifestação da ordem gramatical da L1(Língua Materna) na escrita em L2(Língua Portuguesa) de professores indígenas em formação*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens, Centro de Estudos da Linguagem, Departamento de Línguas Vernáculas/NED/UNIR, com o apoio do PIBIC/UNIR/CNPq. Orientadora: Wany Bernardete de Araujo Sampaio.

⁶⁶ Orientanda PIBIC/ UNIR/ CNPq.

⁶⁷Doutora em Educação e Linguística.

Após uma discussão sobre as teorias de aquisição e aprendizado, focamo-nos na análise da ordem da sentença, comparando a escrita em L2 (Língua Portuguesa) do professor indígena em formação com a sua respectiva L1 (Língua Materna).

MATERIAL E MÉTODOS

Neste primeiro momento da pesquisa, o objeto escolhido para análise foi a sentença simples escrita em português por um falante amondawa, língua pertencente ao Tronco Tupi, Família Tupi-Guarani, Grupo Tupi-Kawahib. Analisando a sentença escolhida, buscamos ver como a ordem da sentença escrita em português mostra manifestações da língua materna na estrutura escrita do falante em processo de aprendizado.

RESULTADOS

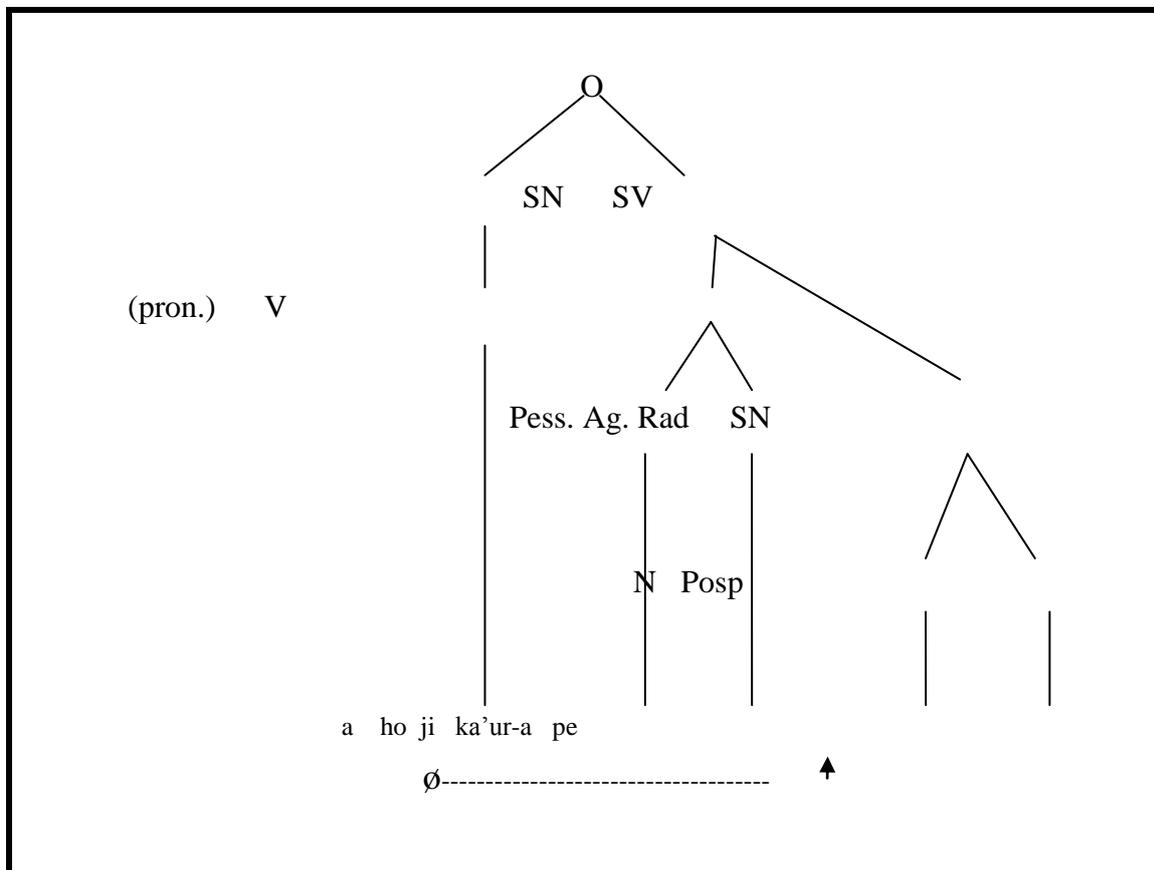
Nesta etapa inicial do trabalho, concentramos nossa análise apenas na ordem das construções locativas, com o objetivo de analisar a manifestação gramatical da L1 (amondawa) na escrita da L2 (português), discutindo fatores que podem contribuir para tais manifestações.

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.

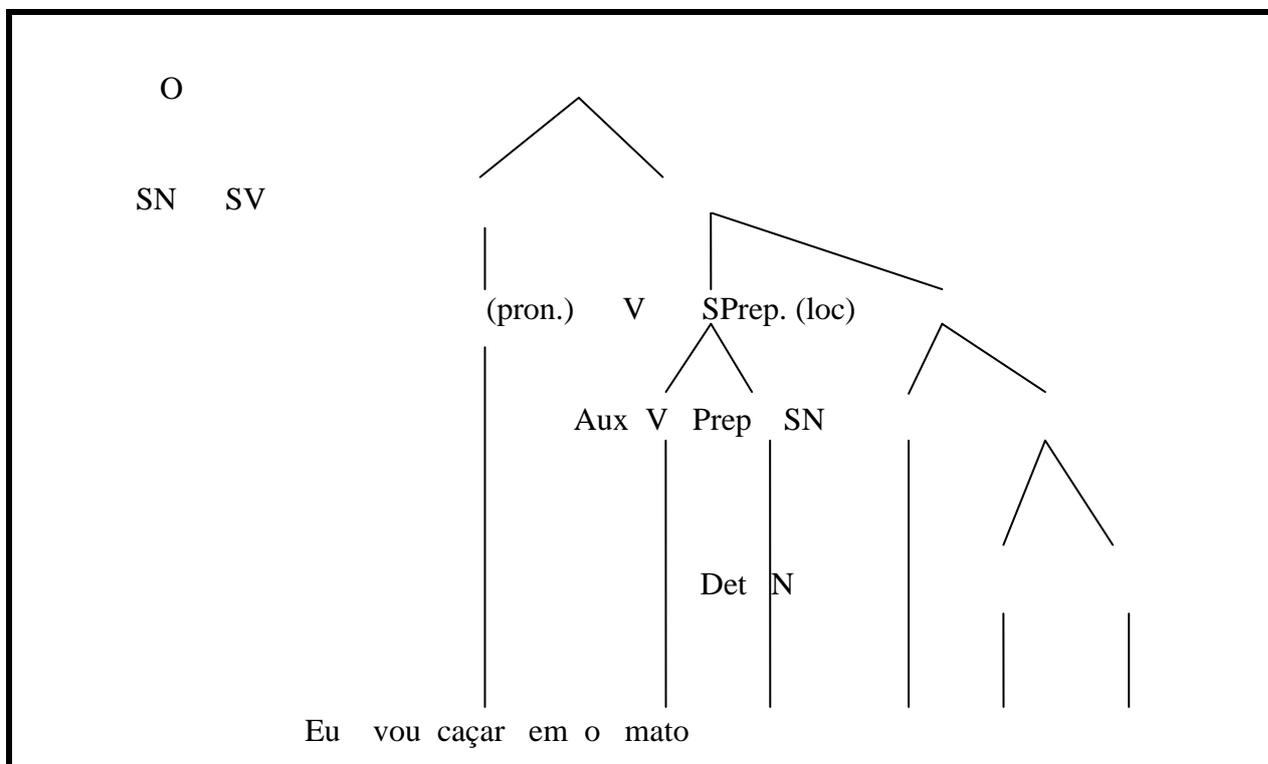
Note-se que o verbo é composto, obrigatoriamente, por um prefixo pronominal [a-] que indica a pessoa (primeira pessoa) e o número verbal (singular) mais o radical; os prefixos pessoais são obrigatórios na composição do verbo porque em amondawa, como nas demais línguas tupi-kawahib, o verbo não apresenta 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:

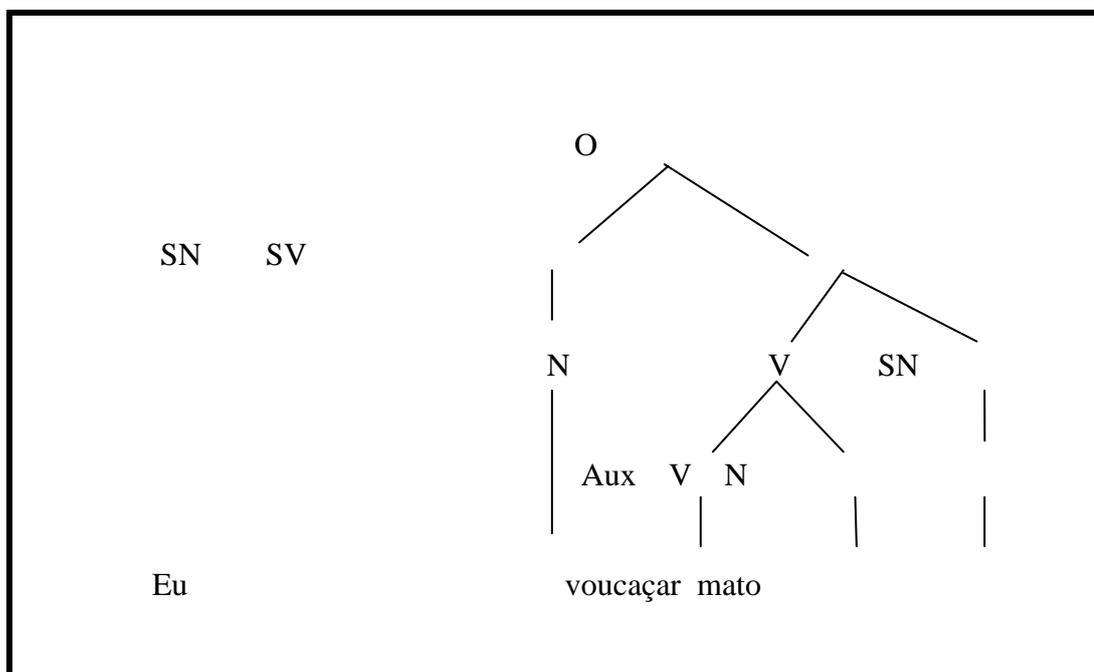


Em português, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Locativo.

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).

a) **Sentença escrita na Língua Portuguesa por falante Amondawa**

(3) Eu vou caçar mato



Na escrita do falante amondawa 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, tempo e modo; 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 suprimiu a preposição porque está habituado a usar o marcador posicionado, conforme apresenta o quadro sintático 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Manifestações da gramática 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 estudantes (professores) indígenas em formação.

Neste estudo inicial, obtivemos importantes resultados: (i) a supressão de preposições nos sintagmas locativos preposicionados em português, nos revela que na L1 não há sintagmas preposicionados e sim SINTAGMAS POSPOSICIONADOS (em português o sintagma locativo é: SPrep = PREP + SN (\pm Det +N) - a PREPOSIÇÃO FUNCIONA COMO UM CONECTOR); (ii) a supressão de determinantes em sintagmas nominais em português, nos mostra que – possivelmente – não há determinantes na L1 (Tupi-Kawahib). Portanto, consideramos que esta pesquisa, embora ainda pouco profunda, 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 segunda língua, e ainda para que o professor formador possa realmente auxiliar os indígenas a melhor compreenderem e assimilarem as estruturas e funcionamento da língua portuguesa escrita.

REFERÊNCIAS

DOBSON, R. **Aspectos da língua kayabí**. Série Linguística, 12. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1988.

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, F. J. Q. **Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua**, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7380>> Acesso em: 15/03/2011. 17:54.

MAIA, Marcus. **Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilingues**, 2005. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos4/006_marcusmaia_umamenteduaslinguas.pdf> Acesso em: 15/03/2001. 18:21.

SAMPAIO, W. B.A. **A referência remissiva número-pessoal nos prefixos verbais da língua Uru-eu-uau-uau**, 2006. (Não-publicado)

SAPUCAIA, M. K. L. **Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua**. Disponível:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/graduacao/ccl/projeto_todasletras/inicie/michelesapuc aia.pdf> Acesso em: 15/03/2011. 15:50.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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).

ZUCCARELLO, M. F. **Domínios e Interferências da Língua Estrangeira Sobre a Língua Materna**, 2009. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xii04/tomo_2/dominios_e_interferencias_da_lingua_estrangeira_maria.pdf> Acesso em: 15/03/2011. 18:17.

_____. **As línguas Tupi-Kawahib: Um estudo Sistemático-Filogenético**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNIR, 2001. Orientador: Mario Alberto Cozzuol.

_____. **Espaço, Movimento e Metáfora em Amondawa**. 2008. (Relatório).

MANIFESTAÇÕES DA CONCORDÂNCIA DE GÊNERO E NÚMERO DA L1 NA ESCRITA EM L2 DE PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO⁶⁸

Maria de Fátima Marques da Cunha⁶⁹
 fmarques.cunha@yahoo.com.br
 Wany Bernardete de Araujo Sampaio⁷⁰
 wansamp@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo acerca das manifestações gramaticais da L1 na escrita em L2, referindo-se especificamente à concordância de gênero e número em textos escritos em língua portuguesa (L2) por professores indígenas em formação. As produções escritas dos estudantes em L2 (Língua Portuguesa) podem mostrar manifestações gramaticais da L1 e podem revelar sistemas e mecanismos que ocorrem internamente no processo de aquisição e aprendizagem. 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.

Palavras - chaves: Línguas Indígenas. Concordância de gênero e número. Interferências da L1 na escrita em L2. Formação de professores.

ABSTRACT: This work presents a study of the grammatical manifestations of L1 in L2 writing, referring specifically to gender and number agreement in written texts in Portuguese (L2) by indigenous teachers in training. The writing of the students in L2 (portuguese) can show grammatical manifestations of L1, revealing internal systems and mechanisms in acquisition and learning. The knowledge about of these systems and mechanisms can contribute to a better linguistical comprehension of indigenous teachers training and portuguese language teachers.

Key-words: Indigenous Languages. Reliability of gender and number. Interference of L1 in L2 writing. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Através de observações de professores indígenas que ensinam a língua portuguesa e a língua materna em aldeias indígenas, percebe-se que ocorreu um crescimento de falantes bilíngues, pois a necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa - oral e escrita - é dada pelas relações majoritárias com a população não índia do Brasil. Nas populações indígenas é predominante a tradição oral, por isso, em muitos casos, a existência de material escrito em

⁶⁸Texto produzido a partir de resultados parciais do projeto de pesquisa Manifestações da Concordância de Gênero e Número da L1 na escrita em L2 de professores indígenas em formação, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens, Centro de Estudos da Linguagem, Departamento de Línguas Vernáculas/NED/UNIR, com o apoio do PIBIC/UNIR/CNPq.

⁶⁹ Discente do 6º período do curso de Letras Português/Literaturas e bolsista do PIBIC/UNIR/CNPq.

⁷⁰ Doutora em Linguística. Doutora em Educação Escolar. Departamento de Línguas Vernáculas. Orientadora da pesquisa.

língua materna é ínfima ou até nenhuma. Na maioria das escolas das aldeias, os alunos são alfabetizados primeiro na língua materna e, posteriormente, os professores introduzem a língua portuguesa. Considerando este fato, surgiu a proposta de investigar as possíveis manifestações da Gramática da L1, no que se refere à **concordância de gênero e número**, em textos escritos em língua portuguesa (L2) por professores indígenas em formação - pertencentes a etnias Tupi-Kawahib.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de um projeto de formação de professores em nível superior na Universidade Federal de Rondônia, porém 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 (Projeto de Formação de Professores Indígenas da Secretaria de Estado da Educação). Nesta etapa inicial deste trabalho, foram consideradas apenas produções escritas de professores pertencentes à etnia amondawa, pertencente ao grupo linguístico Tupi-Kawahib.

As produções escritas dos estudantes em L2 (Língua Portuguesa) podem mostrar manifestações gramaticais da L1 e podem revelar sistemas que ocorrem internamente no processo de aquisição e aprendizagem. 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.

BASE TEÓRICA

As manifestações da gramática de uma L1 na escrita em uma L2 possibilitam várias discussões sobre possíveis interferências que ocorrem nesta escrita, a partir do sistema linguístico interno do falante da L1. No que se refere à concepção de gênero, os estudos de alguns teóricos remetem-nos aos conceitos etimológicos de repartição sexual e de como isso influenciará a aquisição-aprendizagem de uma L2.

É comum em diversas línguas como, por exemplo, nas línguas portuguesa, espanhola, francesa e italiana, serem utilizados os termos *masculino e feminino* para classificar a flexão do gênero. Ao utilizarmos um artigo que se encontre no gênero feminino, logo, o substantivo também deverá estar em tal classificação, através da concordância. Contudo, algumas línguas, embora sigam essa classificação binária, possuem também o *gênero neutro*.

O alemão, o polonês e o árabe acrescentam o gênero neutro. Outras línguas baseiam a classificação do gênero em conceitos inteiramente diferentes, tais como animado-

inanimado, ou de acordo com a forma e o tamanho. A arbitrariedade nas classificações de gênero, no que diz respeito aos referentes do “mundo real”, varia de língua para língua. A palavra “lua” pertence ao gênero feminino em espanhol e ao masculino em alemão. Em chinanteca⁷¹ “lua” é considerada como um ser animado, o que reflete a crença do povo de que ela foi anteriormente um animal que saiu de um ovo. (ELSON, 1973 e PICKETT, 1973)

Nota-se, então, que a concepção de gênero é muito relativa e está também vinculada à cultura de cada povo. Com os estudos de Elson e Pickett (1978) percebemos que para entender a língua de um povo deve-se conhecer sua cultura, crença ou mitologia.

Sob o ponto de vista de teóricos como Krash (1981), aquisição e aprendizagem dependerão do ambiente onde se encontra o falante e que o critério idade é muito flexível. É sabido que o processo de aprendizado e aquisição de uma segunda língua dos falantes da L1 poderá manifestar influências de sua gramática original, pois tal gramática está nele internalizada e influencia no aprendizado de outros idiomas de forma positiva ou negativa.

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 pertencentes a etnias Tupi-Kawahib, tanto em língua portuguesa como em língua materna. No primeiro momento, trabalhamos com materiais escritos por professores da etnia amondawa.

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 da concordância de gênero e número, 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, de manifestações da gramática da L1 (articulação entre os aspectos estruturais e o histórico-social) evidenciada nas sentenças coletadas, como resultado de uma pesquisa inicial.

⁷¹ Língua indígena do México.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta as reflexões e as análises da pesquisa articula conceitos da Linguística Estrutural e das teorias de aquisição, enfocando, na cadeia sintagmática, manifestações gramaticais na (re)escrita da língua portuguesa realizada por estudantes amondawa.

RESULTADOS

A investigação ocorreu em duas etapas: a primeira foi com sintagmas extraídos dos arquivos do grupo de pesquisa – GECEL. Coletamos frases escritas em L1 (amondawa) para a escrita de L2 (língua portuguesa) e a segunda com textos dos alunos do ensino médio de etnias Tupi-Kawahib – projeto Açaí. Buscamos analisar as manifestações que ocorrem na L2 sob a influência da L1.

A seguir apresentaremos alguns exemplos:

EXEMPLO 1

a) Sentença simples em amondawa:

a-ho	ji	ka'ur-a	pe	
	1s-ir	eu	mato-nom.	dentro de, em, para dentro, para

b) Sentença escrita em língua portuguesa:

Eu vou caçar no mato.

c) Sentença escrita em língua portuguesa por falante amondawa:

Eu vou caçar **na** mato.

Nota-se que, no item (a), 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. Ao passar para a língua portuguesa, conforme o item (b), obtemos a seguinte versão: “Eu vou caçar no mato”. Percebe-se que na norma culta o verbo 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).

Na escrita do falante amondawa em português, no item (c) temos: Eu vou caçar **na** mato. 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 (A) mais o núcleo nominal (MATO).

Na construção locativa do item (c), a manifestação visível da L1 na L2 é a substituição do determinante (artigo) O (masculino) por A(feminino); é possível supor que, na escrita em português, o falante amondawa fez esta substituição porque na sua língua não há determinante, não há marcadores flexionais; além disso a palavra que utilizam para “mato” é uma palavra neutra.

EXEMPLO 2

a) Análise morfológica:

Os	Alunos	trazem	para	a	escola	pequena	Plantas
Art.	Subst.	V	Prep.	Art.	Subst.	Adj.	Subst.

No exemplo 2, deve-se atentar para o fato de que falantes da língua portuguesa popular, embora deixem de utilizar o {-s} junto ao substantivo, não deixam de colocá-lo no artigo. Nesta segunda análise temos dois termos: um regente e outro regido: *Pequena Plantas* (adjetivo + substantivo). Um termo rege outro que o complementa, tendo uma relação de dependência para a sua concordância. Nota-se que essa estrutura não foi produzida por um falante de língua portuguesa, pois somente uma criança que não tem o sistemas lingüístico ainda enraizado poderia produzi-la; porém, um falante de outra língua também faria essa construção. Um falante ao aprender uma L2 age de acordo com sua língua materna. Observamos que o falante da língua amondawa usou flexão de número apenas no substantivo e não no adjetivo que qualifica o substantivo; isto pode decorrer do fato de que, em amondawa, inexistente concordância de número, pois eles se utilizam de quantificadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa da pesquisa, através do subprojeto Manifestações da Concordância de Gênero e Número da L1 (Língua Materna) na escrita de L2 (Língua Portuguesa) de

professores indígenas em formação, buscamos enfatizar que existem muitos conceitos no que se refere ao gênero e que sua concepção é muito relativa, visto que está ligada também a fatores culturais de cada povo. Isso acarretará influências da L1 na escrita de uma segunda língua. Muitas línguas, entre elas o amondawa, o inglês e o alemão possuem um terceiro gênero: o neutro.

Neste estudo inicial, já percebemos pelo menos duas importantes manifestações gramaticais amondawa na escrita em língua portuguesa:

- 1) A substituição do determinante (artigo) O (masculino) por A (feminino);
- 2) A supressão de determinantes em sintagmas nominais em português.

É possível supor que, na escrita em português (L2), o falante amondawa fez estas substituição e/ou supressão porque na sua língua (L1) não há determinantes, não há marcadores flexionais.

Portanto, consideramos que este conhecimento seja muito relevante, porque 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.

REFERÊNCIAS

DOBSON, R. **Aspectos da língua kayabí**. Série Linguística, 12. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1988.

ELSON, B. F. e PICKETT V. B. **Introdução à morfologia e à sintaxe**. Petrópolis: Vozes, 1973.

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)

TAGMÊMICA. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tagm%C3%AAmica>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

JUNIOR, M. C. **Princípios de Linguística Geral: Como Introdução aos Estudos Superiores da Língua Portuguesa**. Padrão- Livraria Editora. Rio de Janeiro, 1989.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, 14ª edição, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua**, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7380>> Acesso em: 15/03/2011. 18:21.

MAIA, Marcus. **Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilingues**, 2005. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos4/006_marcusmaia_umamenteduaslinguas.pdf> Acesso em: 15/03/2001. 18:21.

SAPUCAIA, M. K. L. **Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua**. Disponível: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/graduacao/ccl/projeto_todasletras/inicie/michelesapucacia.pdf> Acesso em: 15/03/2011. 15:50.

ZUCCARELLO, M. F. **Domínios e Interferências da Língua Estrangeira Sobre a Língua Materna**, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xii04/tomo_2/dominios_e_interferencias_da_lingua_estrangeira_maria.pdf> Acesso em: 15/03/2011. 18:17.

EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: O PROGRAMA STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NA UNIR

Cáthlen Lemos Silva⁷²
Walterlina Brasil⁷³

RESUMO: A pós-graduação atualmente passa por um processo de crescimento em âmbito nacional e em várias áreas do conhecimento, apesar do crescimento significativo esse avanço não foi, até então, o suficiente para retrain as assimetrias regionais e, sobretudo, entre os estados brasileiros, a região norte teve um crescimento de 15% nas ofertas de stricto sensu e que terá muito a caminhar para chegar próximo a região sudeste que concentra o maior número de cursos no Brasil. Porém para que estes curso sejam ofertados dependem da aprovação e recomendação da CAPES, agência de avaliação externa que ao longo dos seus 40 anos de ganhou reconhecimento em padrão internacional. Esse estudo buscou demonstrar como se deu o processo de inserção do programa Stricto sensu em Educação na Universidade Federal de Rondônia, que durante anos foi uma luta para os docentes da área de Educação que participaram do processo do Departamento de Ciências Humanas para atenderem as exigências da CAPES. Levando em consideração que a Universidade Federal de Rondônia e os agentes envolvidos no processo tiveram que fazer investimentos adotando assim políticas de reestruturação, além de ser preciso investir nopróprio corpo docente, essa luta durou anos e teve início em 2003 e somente foi conquistada a vitória em 2009 com a recomendação da CAPES em setembro e implantação pela universidade no mês de dezembro do mesmo. Sendo assim, a inserção do mestrado em educação na UNIR se caracteriza um processo longo e conflituoso onde o empenho dos agentes envolvidos no processo do Departamento de Ciências Humanas foi de fundamental e imprescindível importância.

Palavras-chave: Pós-graduação. CAPES. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia.

ABSTRACT: The graduate is currently undergoing a process of growth nationally and in several areas of knowledge, despite the significant growth that progress was not so far enough to retract and regional disparities, especially between the Brazilian states, northern region grew by 15% in the strict sense and offers that will have to walk far to get closer to the southeast with the greatest number of courses in Brazil. But for these courses are offered depend on the approval and recommendation by CAPES, external evaluation agency that over its 40 years has gained recognition in international standard. This study sought to demonstrate how was the process of entering the graduate studies program in Education at the Federal University of Rondônia, which for years was a struggle for teachers in the field of Education who participated in the Department of Human Sciences to meet the requirements of CAPES. Given that the Federal University of Rondônia and the agents involved in the process has to do so by adopting investment policies of restructuring, and may need to invest in their faculty, this fight lasted for years and began in 2003 and only the victory was won in 2009 with the recommendation of the CAPES and deployment in September by the university in December of the same. Thus, the insertion of the master's degree in education in UNIR characterized a

⁷² Bolsista.

⁷³ Orientadora.

long and contentious process of the Department of Humanities was crucial and vital importance.

INTRODUÇÃO

A pesquisa investiga a inserção dos programas de pós-graduação na UNIR, tomando como foco o estudo na área da educação, a pesquisa foi motivada por reconhecer a relevância dos programas de pós-graduação no contexto da educação superior. O avanço dos estudos procurou obter dados quanto a política de pós-graduação na UNIR, os processos de gestão e avaliação no sistema educacional brasileiro, consagram com um problema de pesquisa a visão dos sujeitos que participaram dessa efetivação e forma como estes observam o desenvolvimento dessa área, bem como o percurso que foi constituidor da pós-graduação em Educação na UNIR. Entretanto, a experiência metodológica garantiu outras estratégias, aspectos que impuseram uma revisão do processo. Durante os primeiros meses de pesquisa referentes ao desenvolvimento do plano de trabalho intitulado Expansão da Pós-Graduação: O Programa *Stricto Sensu* em Educação na Unir, realizou-se algumas atividades, as quais auxiliaram tanto na compreensão dos dados encontrados na pesquisa durante a primeira etapa (2009/2010) quanto a própria dinâmica do desenvolvimento da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Cíntia dos Santos Souza, constatou-se uma análise teórica mais profunda para uma análise com melhor precisão dos dados encontrados, no decorrer da pesquisa ficou evidente não ser o bastante conhecer os mecanismos de avaliação estabelecidos pela CAPES, assim como os resultados, mas entendeu-se como sendo fundamental a apropriação de abordagens teóricas que favoreçam a compreensão do funcionamento das estruturas que tecem os sistemas sociais e ainda o papel do conhecimento nessa construção.

No decorrer da pesquisa se encontra dados pertinentes ao crescimento da pós-graduação no Brasil, o sistema de avaliação da CAPES, resultado das análises relevantes ao problema de pesquisa. A pesquisa se divide em duas etapas: A leitura das obras do sociólogo francês Pierre Bourdieu, e nesta mesma fase foram feitas leituras dos Manuais de História oral de onde se retirariam ferramentas necessárias para coleta de dados em campo, o que não pôde se efetivar, portando a pesquisa sofre mudanças em seu percurso e a etapa seguinte baseou-se na exploração de documentos para que se desse continuidade ao plano de trabalho. O objetivo geral consiste em: Discutir os fatores determinantes da oferta da pós-graduação em educação na UNIR na visão dos sujeitos envolvidos no processo e os objetivos específicos consistem em: caracterizar a pós-graduação em educação na UNIR, a partir da visão dos sujeitos que contribuíram no processo de criação e implantação do programa, identificar os principais fatores que contribuíram ou dificultaram a implantação da pós-graduação em educação na UNIR.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A caracterização metodológica escolhida para dar continuidade ao plano de trabalho foi em pesquisa exploratória de abordagem quanti-qualitativa, onde se obteve levantamento de dados através de análises documentais. A princípio o plano de trabalho trás consigo a escolha para a pesquisa a técnica de entrevista oral, que não pode ser aplicada pelo fato de que os sujeitos participantes do processo de inserção tem pouca ou nenhuma disponibilidade para poderem dar suas contribuições na pesquisa, conclui através desta pesquisa, das circunstâncias e barreiras que encontrei no campo de pesquisa que não basta apenas que se escolha uma metodologia, é preciso se ter cuidado na escolha dessa metodologia, principalmente de que uma escolha de uma metodologia que dependem das contribuições de outros sujeitos e que se não aplicada e pode comprometer os resultados de uma pesquisa.

ETAPAS DA PESQUISA

No primeiro momento, durante quase três meses de pesquisa, o foco foi a coleta de dados pertinentes a pesquisa, onde procurei inteirar-me do projeto em andamento, fazendo assim a leitura do Relatório Final(2009/2010) e documentos referentes a pesquisas anteriores no grupo GEPES; logo após, em cumprimento ao plano de trabalho, se deu inicio a leitura dos referenciais teóricos começando por Pierre Bourdieu, também se buscou artigos referentes aos assuntos: Pós-graduação, Avaliação, Ensino Superior entre outros em site com SciElo e CAPES. Apresentações expositivas foram feitas, para orientadora com o intuito de demonstrar o que já havia sido revisado e acompanhar o andamento da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa foram realizadas as leituras das obras de História Oral, e sistemas de avaliação da CAPES(<http://www.capes.gov.br/>), no site da CAPES foram obtidos dados referentes a oferta e a expansão dos programas de pós-graduação em todo território brasileiro, a distribuição da oferta nas regiões e esclarecer as assimetrias regionais a respeito da oferta de stricto sensu no país. Todas as obras que foram lidas geraram fichamentos, que constam em anexo ao relatório todas as obras que puderam ser digitadas até o presente momento. A pesquisa de campo neste momento teve que mudar o seu percurso, devido aos sujeitos envolvidos no processo estarem muito sobrecarregados em outras atividades que desenvolvem na Universidade, ou viajando a trabalho não foi possível empregar o método de história oral, a pesquisa toma um novo rumo, logo então a providencia foi produzir questionários para que se obtivesse resultados, porem a tentativa não ocorreu com

sucesso, logo então buscou-se uma nova alternativa, onde os dados obtidos nesta pesquisa foram retirados do relatório que consta o histórico do curso que está na coordenação do curso e no próprio site do mestrado em educação da UNIR (www.mestradoeducacao.unir.br/), contei também com a contribuição da prof^a Carmen Velanga que respondeu ao questionário pessoalmente.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados que serão apresentados a seguir, foram obtidos com a exploração de documentos, na qual a pesquisa se tornou obrigada a recorrer. A sequência dos resultados seguiu os objetivos estabelecidos no plano de trabalho.

CARACTERÍSTICAS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UNIR

A pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Rondônia que teve sua proposta inicial em 2003, conta com um corpo docente de 14 professores doutores, e oferta 20 vagas para os alunos candidatos. As linhas de pesquisa visam a formação de pesquisadores e aprimoramento técnico e científico dos recursos humanos na área em que é oferecido.

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM E DIFICULTARAM A IMPLANTAÇÃO

O curso de Mestrado em Educação na Unir foi aprovado em 25 de Maio de 2005, pelo Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) da UNIR, porém vindo a ser implantado em 9 e Dezembro de 2009, através do Parecer 98/ CGP/UNIR . A primeira tentativa de implantação do curso ocorreu em 2003 juntamente com a Universidade Federal do Acre e Faculdade São Lucas, tentativa que não obteve sucesso devido à formação recente dos doutores e a insuficiência de produções científicas. Em resposta ao questionário Carmen Vellanga que passou a integrar o Departamento de Ciências Humanas em 2004 vinda do Campus de Guajará Mirim, recém-formada na Puc/SP, relata:

A principal barreira foi o comprometimento do grupo de professores que não estava de acordo com os critérios da CAPES (tínhamos número insuficiente de doutores em educação especificamente, e o que tínhamos, como eu, eram recém-doutores e a CAPES exigia doutores mais experientes).

Logo após a primeira tentativa a Universidade Federal de Rondônia encaminhou um pedido de reconsideração a CAPES, na qual em resposta foi:

A Comissão de Recursos reconhece o esforço da Instituição, no sentido de agregar, por diferentes formas, mais de 6 professores com titulação em Educação. Desta forma, o total de professores propostos para o Programa passaria a ser de 25 docentes permanentes, sendo 14 titulados em Educação, o que equivale a 56%, não alcançando os 75% exigidos pelos parâmetros da área [além do mais] tais medidas não garantem ‘maturidade científica’ exigida ao corpo docente”. (Relatório CAPES)

Outras barreiras que foram encontradas, além da recém-formação e poucas produções científicas dos docentes em cumprimento da área certificadas pela CAPES, fora a própria infra-estrutura tanto para o corpo docente como para discente, foi ainda o acervo da biblioteca que contava com poucas obras referentes a área da Educação.

Em 2006, após 3 anos da primeira tentativa a UNIR, recebeu no dia 19 e 20 a visita de dois professores Robert Vershine e Jacques Therriem, que avaliariam naquela ocasião a viabilidade da implantação do Mestrado em Educação, neste momento se levou em consideração o atual estágio de maturação acadêmico e ambiência científica. Desta visita surgiram novas recomendações de onde se buscou atendê-las para uma nova proposta de Mestrado em Educação na referida Universidade. A partir de então novas medidas começaram a ser tomadas dentre elas foi abandonar a parceria com outras instituições. A comissão de Reestruturação formada pelos docentes e apoio da UNIR, passa então a desenvolver o trabalho de forma coletiva, buscando melhorar o acervo bibliográfico na área de educação, investido para que os professores pudessem participar de eventos, publicações e congressos, foi investido também em equipamentos e matérias para os grupos de pesquisa. Depois de dois anos de investimento após as recomendações feitas por Robert Evan Vershine e Jacques Therriem, no campo da educação a UNIR, para atender as exigências da CAPES teve finalmente em 10 de setembro de 2009 a CAPES faz a recomendação do curso (Ofício 108-20/2009/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES) e a implementação em 9 de Dezembro de 2009 através do Parecer 98 na Universidade Federal de Rondônia.

Diante da discussão acerca das dificuldades de implantação do mestrado em Educação, o primeiro fator a ser levado em consideração é a questão da regionalidade, mesmo com o crescimento da oferta da pós-graduação na região norte não foi possível minimizar as assimetrias em relação a outras regiões do país.

O regionalismo (ou o nacionalismo) é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer colectivamente e em estado de organização, em que está em jogo a conservação ou transformação das relações de forças simbólicas e de

vantagens correlativas, tanto económicas como simbólicas. (BOURDIEU, 2007, p. 124)

Os campos são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas, qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta em sua representação quanto em sua realidade, neste caso o campo em questão é a Instituição a Universidade Federal de Rondônia, que teve de reestruturar-se em diversos aspectos para atender a exigência de uma instituição (CAPES) que possui poder simbólico e reconhecimento devido a sua credibilidade e reconhecimento em padrão internacional. A Universidade Federal de Rondônia se mostra como um campo fragilizado na primeira tentativa de implantação em 2003, que obtinha pouco capital científico na área educacional, proveniente da recém-formação e as produções científicas na área da educação, Os agentes envolvidos no processo, tiveram então que reunir suas disposições para um ideal em comum.

O capital – que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso de estado cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção). (BOURDIEU, 2007:134)

Em uma tentativa de reconsideração a Universidade Federal de Rondônia recebeu a seguinte justificativa:

A Comissão de Recursos reconhece o esforço da Instituição, no sentido de agregar, por diferentes formas, mais de 6 professores com titulação em Educação. Desta forma, o total de professores propostos para o Programa passaria a ser de 25 docentes permanentes, sendo 14 titulados em Educação, o que equivale a 56%, não alcançando os 75% exigidos pelos parâmetros da área [além do mais] tais medidas não garantem ‘maturidade científica’ exigida ao corpo docente.

Que comprova que os sistemas simbólicos impõem e manipulam um campo de acordo com sua vontade e a demonstra ao mesmo tempo que um campo não se orienta totalmente ao acaso, que busca melhorias de acordo com suas necessidades, isso se comprova com as parcerias dos grupos de pesquisa com outras instituições por exemplo, e essas parcerias acumulam capital científico e aumentam a credibilidade das suas produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa exploratória demonstra claramente que os sistemas simbólicos exercem influências diretas e impactos em um campo institucional, mostrando que o poder está baseado além da questão da autonomia mais o que implica também e a concentração de capital científico no caso da Universidade Federal de Rondônia, que pouco

detinha desse capital foi o que tornou o processo de inserção longo e conflituoso devido aos requisitos não atendidos e que eram exigidos pela CAPES, que por sua vez tem credibilidade e reconhecimento em nível internacional. Certamente a assimetria regional também contribuiu para a desvantagem em relação a oferta de pós-graduação comparados a outros estados do país, a falta de profissionais na área da educação está ligada as dificuldades em que o próprio docente encontra em ir para outro estado para uma complementação de sua formação e além do mais o investimento era até uns anos atrás escasso. Em busca de capital de crédito a instituição UNIR se deparou com deficiências em sua própria estrutura e se viu obrigada a fazer investimentos para que o corpo docente pudesse elevar seu capital científico e produzir mais a favor do campo educacional.

É interessante ressaltar o empenho que os docentes depositaram nessa luta travada desde 2003 resultando em quase seis anos de batalha, onde sem o empenho dos docentes não seria possível a vitória tivesse ocorrido. Contando com um corpo docente de quatorze doutores e caracterizando as linhas de pesquisas voltadas principalmente em estudos sobre políticas educacionais, formação inicial e gestão educacional, atualmente para CAPES, a conceituação do mestrado em Educação é 3.

Contudo a pesquisa foi um grande desafio, mesmo mudando o rumo de sua característica, trouxe uma grande contribuição para minha iniciação científica sendo possível aprender como funciona os mecanismos que tecem os sistemas simbólicos, e as abordagens, mostrando que é acima de tudo depender da boa vontade de terceiros e que eles possam disponibilizar de tempo para dar suas contribuições, as técnicas de história oral constituem uma grande aprendizagem que utilizarei posteriormente, quando se preciso construir um acervo para consulta do público referente a pesquisa. Não deixando de enriquecer meus conhecimentos, através das técnicas de entrevista oral pude aprender como construir acervos, como começar uma entrevista e como se importar diante dos entrevistados, técnica que poderei apropriar-me para trabalhos dentro do meu próprio curso de graduação, devido a sua grande significância.

REFERENCIA

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico; tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal) – 10ª Ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. COISAS DITAS. Tradução brasileira: Editora Brasiliense S.A – 1990.

BOURDIEU, Pierre. Para uma sociologia da ciência; Tradução: Maria de Lurdes Afonso. Edições 70, LDA – 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução Denice Barbara Catani.- São Paulo: Editora UNESP 2004.

AVALIAÇÃO CAPES. www.capes.gov.br (consulta).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e poder: análise crítica. 2. Ed-Brasília: Editora Plano, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisada.** 3ª Ed. São Paulo. Contexto:1994

Alberti, Verena. Manual de História Oral. 3º ed – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

INSERÇÃO E OFERTA DO LATO SENSU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Katiele Ferreira da Silva⁷⁴
Walterlina Brasil⁷⁵

Resumo: Este relatório expressa os resultados da pesquisa sobre a inserção e oferta da Pós-Graduação *Lato Sensu* na UNIR. Como foco, o estudo pretendeu responder a seguinte questão: Como se caracteriza a inserção, expansão, e regulação da oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na Universidade Federal de Rondônia? Este projeto vinculou-se, aos estudos do fenômeno de expansão da oferta, qualidade e serviços da educação superior. O objetivo geral proposto a este plano de trabalho foi analisar a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* em Rondônia e a interface desse serviço educativo no desenvolvimento institucional da Educação Superior pública. A partir deste estudo, discute-se como ocorreu a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal de Rondônia, identificando as principais áreas, picos de oferta e mecanismos gerenciais para esta oferta. Atualmente essa oferta tem recebido pelo governo federal um estímulo por conta da adoção das plataformas na modalidade a distância para cursos de formação de professores. Também na pós-graduação *Lato Sensu* o Estado brasileiro tem reforçado este aspecto regulador, como o faz em todos os âmbitos das políticas públicas. Os objetivos específicos cumpridos foram: Caracterizar a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* em uma instituição de ensino superior quanto a sua oferta em torno das áreas e expansão da oferta quanto às áreas e gestão; Comparar a expansão da oferta da educação superior pública e a oferta da pós-graduação *lato sensu* entre os serviços dessas instituições. O objetivo de identificar a pós-graduação *Lato Sensu* dentro do contexto da avaliação institucional não obteve êxito haja visto a constatação de que esse tema se apresenta como um outro estudo e bem como a vinculação dessas questões relacionadas a avaliação institucional exigem outros procedimentos. Este relatório apresenta-se os dados obtidos, apresentando-se os principais aspectos teóricos desenvolvidos quando do estudo referentes à educação superior no Brasil e a pós-graduação.

Palavras-chave: Ensino Superior. Avaliação Institucional. Pós-Graduação: *Lato Sensu*. Gestão.

INTRODUÇÃO

A pesquisa parte dos estudos já efetivados no Observatório do Grupo de Pesquisa GEPES quanto à eficiência e eficácia da gestão na Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Deste projeto alimenta-se grande parte dos dados relativos ao fenômeno de expansão da oferta, qualidade e serviços da educação superior.

A partir deste estudo, pretende-se analisar como ocorre a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal de Rondônia, identificando as principais áreas, picos de oferta e mecanismos gerenciais para esta oferta. Atualmente essa oferta tem recebido

⁷⁴ Bolsista PIBIC/CNPq.

⁷⁵ Orientadora.

pelo governo federal um estímulo por conta da adoção das plataformas na modalidade a distância para cursos de formação de professores. Também na pós-graduação *Lato Sensu* o Estado brasileiro tem reforçado este aspecto regulador, como o faz em todos os âmbitos das políticas públicas. Neste Plano de Trabalho empreende-se como foco que o estudo responda a seguinte questão: Como se caracteriza a inserção, expansão, e regulação da oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* na Universidade Federal de Rondônia?

O objetivo geral proposto a este plano de trabalho é analisar a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* em Rondônia e a interface desse serviço educativo no desenvolvimento institucional da Educação Superior pública.

Os objetivos específicos a serem cumpridos são: Caracterizar a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* em uma instituição de ensino superior quanto a sua oferta em torno das áreas e expansão da oferta quanto às áreas e gestão; Comparar a expansão da oferta da educação superior pública e a oferta da pós-graduação *lato sensu* entre os serviços dessas instituições; Identificar a pós-graduação *Lato Sensu* dentro do contexto da avaliação institucional. Neste resumo buscou-se apresentar a corrente pesquisa.

PROCEDIMENTO E MÉTODOS

Conforme o plano de trabalho esta pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa quanto ao problema de pesquisa, com pesquisa bibliográfica e descritiva, análise de documentos e levantamento de dados estatísticos.

2.1- Etapas da pesquisa

Conforme o plano de trabalho esta pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa quanto ao problema de pesquisa, com pesquisa bibliográfica e descritiva, análise de documentos e levantamento de dados estatísticos.

Etapa 1- Em cumprimento a orientação do plano de trabalho realizou-se inicialmente revisão de literatura, a partir da qual produziram-se fichamentos referentes ao tema proposto. A realização da revisão de literatura exigiu a aquisição da habilidade de utilização do site de artigos científicos: www.scielo.com.br. Neste, foram consultados artigos sobre educação superior, avaliação e pós-graduação, para ter o conhecimento referente ao tema.

Etapa 2 - Após obter o conhecimento teórico sobre o tema, fez o levantamento de dados quanto à oferta, expansão e regulamentação da pós-graduação *lato sensu*. Esses dados foram

solicitados na DIRCA, quanto à regulamentação foram pesquisados no site da unir, especificamente, na Secretaria dos Conselhos Superiores (SECONS), e pesquisados nos relatórios de atividades da RIOMAR. Como orientador para coleta de dados, utilizou-se o Documento-Base produzido para o planejamento da pesquisa, pós-graduação e extensão no ano de 1999, com vistas a orientação da política para área na UNIR. Neste documento, encontrou-se evidências consideráveis quanto a oferta de educação superior *lato sensu* em grande escala na UNIR.

Etapa 3 - Dando continuidade à pesquisa fez-se uma visita a PROPESQ, para obter informações referentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu* na UNIR, foi dada orientação para a realização de visita a RIOMAR e aos departamentos que haviam oferecido cursos *lato sensu* institucionais. Mas, infelizmente a RIOMAR encontrava-se fora de funcionamento e sem contato, e no departamento não se alcançou informações necessárias para orientação da pesquisa.

Etapa 4- Com o levantamento dos dados foram produzidas tabelas que demonstravam a expansão da pós-graduação, quais os cursos mais ofertados, números de alunos e em que anos foi regulamentado pelas resoluções. A apresentação dos dados seguiu as observações quanto ao fenômeno relacionado a Áreas, Pico de Oferta e Mecanismos gerenciais.

A dificuldade na obtenção dos dados e a complexidade que se encontrou para organizá-los fez com que fosse decidido não ampliar a discussão do fenômeno para o campo da avaliação institucional.

RESULTADOS

A pesquisa teve como referencia um documento denominado. **A UNIR NO DESENVOLVIMENTO DE RONDONIA/PROGRAMA DE APOIO À PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO. DOCUMENTO BASE VERSÃO PRELIMINAR PARA DEBATE.** Este documento possuía tabelas que informavam sobre a oferta de pós-graduação na UNIR. Produzido em 1999 para realização de um seminário sobre Políticas do Desenvolvimento para Rondônia.

Este documento serviu de subsidio para a realização da pesquisa, pois contém um breve histórico sobre a UNIR em relação aos cursos de Pós-Graduação, a sua estrutura física e funcional, etc. Por meio dele pode-se perceber em qual cenário a Pós-Graduação foi inserida,

num contexto ao qual os professores não obtinham a qualificação necessária para o investimento na pesquisa e para que a UNIR cumprisse seu papel como consta na constituição de 1988.

3.1- Características gerais da inserção da pós-graduação *lato-sensu*

A universidade durante um bom tempo ficou dedicada ao envolvimento com o ensino. Até 1999 o quadro docente não possuía qualificação necessária para que cumprisse seu papel e função social como uma universidade. Conforme do documento base versão preliminar, em sua criação, a UNIR contava com um número pequeno de professores, no total de 72. Já de 1990 a 1996 houve um progresso, o número de professores chegou a 250.

	Quantidade	Porcentagem
Graduados	90	36%
Especialistas	95	38%
Mestres	58	23,2%
Doutores	7	2,8%

Quadro 1- Docentes por titulação

Fonte: 1999- documento base versão preliminar.

Através do quadro 1 percebe-se que em torno de 74% dos docentes não possuíam a qualificação necessária para incentivar a construção de um processo de formação de massa crítica para que a universidade pudesse participar da expansão da oferta de pós-graduação *stricto sensu*, mas percebe-se que o quadro de especialistas é expressivo. Entretanto, a oferta de pós-graduação *Lato Sensu*, conforme a legislação admite apenas 30% do quadro sem formação de mestres ou doutores. Já no período de 1996 a 1998/1999, o quadro docente se amplia, e em 2010 nota-se o progresso que ocorreu em relação à qualificação e quantidade de docentes que fazem parte do quadro da universidade (quadros 2 e 3):

Ano de exercício	Tempo integral c/ ex.				Tempo integral				Tempo parcial			
	Do	Me	Es	Gr	Do	Me	Es	Gr	Do	Me	Es	Gr
1996	08	55	64	71	00	00	00	01	00	02	25	21
1997	09	68	78	61	00	00	00	01	00	02	24	17
1998/1999	16	76	72	57	00	00	01	01	00	02	22	17

Quadro 2 - Qualificação docente na UNIR por regime de trabalho.

. Fonte: relatório de gestão de 1995 a 1998/PROPLAN

Após o quadro que nos transmite o conhecimento a respeito do regime de trabalho docente na UNIR até 1998, podemos verificar também que atualmente houve um notável progresso em relação a qualificação docente:

GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOUTORES
09	73	285	182

Quadro 3 - Qualificação docente na UNIR.

Fonte: Relatório de Gestão, UNIR 2010-2011

Com o quadro acima nota-se o progresso ocorrido na qualificação dos professores, quanto à titulação necessária para envolvimento a pesquisa e cumprimento da função social da Universidade.

4.2- Cursos, áreas e pico de oferta

Através de dados obtidos por diferentes fontes pode-se verificar quais os cursos de pós-graduação *lato sensu* mais foram ofertados de 1988 a 2011:

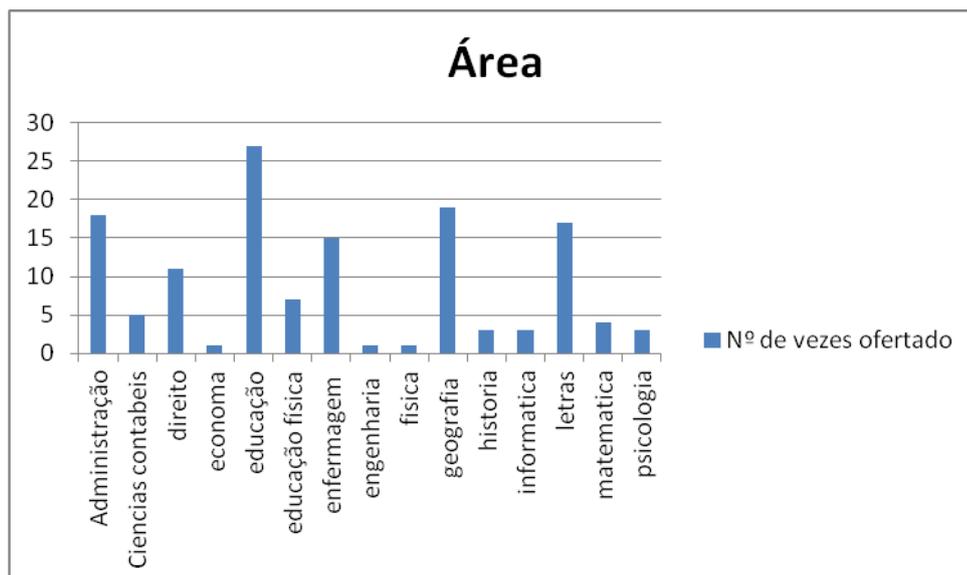
Curso	Pico de oferta
Administração Escolar	7
Administração Pública	10
Alfabetização	6
Contabilidade, Análise e Controladoria	5
Controladoria Institucional e Ambiental	5
Direito Público	6
Direito Público: Administrativo e Constitucional	5
Doenças Tropicais	4
Educação Física Escolar	5
Educação Matemática	8
Enfermagem Obstetricia	4
Filologia Espanhola	4
Geografia Médica	4
Gestão Escolar	6
Letras: estudos lingüísticos e literário	5
Língua Inglesa e literatura	4
Matemática	7
Metodologia do Ensino Superior	15
Psicopedagogia	8
Saúde da Família	9
Supervisão Escolar	4
Treinamento Desportivo	5

Quadro 4 - Cursos mais ofertados.

Fonte: DIRCA, SECONS, documento base versão preliminar 1998/1999, Relatórios de atividades da RIOMAR de 2000, 2001 e 2002.

Analisando o gráfico acima podemos verificar os cursos que mais foram ofertados desde 1988 a 2011, levando em conta os cursos que foram ofertados acima de três vezes.

Podemos também verificar quais as áreas as quais mais ofertaram cursos *lato sensu* na universidade Federal de Rondônia de 1988 a 2011:



Quadro 5: Cursos considerados por área em diferentes fontes: DIRCA, SECONS, documento base versão preliminar 1998/1999, Relatórios de atividades da RIOMAR de 2000, 2001 e 2002.

Com este gráfico nota-se que a Área a qual mais ofereceu cursos de pós-graduação *lato sensu* dentre os de 1988 a 2011, encontrados nos registros, foi área abrangente do Núcleo de Ciências Humanas, que ofereceu em torno de 36 cursos, levando e conta aqueles que de fato foram executados e existem formandos.

4.3- Mecanismos Gerenciais de oferta e execução

A gerência dos cursos de pós-graduação são responsabilidade dos Departamentos, mas o processo envolve a atuação da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e a regulamentação no Conselho Superior. Para obter este dado, procurou-se verificar a relação entre os cursos propostos listados no rol dos Departamentos, o registro legal na UNIR disponível na SECONS e os registros de oferta que se dividia entre aqueles que foram ofertados a partir da Fundação Rio Madeira e aqueles que eram exclusivos pela UNIR. Encontrou-se 73 cursos que foram identificados exclusivamente pela UNIR e 82 que haviam compartilhamento com a Fundação Rio Madeira.

Verifica-se com os dados obtidos que muitos cursos foram oferecidos na unir, mas a tabela a seguir demonstra os cursos com os maiores números de formandos segundo dados coletados na DIRCA:

RES.	CURSO	ANO	Nº FORMADOS
253/CONSEPE	Análise Ambiental	1998	66
*	Anál. Ambient. na Amaz. Bras.	1998	57
*	Contab. anál. e control.	1998	72
122/CONSEA	Direito púb. Administ. E const.	2006	69
288/CONSEPE	Educ. espec.	1999	80
009/CONSEA	Educ. mat.	2000	94
177/CONSEA	Gestão escol.	2007	91
*	PROGESTÃO	2002	1.127
*	Gest. Escol. Mod. EAD	2008	207
086/CONSEPE	líng. Port.	1993	325
*	Linguag. E educ.	2002	108
276/CONSEPE	Matemática	1999	122
256/CONSEPE	Psicopedagogia	1998	568
300/CONSEPE	Produção de texto	1999	409
144/CONSEA	Saúde da família	2006	132

Quadro 6. Fonte: DIRCA, SECONS, documento base versão preliminar 1998/1999, Relatórios de atividades da RIOMAR de 2000, 2001 e 2002.

Levando em conta os cursos que tem registro na DIRCA, obteve-se o número de formandos, e aqueles que tem registrado mas não se obteve-se a confirmação se foram executados, nota-se uma contradição, pois os cursos que foram executados denota-se em alguns a falta de legalização. Não foi possível aprofundar as razões para isto, mas certamente tem-se uma questão importante para o aprofundamento da análise gerencial da oferta e os processos de regulamentação na UNIR. Por meio desta tabela pode-se perceber os cursos que estão registrados e que obtiveram maior número de formandos até o ano de 2010, segundo registros encontrados nos documentos disponíveis pela DIRCA.

Nota-se através da tabela a seguir quantidade de alunos formados, apenas nos cursos mais oferecidos e que tem registro na UNIR.

Alunos formados pela UNIR em Cursos *Lato Sensu* por Área

Área	Nº de alunos formados
Administração	562
Ciências Contábeis	182
Direito	362
Educação	3.508
Educação Física	100
Enfermagem	429
Engenharia	7
Geografia	303
Informática	36
Letras	981
Matemática	248
Psicologia	606

Fonte: DIRCA de 1988 a 2011

Observando o quadro acima pode-se notar que a Área que obteve o maior número de alunos formados em seus cursos *lato sensu*, foi a Educação que faz parte do Núcleo de Ciências Humanas.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Maria de Louders de Albuquerque. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. -2. Ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

BRASIL. Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES / Orientações Gerais**. Disponível em www.cadastrdocentes.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf. Acesso em 03/07/2006.

DIAS SOBRINHO, José dias. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?**-São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL, Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior- SINAES/** Orientações Gerais. Acesso em 07/ 02/ 2011.

BRASIL, Walterlina. **Educação Superior e desenvolvimento: contextos e abordagens.** 1ª ed. Curitiba: Editora CVR, 2009.

SINAES- Sistema **Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação/** Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. Ed., ampla. Brasília, 2004.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Relatório de gestão 2007-2010.** Porto Velho: UNIR, 2007.

FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DE DIALETOS SOCIAIS

Maiara Arruda da Silva(UNIR)⁷⁶
Maria do Socorro Pessoa(UNIR)⁷⁷

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de mostrar o que são fatores extralingüísticos e qual o seu papel na construção dos dialetos sociais. Além disso, pretende-se discutir como este processo ocorre, e de como podemos observar o fenômeno da variação linguística no uso da língua cotidiana.

Os falares diversificados são evidenciados pelos diferentes comportamentos linguísticos do indivíduo na sociedade, seja no ambiente de trabalho, na família, com os amigos, ou com um chefe. Todas estas relações sociais, juntamente com outros fatores como a origem, o sexo, a idade, a escolaridade, o status socioeconômico, o mercado de trabalho, são fatores que contribuem na construção dos dialetos sociais.

Conforme citado anteriormente, alguns fatores extralingüísticos, que estão presentes na fala dos indivíduos, são fatores externos ao sujeito, que influenciam a sua fala, o seu comportamento linguístico, evidenciando marcas específicas, manifestadas nos dialetos sociais.

Segundo Cagliari (1991), a nossa língua, assim como qualquer outra, sofre influências de fenômenos dinâmicos, pois está sempre em evolução, e pelos usos diferenciados ao longo do tempo, em diferentes grupos sociais, as línguas passam a existir com um conjunto de falares diversificados, classificados como dialetos. Cada dialeto possui peculiaridades em relação às manifestações linguísticas.

1.1 REFLEXÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS PARA COMPREENDER AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS

Um dos principais objetivos da Sociolingüística é compreender quais são os fatores extralingüísticos que permitem as mudanças linguísticas dentro de uma sociedade. Segundo Possenti (2003), a característica mais evidente da língua é a sua variedade, fato que determina

⁷⁶ Aluna do Curso de Letras, 2º período, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena, bolsista PIBIC 2011-2012.

⁷⁷ Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena, lotada no Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários. Av. Major Amarante n. 4085, Prédio do Boticário, apto. 01, Centro, Vilhena/RO, CEP. 76.980-000. E-mail: sopessoa@gmail.com

a sua heterogeneidade. Portanto, por meio desta heterogeneidade lingüística o indivíduo perceberá que, em determinadas situações, a língua sofrerá transformações diferenciando-se daquela ouvida no dia-a-dia, fazendo surgir o que a ciência chama de Variação Lingüística na manifestação Dialetal.

A variação lingüística. Denominada variação dialetal, nos permite:

a) distinguir as diferentes falas existentes, em distintos grupos sociais;

b) identificar a origem das pessoas;

c) verificar se determinada linguagem é utilizada por pessoas jovens ou de idade avançada;

d) qual a profissão e/ou escolaridade dos usuários da língua;

e) se determinado grupo utiliza uma linguagem formal ou informal;

f) qual o status econômico, dentre outros, dos falantes de determinada variação dialetal.

Sendo assim, é possível observar a importância de cada linguagem distinta para a construção de dialetos sociais, que nos proporcionam identidade, em qualquer lugar que estivermos, caracterizadas pela influência dos fatores extralingüísticos.

Morato (2009, p. 311) afirma que a Sociolingüística se pauta numa posição externalista; em outras palavras, significa dizer que o contexto social faz parte da análise empreendida para compreender os fenômenos lingüísticos. Do contexto social depreende-se a heterogeneidade e diversidade do uso da linguagem. Assim, a língua é um dos sistemas da linguagem, que faz do homem um ser com habilidade para o ato comunicativo.

Para Possenti (2003), a variação da língua só é possível por esta ser dinâmica e, conseqüentemente, variável no tempo e no espaço. Por isso, a língua sofre transformações quando entra em contato com diversificadas linguagens, vindas de outras regiões, de dentro ou fora do país. Porém, pela falta de informação, esta variação lingüística pode ser vista de forma preconceituosa, que considera determinados comportamentos lingüísticos como “fala errada”. Para a Sociolingüística não existe uma fala errada e, sim, um sistema lingüístico que é adequado ao nível sócio-cultural do falante, e em sua interação com a sociedade e a cultura em que vive. Como podemos observar em Cagliari (CAGLIARI, 1993, p. 75)

As línguas evoluem com o tempo, se transformam e adquirem peculiaridades próprias e assumem características de diferentes grupos sociais que aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. As transformações da língua não acontecem de forma perfeita e, por isso, não aparecem o certo e o errado lingüístico.

Segundo Alkimim (2005), a linguagem e a sociedade estão diretamente relacionadas entre si, pois não há como vivermos em sociedade sem possuímos uma linguagem para nos comunicarmos. Do mesmo modo, não há uma linguagem sem uma comunidade de falantes, on que determina, portanto, uma ligação inquestionável entre a língua do falante e a sociedade da qual ele faz parte. Nesse sentido, Alkmim (ALKMIM *apud* MUSSALIM E BENTES, 2001, p. 22), afirma que:

A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. Efetivamente, a relação entre linguagem e sociedade não é posta em dúvida por ninguém, e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre fenômeno lingüístico.

De acordo com Dubois (1973), a Sociolingüística toma como objeto de estudo a sociedade e a sua relação com os falantes de uma língua, com as influências atribuídas no tempo, em um espaço, dentre tantos outros fatores presentes nessa língua em transformação. Em Dubois, (DUBOIS, 1973, p. 561):

A sociolingüística pode tomar em consideração como lado social o estado do emissor (origem étnico, profissional, nível de vida, etc.) e relacionar este estado ao modelo de atuação ou de desempenho depreendido. Torna-se claro que assim definida a sociolingüística que procede a partir de um corpus, já que estes são sempre produzidos num tempo, num lugar, num meio determinado.

Ainda sobre variação linguística, Mollica (2008) afirma que, devido as línguas serem heterogêneas, é possível delimitar o objeto de estudo da Sociolingüística, da seguinte forma, (MOLLICA, 2008, p. 09-10):

A sociolingüística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser escrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. (...). Antes de tudo, o lingüista deve compreender como se caracteriza uma determinada variação de acordo com as propriedades da língua, verificar seu status social positivo ou negativo, entender o grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e determinar se as variantes em competição acham-se em processo de mudança, seja no sentido de avanço, seja no de recuo da inovação. Em última análise, deve definir se o caso é de variação estável ou de mudança em progresso.

Diferentes grupos sociais apresentam, quanto a sua linguagem, variações distintas entre si, pois cada ambiente, situação ou grupo social, demanda naturalmente atitudes lingüísticas diferenciadas. Geraldi (1996) explica que: (GERALDI, 1996, p. 68-69)

Como aprendemos a língua no convívio com os outros e como as pessoas se repartem diferentemente na sociedade, a variedade lingüística que aprendemos é aquela falada no grupo social de que fazemos parte. Esta variedade é tão complexa como qualquer outra (também ela é um conjunto de recursos expressivos, e, portanto, com uma gramática própria). Como repartição dos homens numa sociedade não é absolutamente sem conseqüências, o acesso a bens culturais da herança do passado se dá de forma diferenciada. Entre estes bens é preciso incluir a variada gama de bens culturais que representam diferentes modos de conceber a vida, as coisas, as gentes e suas relações. (...) a linguagem é precisamente esta atividade constitutiva de sistemas de recursos expressivos que remetem ao sistema de referências, isto é, às diferentes e amplas formas de representação. Aprender uma variedade lingüística é também aprender um sistema de referências.

A partir dos textos de Alkimim (2001), Camacho (2001), Tarralo (2001) e Mollica (2008), depreendem-se que as variações nas línguas estão relacionadas a diversos fatores, como anteriormente descritos: origem geográfica, idade, sexo, situação ou contexto social, classe social, dentre outros. Esses fatores serão tomados para a análise do fenômeno lingüístico, uma vez que a Sociolingüística aborda as relações entre linguagem e sociedade. Dessa maneira, segundo Alkimim (2001, p. 34), de uma perspectiva geral, pode-se descrever as variedades lingüísticas a partir de dois parâmetros básicos: variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática). Nesse sentido, Camacho (2001, p. 57), assim se posiciona sobre a variação lingüística e suas causas sociais:

Já do ponto de vista da relação com os fatores de natureza extralingüística, toda língua comporta variantes (i) em função da identidade social do emissor; (ii) em função da identidade social do receptor; (iii) em função das condições de produção discursiva. Em função do primeiro fator, pertencem as variantes que se podem denominar dialetais em sentido amplo: variantes geográficas e socioculturais. Em função do segundo e do terceiro fatores, pertencem as variantes de registro ou estilísticas.

Segundo Alkimim (2001, p. 32), ao nos aproximar de qualquer comunidade lingüística, seja para conversar ou para estudar, logo percebermos que a “constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação”. Pois, toda comunidade lingüística se caracteriza pelos seus diferentes modos de falar, portanto, a essas distintas maneiras de falar, a sociolingüística define como variedade lingüística.

Para compreender este fenômeno lingüístico, é preciso buscar nos fatores sociais a causa das mudanças no sistema lingüístico, o que nos permite entender o porquê determinada comunidade de fala, utiliza uma pronúncia específica ou, por que em diferentes classes sociais, existem também distintos comportamentos lingüísticos, dentre outras questões que

envolvem a linguagem do indivíduo em sociedade. E podemos evidenciar a importância deste assunto nas palavras de Mollica (2008, p. 13):

Toda língua, portanto apresenta variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolingüísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos lingüísticos e de relativar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão lingüística natural e legítima.

Podemos perceber até aqui, a importância da relação entre língua e sociedade, pois é por meio da sociedade, que é possível compreender como esta língua se manifesta em suas variações e é neste contexto, que a sociolingüística estuda este sistema lingüístico heterogêneo, formado por fatores externos, ou seja, os fatores extralingüísticos, que estão evidenciados em nosso cotidiano e o seu uso em diferentes grupos sociais. Portanto, a linguagem humana varia de acordo com os contatos com diferentes grupos sociais, com pessoas de distintas origens e tantos outros fatores que contribuem para que haja uma variação lingüística na fala desta sociedade, a qual é o principal objeto de estudo da Sociolingüística. Sendo assim, podemos definir que o objeto de estudo da Sociolingüística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações de seu uso, buscando compreender os mecanismos que permitem as mudanças lingüísticas dentro de uma comunidade de falante. Diante deste contexto, Pessoa (2009, p. 173) defende que:

Nessas perspectivas a Sociolingüística pesquisa segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e/ou o futuro lingüístico de um povo, ao mesmo tempo em que busca compreender os fatores de variação e mudança lingüística, analisando e divulgando as características da linguagem, da cultura e da sociedade pesquisada.

Segundo Bagno (2002, p. 71-72), as variações lingüísticas não são “acidentes de percurso”, e sim, da natureza de línguas humanas vivas, pois, além disso, as línguas não mudam para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”, elas simplesmente variam, mudam ao longo do tempo.

Portanto, a diversidade lingüística ocorre por meio de diversos fatores, e não por um único fator isoladamente, sendo assim, Langacker (1980, p. 59) trás a seguinte definição para a construção das variações lingüísticas:

A diversidade lingüística não pode ser totalmente apreciada em termos geográficos; tem pelo menos duas outras dimensões. Uma delas é a dimensão dos grupos e

classes sociais. Dentro de uma área geográfica dada, especialmente em áreas urbanas, há diferenças lingüísticas relacionadas com a estrutura social.

1.2 OUTRAS REFLEXÕES

Segundo Bagno (2007), os fatores extralingüísticos, com maior destaque, presentes na língua são:

- A Origem Geográfica, pois a língua varia de um lugar para outro, ou seja, pessoas de origens distintas falam de maneira também distinta, conforme a cultura e o falar trazido de sua região de origem; por exemplo, um gaúcho não fala como um nordestino;

- Status Socioeconômico: pessoas que possuem rendas desiguais entre si, possuem maneiras diferentes de falar. Um bom exemplo deste fator é a maneira de falar de um médico e de uma pessoa simples e humilde do campo. Eles possuem linguagens distintas;

- O Grau de Escolarização: Os acessos à educação, à prática da leitura e escrita, contribuem para a formação de usos lingüísticos de diferentes indivíduos, pois uma pessoa que não teve acesso à escolarização, não irá falar como uma pessoa que possui nível escolar superior;

- A Idade: as faixas etárias distinguem o modo de falar de cada indivíduo. Por exemplo, os jovens não falam como seus pais, assim como também esses pais não falam como as gerações anteriores;

- O Sexo: homens e mulheres fazem uso da língua de maneira diferenciada, ou seja, não utilizam os mesmos recursos da língua para se expressar oralmente; um exemplo é quando o homem fala que vai “mijar”, enquanto a mulher fala que vai fazer “xixi”;

- O Mercado de Trabalho: as profissões também determinam posturas diferentes quanto à língua ou dialeto, pois um juiz, por exemplo, não irá falar como um mecânico;

- As Redes Sociais: fatores que envolvem o comportamento lingüístico, o qual é determinado pelo convívio com a sociedade, a família, os amigos, ou seja, é uma linguagem constituída de pessoas que falam de uma determinada maneira. Por exemplo, no ambiente de trabalho, das pessoas que ali se encontram como chefe, gerente, supervisor, etc., exige-se uma fala mais formal, enquanto que no ambiente familiar, ou em um churrasco com os amigos, ninguém falará do mesmo modo como no ambiente de trabalho, e sim, de modo mais espontâneo, sem preocupações com posturas lingüísticas formais.

1.3. DIALETOS SOCIAIS

Após identificação dos fatores extralingüísticos, e, após identificar a relevância que os mesmos apresentam para a construção de dialetos sociais, buscamos, no dicionário de lingüística de Dubois et alli (1978, p. 183-184), a definição do termo dialeto:

(...) uma forma de língua que tem seu próprio sistema léxico, sintático e fonético, e que é usada num ambiente mais restrito que a própria língua. Empregado como dialeto regional por oposição, dialeto é um sistema de signos e de regras combinatórias da mesma origem que outro sistema considerado como a língua, mas que se desenvolveu, apesar de não ter adquirido o status cultural e social desta língua, independentemente daquela (...).

Já em Dubois, J. (1973), temos outra definição para dialeto:

É um sistema de signos e de regras sintáticas usado num dado grupo social ou em referência a esse grupo. Esse sistema pode ser reduzido a unidades léxicas que, posto de lado o valor afetivo, duplicam as unidades do vocabulário geral num determinado domínio (...).

O Dialeto é a conseqüência de todos os contatos entre diversos povos, culturas, costumes e falares diversificados, por meio de uma fala que o caracteriza, proporcionando-lhe distinguir-se em qualquer lugar onde o falante esteja. Um bom exemplo é a fala de um gaúcho de ou um carioca. Em qualquer lugar que esteja um desses falantes, será reconhecido por seu dialeto específico.

O status socioeconômico evidencia-se como um fator de diferença na fala de pessoas com distintas classes sociais. Isto porque, regra geral, pessoas com melhores condições econômicas possuem melhores meios de acesso a bens culturais que podem colocá-las em posições de maior prestígio cultural, que as faz dominar um fala chamada culta, enquanto que, uma pessoa de classe socioeconômica inferior, pode não ter o mesmo prestígio para sua fala. Também temos um fator extralingüístico muito importante: a escolarização, que apresenta, na fala das pessoas a marca que as identifica como escolarizadas ou não.

O fator idade nos mostra as atitudes lingüísticas em diferentes faixas etárias. Por exemplo, uma criança entre dois ou três anos de idade, vai seguir seus pais, vai aprender a falar o que os seus pais dizem. Quando ela crescer mais um pouco, entre quatro a treze anos, começará a falar assim como seu grupo de amigos, ou seja, é possível notar, nessa fase do fator idade, uma relação entre o fator social e a idade, onde as relações sociais de um grupo com a mesma idade determinam um modo específico de falar entre si. Geralmente, os jovens,

em seu grupo social, utilizam uma linguagem informal, a qual contrasta com a de pessoas mais idosas.

O fator sexo nos mostra a distinção entre alguns termos utilizados nas falas entre homens e mulheres. As mulheres utilizam modos diferentes do falar dos homens, pois, geralmente, se preocupam mais, temem ser constrangidas ao utilizar alguma palavra indevida; já o homem, geralmente, não possui essa preocupação. Segundo Paiva (2003, p. 36), as mulheres são mais sensíveis às normas de prestígio do que os homens, entretanto, quando se trata de adotar uma forma desprestigiada, as mulheres têm uma atitude mais conservadora e os homens lideram este processo de mudança. Paiva (2003, p. 41), também afirma que “qualquer explicação acerca do efeito da variável gênero/sexo requer uma certa cautela, vistas as peculiaridades da organização social de cada comunidade lingüística e as transformações sofridas por diversas sociedades no que se refere à definição dos papéis feminino e masculino”. O que pode ser observado, neste fator, é que as mulheres costumam utilizar, em sua fala, alguns diminutivos, como por exemplo, “bonitinho”, “gracinha”, “menininha”, enquanto na fala do homem é possível observar certa predominância de palavras no aumentativo, como Carlão, Marcão, jogão, sabadão, dentre outros, passando uma idéia de maior masculinidade. Segundo Lyons (1981), é possível observar, na fala das mulheres, características de feminilidade e, na fala dos homens, uma presença constante de uma linguagem que lhe coloque em evidência a masculinidade, mas, contudo, Lyons (1961, p. 251), declara que:

(...) Seja ou não esse fator a causa principal na diferenciação entre a fala do homem e da mulher com relação com relação ao que é em geral socialmente prestigioso, não há dúvida de que o sexo é uma das principais variáveis relevantes do ponto de vista sociolingüístico em todas as línguas. E há muitos casos bem documentados de diferenças dialetais relacionados a sexo, na literatura especializada, que não refletem necessariamente as mesmas atitudes com respeito a status social ou aos papéis masculinos e femininos do que as diferenças relacionadas a sexo que existem em nossa própria sociedade. A relação entre variação lingüística e os seus correlatos sociais é de tal ordem que as generalizações amplas em termos de variáveis como sexo, idade e classe social logo são substituídas, em determinados exemplos, por afirmações mais detalhadas e interessantes que se referem à estrutura de diferentes sociedades e às atitudes (isto é, à cultura) de seus membros.

Quando falamos no fator sexo, se tratando do gênero masculino e feminino, estamos envolvendo tantos outros fatores; como por exemplo, a construção histórica, cultural e social. Para a Sociolingüística, a diferença entre a fala de homens e mulheres é objeto de permanente discussão, diante de todo este contexto e os papéis de ambos na sociedade. Segundo Leite

(2004, p. 37), as falas em si, apresentam diferenças, como por exemplo, a fala de uma mulher que mora na zona rural é conservadora, enquanto a dialetologia urbana, pelo menos a dos grandes centros urbanos, apresenta uma linguagem inovadora e formal. Portanto, há uma diferença entre a fala de uma mulher do campo e uma mulher que mora em grandes centros urbanos. Pois, esta mulher que mora em uma cidade, em um bairro nobre, com o passar do tempo, ela passou a desempenhar outros papéis diante da sociedade e, não apenas o de “dona-de-casa prendada”, o que fez com que sua linguagem modificasse.

Leite (2004, p. 38) explica o fato das diferenças existentes quanto à fala de homens e mulheres e a faixa etária:

A generalização que se pode fazer sobre as diferenças existentes entre a linguagem masculina e feminina é a de que a identidade homem/mulher interage com outras identidades culturais, não podendo ser vista isoladamente, e sim em conjunto com outros fatores. A interação gênero/faixa etária desempenha papel de importância na análise do processo de mudança lingüística.

O mercado de trabalho é um fator extra-lingüístico que amplia os contatos com aquela determinada comunidade de fala e determina como os indivíduos ali inseridos devem falar, pois, as diferentes profissões exigem diferentes atitudes lingüísticas. Por exemplo, um advogado, no seu ambiente de trabalho, conversando com um juiz, não irá falar como um alfaiate.

Por fim, consideremos as redes sociais como de maior relevância, segundo Bagno(2007), para a construção de dialetos sociais. Este fator extra-lingüístico mostra como os diferentes ambientes sociais determinam como deve ser a linguagem naquele meio. Um exemplo é quando um jovem vai conversar com o seu grupo de amigos; ele utilizará uma linguagem não-padrão, com expressões próprias do grupo, porém, ao estar diante de uma entrevista de emprego não utilizará a mesma linguagem, pois aquela rede social lhe exige uma linguagem distinta, formal e adequada, sem uso das eventuais expressões populares entre os jovens. Portanto, em diferentes ambientes e situações, teremos também distintas atitudes lingüísticas, é o que explica Langacker (1980, p. 59), nos seguintes exemplos:

Os membros da alta sociedade e os trabalhadores de classes econômicas inferiores, em geral, se distinguem de maneira bastante nítida quanto à sua fala. Em cidades universitárias, os membros da comunidade acadêmica (dos quais a maior parte vem de outras áreas) podem representar uma diversidade lingüística evidente com relação aos habitantes da cidade na região. (...) Uma outra dimensão da diversidade lingüística está ligada aos próprios falantes como indivíduos. Cada falante tem não apenas seu sistema lingüístico único, mas também diferentes estilos de fala que emprega em circunstâncias diversas. O estilo usado quando se é entrevistado para

um emprego é consideravelmente diferente do usado numa conversa com os amigos, por exemplo.

Deduz-se, a partir dessas reflexões, que, os fatores extralingüísticos estão presentes em todos os momentos das nossas falas. Nesse sentido, são fundamentais para a formação dos dialetos sociais, os quais são o resultado do contato entre pessoas de culturas, costumes e falares diversificados, que acabam por dinamizar as línguas através dos ricos matizes da heterogeneidade que apresentam.

Segundo a Enciclopédia das Línguas no Brasil, o Dialeto pode ser definido como uma variação da língua, pela maneira de falar própria de determinados grupos sociais, portanto, em sentido mais amplo, e utilizado pela Sociolingüística, o termo se aplica ao uso da língua que identifica extratos sociais diferentes, gerações diferentes e sexo diferente, caracterizando, assim, a construção de dialetos sociais. Todas estas definições resumem o que Ferreira (2004) afirma: “Dialeto é a reprodução da forma de expressão de um grupo social”.

Os Dialeto Sociais podem ainda ser classificados como: Dialeto de nível culto, falado pelas classes médias e altas; e Dialeto de nível Popular, falado pelas classes baixas, rurais e urbanas. As diferentes classes sociais possuem falas distintas, pois suas condições de vida são diferentes: não freqüentam os mesmos lugares, não vivem nos mesmos bairros, não compram os mesmos produtos, suas amizades são distintas, ou seja, possuem um estilo de vida diferente, portanto, falam dialetos distintos. Sendo que essas diferenças no falar, são o reflexo das diferenças sociais e externas como: econômica, geográfica, histórica, cultural, portanto, cada classe social possui uma visão de mundo, que influencia diretamente em sua fala, devido a estes fatores extralingüísticos presente no dia-a-dia.

2. A LÍNGUA NAS REDES SOCIAIS

Ao observar a linguagem em redes sociais distintas logo confirma-se que a variação lingüística presente em nossas falas é que nos permite comunicarmo-nos de maneira adequada para cada situação ou ato de fala.

Segundo Jean Lauand, professor titular da Faculdade de Educação da USP, é possível observar na fala das pessoas o uso de neutralidades, quando estão em ambientes que não lhe exigem uma linguagem mais formal. Cita como exemplo, a utilização do termo “na hora”, para expressar uma ação imediata: “pastéis fritos na hora”, “consertam-se sapatos na hora”. A neutralidade presente na fala é diferenciada em línguas e redes sociais distintas, pois o termo

“na hora” é utilizado pelos brasileiros. Já em Portugal, para expressar o mesmo sentido, eles utilizam o termo “ao minuto”. Outro exemplo citado é o namorado pontual que estaciona em uma vaga precária, porta de garagem do prédio, faz um gesto para o irritado porteiro de que não vai demorar, liga para a amada e ouve: “Já estou descendo...”. Minutos depois, liga novamente e ouve: “Calma! Estou só acabando a maquiagem e em um minutinho eu desço...”.

Quando ela diz “Estou descendo”, “um minutinho” pode significar qualquer intervalo de tempo, até mesmo uma hora, porém esta mesma neutralidade presente na fala não será utilizada por um gerente em seu ambiente de trabalho ao marcar uma reunião com seus funcionários. O gerente será preciso e determinado, informando a hora exata da reunião e o lugar, portanto, o que pode ser evidenciado é o fato de que, situações e lugares distintos exigem do indivíduo uma linguagem diferente, pois este gerente, por exemplo, informará que está reunião será “na sala 06, do bloco 02 do prédio Ipanema”, enquanto o namorado poderia dizer a sua namorada que “o restaurante que iremos é logo ali”.

Estes comportamentos linguísticos diversificados, em circunstâncias distintas, são muito importantes para que haja uma interação com as pessoas e o ambiente em que se encontra. Um exemplo citado pela Revista Língua Portuguesa (Ano 03, edição 43), diz que, se um advogado bem formado usar a expressão “data vênica” em uma conversa fora dos tribunais, vai soar inadequado. O ambiente informal em que este advogado se encontra lhe pede uma linguagem distinta da utilizada em seu ambiente de trabalho. Nesta mesma revista, o filólogo Valter Kehdi afirma que, a linguagem que um indivíduo utiliza carrega todo o prestígio ou desprestígio do grupo que a utiliza. Porém, isso não impede, por exemplo, que um advogado, ao realizar uma palestra, em uma escola onde seu público são os adolescentes, utilize a mesma linguagem que estes jovens. Neste caso, ao tentar falar com expressões utilizadas pelos jovens, o advogado estaria tentando uma forma de mostrar-se mais próximo de seu público alvo, e, assim, comunicar-se de acordo com a rede social ali existente.

Em uma matéria da Revista Língua Portuguesa (Ano 04, edição 49), Lílian Passarelli, vice-coordenadora do curso de Letras da PUC-SP, afirma que, em qualquer situação, devem-se respeitar os códigos de sociabilidade que regem a conversa, pois, é necessária uma mudança de comportamento linguístico adequada ao grupo com quem falamos, para que haja uma real interação. Por exemplo, se um promotor for dar uma palestra para uma comunidade de crianças carentes e sem escolaridade, utilizando uma linguagem formal, essas crianças não

irão compreender o que ele diz. Portanto, as redes sociais, nos exigem comportamentos linguísticos adequados ao ambiente e ao grupo social com quem conversamos.

A Revista Língua Portuguesa (Ano 05, edição 63, p. 36-37) aborda o tema “A carreira nas alturas”, expondo que, dentre as redes sociais, uma gera maior preocupação em relação à fala. Trata-se do mercado de trabalho. Os profissionais se preocupam em se expressar de forma convincente e adequada diante de seus funcionários, clientes, para que consigam obter respeito e credibilidade, o que vale também para todos os cargos, pois os funcionários também se preocupam com o seu modo de se expressar, para que sejam reconhecidos, valorizados e até mesmo para garantir o emprego. Segundo uma pesquisa realizada pelo doutor em Lingüística, Paul Nation e outros professores, comprovou-se que o uso eficiente da língua influi na carreira profissional. O estudo feito em 39 empresas americanas mostrou que a chance de sucesso profissional está diretamente ligada ao vocabulário que a pessoa domina. Quanto maior o seu domínio do uso da língua, mais competência e segurança ela terá para expressar suas idéias e falar em público, o que gera assim, uma perceptível mudança de comportamento linguístico nesta rede social.

3. AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS: “ESPELHO DE CONTRASTES”

Em uma matéria publicada na Revista Discutindo Língua Portuguesa (Ano 01, edição 5), Dante Lucchesi afirma que, as variações linguísticas são o reflexo da diversidade da sociedade brasileira e da desigualdade econômica do País. Segundo Lucchesi, essas variações linguísticas acabam por refletir as diferenças sociais, econômicas e culturais do grupo que utiliza um código linguístico específico.

Se formos observar, temos traços destes aspectos, desde a Roma antiga. Por exemplo, quem utilizava o Latim mais polido e clássico, eram os patrícios que freqüentavam ambientes sofisticados da república e depois do Império Romano, enquanto, o chamado Latim vulgar, era utilizado pela plebe romana e pelas massas latinizadas nas províncias da Gália e da Hispânia. Podemos ver que, no Brasil isso também ocorre, por que a Língua Portuguesa, falada pela maioria da população, reflete a estrutura da nossa sociedade, marcada por uma distribuição de renda desigual e acesso à educação diferenciado, proporcionando assim, uma fragmentação linguística, que se torna evidente. Principalmente, em duas divisões: a de uma minoria que tem acesso á escolarização e à cidadania, em seu sentido mais amplo; do outro

lado, a maioria da população brasileira, que não teve as mesmas oportunidades de estudos, e muitas vezes, nem chegaram a freqüentar uma escola.

Lucchesi afirma que, a divisão do Português no Brasil é bem nítida na aplicação das regras de concordância nominal e verbal, pois, é possível observar que, na linguagem mais popular, são comuns frases como: “Aqui nós trabaia muito”, “Minhas colega já chegô”, “Nóis vai na festa”; enquanto na linguagem escolarizada se aplica mais freqüentemente o uso de regras de concordância, consideradas como padrão lingüístico: “Aqui nós trabalhamos muito”, “Minhas colegas já chegaram”, “Nós iremos à festa”.

A Teoria Sociolinguista define estas linguagens como variantes lingüísticas, que são formas diferentes de se dizer a mesma coisa, sem se diferenciar pelo seu valor estritamente lingüístico, mas, pelo seu valor social. As três primeiras frases são vistas de forma negativa, pelas pessoas que possuem um maior poder aquisitivo. Mas, segundo Lucchesi, em termos lingüísticos, elas não são inferiores à forma tida como correta. Segundo o sociolinguista anglo-saxão Hudson, o valor comunicativo é presente, mesmo com a ausência de concordância, pois quando uma pessoa diz, por exemplo, “os menino já saiu”, o ouvinte consegue entender que se trata de mais de um menino. Ao ouvirmos a conversa desse sujeito, logo perceberemos que esta variação lingüística vem de uma pessoa humilde, de classe social classificada como inferior, provavelmente sem escolaridade, ou então, possui pouca escolaridade, só o suficiente para saber ler. Contudo, podemos dizer que a fala do indivíduo proporciona-lhe uma identidade. Pela sua linguagem conseguimos distinguir qual a sua idade, sua escolaridade, seu status econômico, sua origem, seu grupo social, dentre outros.

4. REVOLUÇÃO LINGÜÍSTICA

Segundo Carlos Alberto Faraco, em um de seus textos publicados na Revista *Discutindo Língua Portuguesa* (Ano 01, edição 04), basta prestarmos um pouco de atenção para percebermos o contínuo processo de transformação de uma língua ao longo do tempo, pois, a todo momento, sofre inúmeras influências de variações que se espalham pela estrutura social, pelos diferentes contextos de uso, dentre outros fatores que contribuem com este processo de transformação, o que acaba passando por despercebido pelos falantes, pela falta de conhecimento, do que é este processo de mudança que envolve a língua. Faraco fala que se começarmos a observar as linguagens existentes em nosso cotidiano, conseguiremos, deste modo, compreender a Revolução Lingüística ao longo dos tempos.

No nosso dia-a-dia, é fácil notar algumas mudanças: temos a mudança na pronúncia, que pode ser observada na não distinção entre algumas palavras, como é o caso de “alto” e “auto” ou “mal” e “mau”. Faraco (2005, p. 16) explica que, quando os falantes desenvolvem a consciência de mudanças em sua língua, conseqüentemente, adquirem uma atitude negativa em relação a elas, classificando-as como “erradas”, “incorretas”, “impróprias”, “feias”, ou ainda, julgam que essas mudanças empobrecem a língua, de modo a modificá-la para pior. Na Revista *Discutindo Língua Portuguesa* (Ano 01, edição 04, p. 45), Lucchesi também comenta sobre este fato:

Mas esse valor social não tem o menor fundamento lingüístico, e nada mais é do que o reflexo da divisão da sociedade em classes, da distribuição desigual da renda e, sobretudo da ideologia hegemônica. Tanto é assim que esse julgamento social que distingue o “certo” do “errado” é historicamente determinado, e, no mais das vezes, a forma errada de hoje será a forma certa de amanhã.

Portanto, a Revolução Lingüística é o reflexo da sociedade em que vivemos, ou seja, como vamos ter uma sociedade que fala de uma única maneira, se as classes sociais são distintas? Enquanto alguns possuem acesso à educação, de um ponto de vista mais amplo, e outro nem acesso a escolaridade teve? Todos os processos de mudança, presentes nos dialetos, não alteram a compreensão do ouvinte, pois conseguimos entender o que o outro disse; o que é preciso, em determinadas situações e ambientes, é acompanhar essa variação lingüística e saber adequar a nossa fala ao contexto social em que convivemos.

BIBLIOGRAFIA

ALKIMIM, Tânia Maria. *Sociolingüística*. Parte I. In: Mussalin, F. e Bentes, A. C. (orgs.), *Introdução à Lingüística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO A.T.; *O Português do Brasil*. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 1978.

DUBOIS J. e outros. *Dicionário de Lingüística*. Cultrix, 1973.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo : Cultrix, 1978.

FERREIRA, Marina. *Português*. Atual. 2004, disponível em www.labeurb.unicamp.br/elb/, acesso em 24/05/2011.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos lingüísticos fundamentais*; Tradução: Gilda Maria Corrêa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1980.

LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LYONS, John. *Linguagem e Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1981.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). *Introdução à Sociolinguística*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Cristina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, MARIA CECÍLIA & BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. *A cor da língua*. São Paulo: Contexto, 2003.

Revista Discutindo Língua Portuguesa. São Paulo: Escala Educacional, Ano 1, Nº 5 – ISSN 1809-0230.

Revista Discutindo Língua Portuguesa. São Paulo: Escala Educacional, Ano1, Nº 4 – ISSN 1809-0230.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, Ano 3. Nº 43 - ISSN 1808- 3498

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, Ano 4, Nº 49 – ISSN 1808-3498.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, Ano 5. Nº 63 – ISSN 1808-3498.

TARRALO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática. 2001.

Universidade Estadual de Campinas. *Enciclopédia das línguas no Brasil*. São Paulo. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/elb/>

ANÁLISE DE VÍDEOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DOIS CASOS DO PROGRAMA DE TV QUÍMICA NOVA NA ESCOLA

Produção, Aplicação e Avaliação de Vídeos Educativos Para o Ensino de Ciências

Dênis Fernandes de Souza⁷⁸
Wilmo Ernesto Francisco Junior⁷⁹

RESUMO: O presente trabalho analisa 02 vídeos do programa de TV Química Nova na Escola voltado ao ensino de ciências, especificamente o de Química, tendo em vista auxiliar professores na escolha e utilização desses materiais no ambiente escolar. Os vídeos mostraram grandes potencialidades, tais como o uso de linguagem química adequada, forte relação com a realidade e responsabilidade ambiental, embora a presença de experimentos ou atividades investigativas que também poderiam ser exploradas são ausentes. No entanto, de forma geral os resultados do estudo apontam grandes potencialidades do material analisado para o uso no ensino da química e espera-se, com esses resultados, subsidiar o trabalho do professor na utilização desse material.

Palavras-chave: Vídeo. Tecnologias educativas. Ensino de química.

ABSTRACT: This work analyses two video form TV Program Química Nova na Escola, oriented to science teaching, specially to the chemistry teaching, aiming to help teacher practices. The material showed some potentialities as adequate chemistry language, deep relation to reality and environmental responsibility, although had been absence experiments or investigative activities that may be explored too. Even so, in general the results point to the potentiality of those videos to the chemistry teaching and hope with this work scaffold its use in classrooms by teachers.

Keywords: Video. Educative Technologies. Chemistry teaching.

INTRODUÇÃO

Pensar, criar, educar, mudar. Na maioria das vezes, quando nos referimos à educação, imaginamos as salas superlotadas, os professores desvalorizados, os alunos despreparados e um ensino precário. O ensino brasileiro torna-se, desta forma, um território propício à rotina e à tradição de velhas fórmulas desgastadas que não leva a lugar algum, apenas para tornar o nosso sistema educativo distante cada vez mais de países desenvolvidos. Indiscutivelmente, nenhum país avança sem educação de qualidade. A sua falta ou insuficiência pode, também, ajudar a explicar o declínio (WERTHEIN; CUNHA, 2009). Como permanecer nesse atraso intelectual se nós estamos vivendo em uma era tecnológica, onde a informação e os meios de comunicação já não podem ser desvinculados da realidade do próprio educando, e cujos

⁷⁸ Acadêmico do curso de Química da universidade Federal de Rondônia*

⁷⁹ Prof. do departamento de Química da Universidade Federal de Rondônia

recursos propiciam um subsídio necessário para a busca de um método facilitador e estimulador no processo ensino-aprendizagem. Percebemos, portanto, um painel educacional, que à primeira vista, nos parece um tanto pessimista, porém contextualizado oferece-se promissor para uma (re) formulação no método didático.

O ensino de ciência, especificamente, o de química torna-se um pouco complicado para o aluno, uma vez que devido à complexidade, abstração de conceitos (e modelos), associada às condições desfavoráveis que costumam permear o nosso ensino, já adicionadas a fatores cognitivos do educando, levam-no ao afastamento e ao desinteresse desta disciplina. Para o profissional de educação, resta contornar essas condições e apresentar atividades didáticas que visem uma melhoria e possibilite o interesse dos jovens em química. Mas, afinal, qual o primeiro passo para tentar mostrar que é possível ir contra os pensamentos tradicionalistas e optar por atividades que repensem a didática, utilizando a tecnologia como ferramenta?

Indiscutivelmente, a ascensão das tecnologias, em especial a multimídia, pode colaborar substancialmente no processo de ensino e aprendizagem, desde que fomentem o interesse, a criatividade imaginativa e a conscientização crítica dos alunos no contexto sociocultural, político, econômico, etc. Portanto, os vídeos educativos tem grande potencialidade em relacionar de maneira instantânea a realidade do teórico, através da sua linguagem/imagem acessível, atrativa e facilitadora.

O vídeo como ferramenta pedagógica tem por função a inserção de conteúdos, motivação à criatividade, desenvolver o senso crítico e conscientização social. Para isso, o vídeo disponibiliza de animações, analogias, ilustrações, linguagem facilitadora, sonoridade envolvente e exemplificações que visam à compreensão e formação cidadã do aluno. Porém, o vídeo educativo não é autossuficiente no ensino, pois de acordo com Moran (1995), a utilização inadequada destes, poderá causar sérios transtornos, tais como o vídeo-tapa buraco (colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor), vídeo-enrolação (exibir um vídeo sem muita ligação com a disciplina, o aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula), vídeo-deslumbramento (o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, fato que pode diminuir a sua eficácia e empobrece as aulas), vídeo-perfeição (professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos), só vídeo (não

é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes) (MORAN, 1995).

É importante para o professor cogitar e suscitar discussões que viabilizem a compreensão do vídeo, para isso, o professor pode orientar “trabalhos em equipe; levantamento de sugestões do grupo, estudo dirigido para verificação da compreensão e da habilidade de transferir conhecimentos recebidos para novas situações (projetos); alunos protagonistas, fazendo trabalhos em vídeo, apresentando-os para a classe e divulgando-os na página web da escola” (MORAN, 2002).

Atualmente, “Estamos deslumbrados com o computador e a Internet na escola e vamos deixando de lado a televisão e o vídeo, como se já estivessem ultrapassados, não fossem mais tão importantes ou como se já dominássemos suas linguagens e sua utilização na educação” (MORAN, 2002). É claro que a utilização do computador e internet são ferramentas pedagógicas de suma importância, podendo também estimular a criatividade do aluno, contudo, o vídeo educativo atua, segundo Moran (1995), como ferramenta de sedução, visualização, informação, entretenimento e projeta o intercâmbio entre o real e o imaginário. O vídeo educativo é um instrumento importantíssimo no processo educacional, onde o professor deve utilizá-lo ativamente, manuseá-lo de forma eficiente, não excessiva e responsável para que este consiga auxiliar no desenvolvimento do aluno em seu aprendizado. O presente trabalho objetiva analisar 02 vídeos educativos: “Hidrosfera” e “As Águas do Planeta Terra” dos programas de TV Química Nova na Escola voltados ao ensino de ciências, especificamente o de Química, tendo em vista auxiliar professores na escolha e utilização dessas matérias no ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa alicerçou-se em um estudo com foco nos aspectos qualitativo e quantitativo para análise de 02 vídeos de química (“Hidrosfera” e “As Águas do Planeta Terra”) do programa de TV Química Nova na Escola, tendo como público alvo alunos do ensino médio. Os referidos vídeos se encontram disponíveis no mercado em CD-DVD.

Em análise foram estabelecidos cinco critérios, considerados em muitas pesquisas de materiais didático-pedagógicos, relacionados com o ensino em ciências, de grande importância. Os critérios estabelecidos para análise foram: Experimentos; Animações; Analogias; Problemas Conceituais e Visão de Ciência.

No ensino de química há muitas barreiras no processo de ensino-aprendizagem, tais como: conceitos, nomes, simbologias, modelos, teorias que não se relacionam e estão desvinculados com a realidade dos alunos, ocasionando o surgimento de concepções equivocadas e impedindo a compreensão destes. Pelo fato do professor de química tratar de conhecimentos abstratos e complexos que envolvem fenômenos a nível macroscópico, microscópico e representacional, deve este buscar inovações didático-pedagógicas que possam contornar esta situação. Assim, experimentos, animações, analogias, inserção conceitual (intelectual) e visão de ciência são ferramentas facilitadoras e essenciais, proporcionados pelos vídeos educativos. Por isso, essas características merecem criteriosa atenção nesta análise.

Primeiramente, os critérios para análise dos vídeos foram organizados de forma que quantitativamente os experimentos, animações, analogias, problemas conceituais e inclusive visão de ciência pudessem ser avaliados numericamente. Em seguida, fez-se uma discussão qualitativa, ou seja, verificar sobre as limitações, aspectos positivos e negativos de cada categoria a ser avaliada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organização dos Vídeos Programas de TV Química Nova na Escola

Foram analisados 02 vídeoaulas, onde estes abordam um tema geral e em comum (A Água) com foco em vários subtemas relacionados, de forma que os subtemas não seguem uma linearidade conceitual, ou seja, conforme o subtema é abordado o conceito é apresentado de forma gradativa e organizada.

O vídeo “Hidrosfera” tem duração de 13 minutos e 31 segundos e entrevistas com média de 25 segundos, enquanto as animações tem duração média de 30 segundos. O vídeo “As Águas do Planeta Terra” tem duração de 17 minutos e 25 segundos e entrevistas com média de 20 segundos, já as animações tem duração média de 30 segundos.

No início de cada vídeoaula, estes deixam explícito o tema a ser abordado e fazem um panorama de tudo o que será apresentado durante a aula. As vídeoaulas tem uma organização unidimensional, pois se iniciam com indagações a pessoas de diferentes contextos sociais, com o intuito de se observar qual a relevância do tema abordado e o porquê de se saber dados conhecimentos, pois a partir daí conceitos complexos de química passam a fazer sentido e a ter utilidade na vida do aluno.

As vídeoaulas desenvolvem-se em diversos cenários, tais como: cozinha, em uma estação de tratamento de água e esgoto, lagoa contaminada, praias e cidades, todos relacionados com o cotidiano das pessoas, pois isso mostra a importância da química nestes ambientes. Por exemplo, O vídeo “As Águas do Planeta Terra”, aborda a importância da água e seu tratamento de maneira contextualizada através de uma estação de tratamento de água e esgoto, pela qual processos físico químicos de decantação, coagulação, floculação, filtração e desinfecção são apresentados.

Em consonância com os PCNs de química, os vídeos educativos analisados utilizam da contextualização, pois este faz com que o aluno relacione o conceito químico ao cotidiano, conseqüentemente, instiga a criatividade imaginativa e o pensamento crítico e reflexivo do aluno a problemas que tangem a sua realidade. Isso evidencia a importância em se utilizar os mesmos como ferramenta didática.

Presença de Experimentos

A partir da análise dos 02 vídeos, verificou-se a ausência de experimentos. É claro que experimentos são importantes e influenciam na curiosidade do aluno em investigar, porém os 02 vídeo-aulas em questão são de natureza demonstrativa, pois apenas mostram, de maneira contextualizada, alguns fenômenos. Apesar disso, este tipo de abordagem pode ser aproveitada pelo professor de várias formas, tais como: problematizar as partes que os alunos acharem mais importantes ou introduzir um debate que vise a percepção das competências adquiridas pelos alunos em relação ao tema abordado.

Imagens (Animações)

Os 02 vídeos apresentam um total de 13 animações que tem por finalidade a representação audiovisual de fenômenos que em sala de aula são de caráter unicamente teórico. Portanto este recurso facilita a compreensão de fenômenos de dimensão nano e microscópicos e sua relação com o macroscópico.

Esse recurso é de suma importância no processo de alfabetização científica, pois agencia na representação de fenômenos não observáveis, fomentando a imaginação e compreensão dos alunos em entender a relação do real com o teórico.

Presença de Analogias

Foram observadas 02 analogias nos 02 vídeos analisados. Nos vídeos em questão, as analogias foram postas de maneira contextualizada e explicitamente relacionadas com a realidade, conseqüentemente, facilitando a concepção do conhecimento pelo aluno. Segundo, Francisco Jr (2010), o uso das analogias são importantes para a compreensão de fenômenos não observáveis, mas merecem reflexões criteriosas acerca do que está em comparação.

Problemas Conceituais

Nenhum problema conceitual foi encontrado nas vídeoaulas analisadas. Por se tratar de vídeos atuais, dificilmente ocorre a presença de conceitos errôneos. Isso mostra que o professor deve utilizar como critério de avaliação na escolha de vídeos educativos o ano de produção do material, pois isso também influencia na acepção de conceitos equivocados. A linguagem utilizada também é bastante acessível nestes vídeos, pois este não tenta transportar conceitos técnicos a vocabulários obsoletos que só atrapalham o entendimento do aluno.

Visão de Ciência

Os vídeos analisados fazem uso de uma abordagem interativa entre os conhecimentos a serem assimilados com a realidade do aluno, quebrando assim com a velha forma empírica de se fazer ciência. No final de cada vídeo a conscientização ambiental é explícita e cativante, visto que esta forma de se fazer ciência é benéfica na formação íntegra do aluno cidadão.

CONCLUSÕES

Diante do descaso educacional, “mudar” é preciso para que o ensino possa evoluir, e com isso também o nosso país. Inovações pedagógicas dinâmicas, instigadoras e construtivas que visem a melhora no processo de ensino são cruciais para a ascensão do sistema educacional. A tecnologia multimídia traz hoje ao professor inúmeras possibilidades para que os alunos se interessem e alcancem uma educação libertadora que os motive a adquirir competências e habilidades inerentes ao cidadão consciente de sua responsabilidade em compreender, agir e intervir na sociedade e no mundo.

Neste contexto, os vídeos mostram-se eficazes no auxílio ao professor, visto que nestes encontram-se grandes potencialidades, tais como: analogias, animações, linguagem facilitadora e principalmente, visão de ciência e responsabilidade ambiental. Portanto, tudo

isso somado a práticas dinamizadas a serem elaboradas pelo professor e a boa vontade, darão bons frutos no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Analogias e Situações Problematizadoras em Aula de Ciências. 1ª ed. Ed. Pedro & João, 2010.

MORAN, J. M. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa: Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. no dia 25/06/2002.

MORAN, J. J. O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação, ano 1, n. 2, p. 27-35, 1995.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C.; Ensino de Ciências e Desenvolvimento: O que Pensam os Cientistas. 2 ed. -- Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

***AGRADECIMENTOS:**

*Ao CNPQ;

*Ao PIBIC;

*À UNIR;

***CONTATOS**

Orientando: Dênis Fernandes de Souza

***E-mail:** fernandenis@gmail.com

Orientador: Wilmo Ernesto Francisco Junior

***E-mail:** wilmojr@bol.com.br

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE DOIS VÍDEOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Produção, Aplicação e Avaliação de Vídeos Educativos Para o Ensino de Ciências

Cristiani da Silva L. de Barros⁸⁰
Wilmo Ernesto Francisco Junior⁸¹

RESUMO: As diferentes tecnologias implicam mudanças nas atitudes, valores, comportamentos, nos processos mentais e perceptivos, podendo ser bastante úteis para novos métodos educacionais e racionalidades pedagógicas sintonizadas com as necessidades das novas gerações. Levando isso em consideração, o objetivo principal do trabalho é a análise de vídeos educativos disponíveis para o ensino da Química, visando auxiliar professores na escolha e uso desses materiais. O material analisado consiste de dois episódios do Programas de TV Química Nova na Escola, produzido pela Sociedade Brasileira de Química. A pesquisa conduzida teve caráter qualitativo, sendo estabelecido os seguintes critérios de análise: experimentos; animações; analogias; problemas conceituais e visão de ciência assim como realizou-se também uma análise conceitual, pedagógica e técnica acerca dos vídeos. Os vídeos apresentaram uma visão interdisciplinar, onde o professor independente da sua área de atuação pode fazer uso desse recurso para abordar diversos assuntos, ou até mesmo para a conscientização dos alunos devido o mesmo abordar de uma forma direta assuntos relacionados à preservação do meio ambiente e assuntos ligados à educação sexual. Com base nesses dados é possível se constatar que o uso do vídeo como recurso didático está relacionado com o tipo de interação que o professor busca trazer para dentro de sua sala de aula, pois independente do assunto abordado, a partir do vídeo é possível enriquecer o conhecimento dos alunos, trabalhar inúmeros assuntos e contextualizar com situações vivenciadas ou observadas no dia a dia.

Palavras-chave: Vídeo. Tecnologias educativas. Ensino de química.

ABSTRACT: The different technologies require changes in attitudes, values and behaviors, mental and perceptual processes, what may be useful to new teaching methods and educational rationales attuned to the needs of new generations. Taking this into account, the main objective of this work is to analyze educative video available to the chemistry teaching to assist teachers in choosing and using of these materials. The survey consisted of a qualitative analysis of two videos from a DVD TV Program Química Nova na Escola. The criteria for the analysis were: experiments, animations, analogies, conceptual problems and vision science and conceptual analysis, pedagogical and technical about the videos. The video demonstrated an interdisciplinary view, by the way it is possible touch themes related to environmental preservation and issues related to sexual education. Based on these data can be seen that the use of video as a teaching resource is related to the type of interaction that the teacher seeks to bring into your classroom, because regardless of subject matter, from a simple video it is possible enrich students' knowledge, explore in a real context with numerous issues and situations experienced or observed in everyday.

⁸⁰ **Orientando.** Discente Licenciatura Plena em Química. cristiani_barros@yahoo.com.br

⁸¹ **Orientador.** Docente do Departamento de Química. wilmojr@bol.com.br

Keywords: Video. Educative Technologies. Chemistry teaching.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem em sala de aula exige cada vez mais do professor dedicação para que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, eficiente e prazerosa. Assim, os professores acabam assumindo um papel de suma importância e bons materiais didáticos de apoio são essenciais neste processo. Com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na educação, podemos observar um fluxo comunicativo onde o aluno se torna também produtor e criador de mensagens, construindo, de forma gradual, sua visão de mundo a partir de um conjunto de espaços que hoje trabalham o conhecimento (MONTEIRO *et al*, 2009).

Segundo Faria (2001), o vídeo mostra-se um excelente recurso no auxílio ao processo didático-pedagógico, especialmente no contexto químico, que é envolvido por uma complexidade e abstração de conceitos, pois tornam as aulas mais participativas e prazerosas oportunizando ao aluno a construção do conhecimento químico. O uso do vídeo em sala de aula possibilita um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, que se configure de forma autônoma, criativa, colaborativa e interativa. Foi levando em consideração a importância do vídeo como material didático para o professor de Química que o objetivo principal deste trabalho é a análise dos vídeos educativos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada consistiu em uma análise qualitativa de dois vídeos educativos tendo como tema: Papel – origem, aplicações e processos e Látex – a camisinha na sala de aula. Tais vídeos compõem um DVD denominado Programas de TV Química Nova na Escola produzido pela Sociedade Brasileira de Química. Para análise do material foram estabelecidos cinco critérios, que se encontram muito presentes em análise de diversos materiais didáticos, principalmente livros, e podem ser considerados de grande relevância dentro da área. Os critérios definidos para a análise foram: **experimentos; animações; analogias; problemas conceituais e visão de ciência**. Também foram considerados aspectos conceituais, pedagógicos e técnicos acerca dos vídeos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro vídeo analisado tem como tema o papel e possui duração de 12 minutos e 46 segundos. Inicialmente (00min0s) é apresentada a abertura do vídeo, com título e coordenação geral do projeto. Em seguida (00min45s) o vídeo apresenta um contexto histórico sobre a origem do papel, a sua importância e a partir de que material pode ser obtido. Com o auxílio de um experimento demonstrativo (01min56s), uma artista plástica e professora da escola de belas artes - UFMG dá uma explicação sobre como é realizado o processo caseiro da confecção do papel obtido a partir da celulose da bananeira. A partir de uma narração (05min24s) e utilizando um contexto atual o vídeo nos mostra como é confeccionado o papel mais utilizado no nosso dia – a – dia, desde a retirada da árvore em uma área de reflorestamento até o processo de branqueamento realizado com reagentes específicos. A seguir (09min11s), o Gerente de Controle de qualidade de uma empresa de reciclagem de papel nos explica como é feita a reciclagem do papelão, desde o tratamento ao chegar à fábrica até o produto final. Em sua última parte (11min30s), por meio de uma narradora, são discutidos quais tipos de papéis podem ser utilizados na reciclagem e da importância sobre a utilização consciente.

ANÁLISE:

Conceitual - Aspectos positivos:

No vídeo são abordadas questões históricas da origem do papel, desde os tempos pré-históricos até sua obtenção nos tempos atuais, trazendo também informações acerca da reciclagem dos papéis já utilizados. Cada etapa da fabricação é rapidamente abordada, mas de uma forma compreensível. A narração é clara e pausada, e as imagens que aparecem no início do vídeo contando sobre o surgimento do papel nos dá uma noção da sua importância e do quanto ele veio se aperfeiçoando ao longo do tempo.

O vídeo conta com o auxílio de um experimento ilustrativo com base em procedimentos artesanais no qual é demonstrada a confecção do papel obtido a partir da celulose retirada do tronco da bananeira. O processo é descrito desde a sua extração da celulose até a secagem, mostrando a diversidade de cores e texturas do papel feito de diferentes partes da bananeira.

Neste primeiro vídeo não foi possível identificar a presença de nenhuma analogia ou animação em nível microscópico.

Aspectos negativos:

Foi encontrado durante a explicação do processo de branqueamento aspectos químicos, que poderiam ser mais bem explorados. São mencionados alguns reagentes utilizados nesse processo, como por exemplo: Dióxido de cloro (ClO_2), Hipoclorito de sódio (NaClO), oxigênio (O_2), cloro (Cl), dentre outros, contudo, em nenhum momento é mencionado o estado de agregação em que esses produtos se encontram, ou mesmo suas fórmulas químicas. O mesmo acontece quando é mencionado as pesquisas conduzidas com o uso de ozônio (O_3) e peróxido de hidrogênio (H_2O_2) para a não geração de produtos organoclorados.

O segundo vídeo analisado aborda o tema Látex como matéria-prima para a produção de preservativos. O vídeo relata uma atividade em sala de aula que explorou o tema ensino de ciências e doenças sexualmente transmissíveis, tendo a duração de 19 minutos e 8 segundos. Após a apresentação do vídeo que segue o mesmo padrão do anterior, jovens são entrevistados (00min41s) a respeito da função e composição dos preservativos, bem como acerca do látex. Na sequência (02min53s), há a fala de uma professora do departamento de química da UFMG, discorrendo sobre o látex e sua composição. Um empresário do ramo de beneficiamento do látex comenta sobre a fonte da matéria-prima (03min20s) e o processo pelo qual o mesmo passa ao chegar à usina de beneficiamento. A professora de Química comenta (04min38) sobre os materiais confeccionados com o látex exemplo: camisinha, luvas descartáveis e como eles são produzidos, explicando também sobre o que é uma camisinha e a sua função (06min08s) após o entrevistador retomar as perguntas feitas aos jovens e adolescentes (05min15s). De uma maneira extrovertida o entrevistador pergunta aos jovens se eles possuem uma camisinha na bolsa, e pede para alguns deles demonstrar com o auxílio dos dedos como ela é utilizada marcando o tempo que eles levam para abrir o preservativo e colocá-la de forma correta.

Para se averiguar as propriedades técnicas do preservativo, um conjunto de experimento é conduzido (08min00s), incluindo medidas de comprimento, diâmetro, massa, tração – elasticidade (a partir de um anel de dois cm de largura, recortado do preservativo mediu-se o comprimento máximo deste anel até seu completo rompimento), capacidade volumétrica (com o auxílio de uma proveta os alunos encheram o preservativo de água até seu rompimento e porosidade. Neste último experimento, o preservativo foi preenchido com uma solução salina, e com o auxílio de um suporte universal e uma garra onde o preservativo foi encaixado sendo mergulhado em um béquer contendo a mesma solução, usando eletrodos de

um amperímetro os alunos verificaram se há passagem de corrente entre as soluções que se encontram dentro e fora do preservativo, em seguida a professora fez uma pergunta aos alunos se o preservativo fosse furado com uma agulha o que aconteceria? E assim os alunos furaram o preservativo com o auxílio de uma agulha, observando assim a passagem de corrente entre as soluções. Todos os resultados foram anotados e comparados com as informações presentes na embalagem. Em seguida aparece um informativo com dados do INMETRO sobre o preservativo brasileiro (13min39s), que pode ser utilizado para discutir os dados experimentais.

Na sequência do vídeo (14min:21s), são apresentados novos trechos da entrevista com os jovens acerca da existência e finalidade do uso do preservativo e discussão sobre os motivos pelos quais eles não fazem uso desta prevenção, bem como a opinião dos jovens sobre o uso da camisinha (14min56s). São ainda fornecidos dados sobre o surgimento, identificação e consequências do vírus da AIDS (14min42s). O vídeo é finalizado com um rap sobre a prevenção.

ANÁLISE:

Conceitual - Aspectos positivos:

O vídeo encerra uma abordagem interativa no que tange ao uso do preservativo, problematizando questões referentes ao material do qual o mesmo é confeccionado, bem como às informações sobre a AIDS e outras DST (doenças sexualmente transmissíveis). O professor pode utilizar o vídeo tanto na explicação de alguns conceitos envolvidos na fabricação do látex, assim como na abordagem de assuntos como prevenção de DST e gravidez na adolescência. O vídeo pode ser empregado como um apoio, ou mesmo no formato vídeo-aula para que o assunto venha mais aprofundado em sala de aula posteriormente, especificamente em relação aos aspectos químicos.

Pedagógica - Aspectos positivos:

A abordagem sobre o assunto é feita de uma forma interativa, com a participação de jovens e adolescentes respondendo perguntas sobre o que é uma camisinha, para que serve, de que material é confeccionado, tornando um assunto que nem todos se sentem à vontade para falar algo fácil de ser compreendido pelos alunos. A presença do experimento investigativo nos faz observar uma interação entre o professor e os alunos, que acaba por instigar a

curiosidade dos alunos através dos testes realizados. A introdução de experimentos durante os vídeos faz com que seja o interesse dos alunos seja despertado, trazendo consigo uma visão mais ampla sobre os fenômenos envolvidos, pois segundo Carrascosa et al. (2006), a atividade experimental constitui um dos aspectos chaves do processo de ensino – aprendizagem de ciências. Dependendo da forma como esse experimento é conduzido, os resultados obtidos podem ajudar a desenvolver o pensamento crítico desses alunos acerca da situação analisada.

Técnica - Aspectos positivos:

A narração é clara e pausada e a forma como o entrevistador aborda o tema o torna fácil de ser compreendido. Durante a análise não foi observado a presença de analogias, de erros conceituais ou animações em nível microscópico.

O vídeo traz uma visão interdisciplinar acerca dos assuntos abordados, onde o professor independente da sua área de atuação pode fazer uso desse recurso para abordar diversos assuntos relacionados à disciplina que o mesmo ministra, ou até mesmo para a conscientização dos alunos devido ao mesmo abordar de uma forma direta assuntos relacionados à preservação do meio ambiente através do reflorestamento das árvores utilizadas na confecção do papel e da reciclagem dos mesmos, além dos assuntos ligados à educação sexual.

4 CONCLUSÃO

Com base nesses dados é possível se constatar que o uso do vídeo como recurso didático está relacionado com o tipo de interação que o professor busca trazer para dentro de sua sala de aula, pois independente do assunto abordado a partir de um simples vídeo selecionado de forma a enriquecer o conhecimento dos alunos, o professor pode trabalhar inúmeros assuntos e contextualizar com situações vivenciadas ou observadas no dia a dia.

Vale ressaltar que o professor tem um papel importante na escolha do vídeo, pois o mesmo ter uma tarefa árdua desde a sua escolha, análise e utilização em sala de aula, para que esse recurso didático seja utilizado de forma clara e objetiva, fazendo com que o interesse dos alunos seja despertado de forma a os auxiliar na construção de seus conhecimentos e não de ser apenas mais uma experiência durante sua jornada escolar.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

MONTEIRO, J. B.; FARIAS, J. F.; ZANELLA, M. E. **O Uso de Recursos Didáticos com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Climatologia**. 12º Encuentro de geógrafos de América Latina. Abril, 2009. Montevideo, Uruguay.

AGRADECIMENTOS:

- À Universidade Federal de Rondônia - UNIR
- Ao PIBIC;
- Ao CNPq;
- Ao prof. Dr Wilmo Ernesto Francisco Junior
- À Profª Drª Miyuki Yamashita

A CONSTRUÇÃO DO TURNO CONVERSACIONAL EM ENTREVISTAS DE INFORMANTES DE PORTO VELHO - RO

Leidiane Gomes Antunes⁸²
Rosa Maria Nechi Verceze⁸³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir a organização e papel dos turnos conversacionais durante a construção da fala durante a conversação de entrevistas. A conversação por constituir-se o resultado de uma atividade de interação face a face em que o discurso construído oscila de uma escala que vai desde a total cooperação das interlocutores até o conflito, o trabalho com a análise dos turnos conversacionais aqui proposto, é relevante o estudo: passagem requerida de turno, do assalto ao turno e das falas colaborativas. Para tanto, o aporte teórico baseia-se nos trabalhos: Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, Maclaughlin, 1984, Castilho (1989, 1998), Marcuschi (1991, 2001) e Galembeck (1990, 1993, 2009) que trabalham com a análise da conversação como atividade linguística básica do ser humano na qual, através dos conhecimentos linguístico e conhecimentos de mundo, os interlocutores interagem numa situação de diálogo face a face, levando a conversação adiante através dos turnos sequenciados, em que se leva em conta vários recursos de da fala e procedimentos de organização da conversação: turnos alternados, passagens de turnos, assaltos ao turnos, assaltos ao turnos, falas colaborativas marcadores conversacionais, etc. para que o discurso oral possa ser construído.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem discutir a organização e papel dos turnos conversacionais durante a co-construção da fala na conversação de entrevistas entre o documentador e o informante entrevistado, tratando-se de um tipo de elocução. O propósito é mostrar a transição de um turno ao outro pela da passagem de turno e a troca de falantes interrompida através dos assaltos ao turno e a presença das falas colaborativas que não interrompem o tópico em andamento do falante, mas tem papel crucial na interação da conversação situada.

Para a consecução do objetivo, utilizamos um recorte com situações de diálogos: entrevistas - retiradas do *corpus* do projeto de pesquisa técnico-científica: Documentação e Descrição do Português Culto Falado em Porto velho – RO: análise da conversação e processos internacionais que está sendo desenvolvido desde o início de agosto de 2010 na Universidade Federal de Rondônia – UNIR . A análise compõe-se de fragmentos de dez transcrições de entrevistas com informantes na faixa etária de 25 a 35 anos.

⁸² (Bolsista UNIR/CNPq)

⁸³ Professora do Departamento de Letras Vernáculas

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Turno Conversacional

Ao longo dos estudos da análise da conversação, o conceito de turnos tem sido muito discutido por vários autores que dedicam seus estudos na Teoria da Análise da Conversação. Daremos preferência para os conceitos de alguns teóricos que detiveram mais seus estudos na gestão de turnos: Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974, MacLaughlin, 1984, Marcuschi, 1991,2001 , Castilho, 1989,1998 e Galembeck ET alii 1990, 1993, 2009.

De acordo com o modelo de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), o turno apresenta-se com duplo sentido: primeiramente, é o direito de cada um dos interlocutores tomar a palavra, neste caso o turno coincide com a técnica de organização geral da conversação. O segundo sentido de turno, para esses autores, é a própria fala construída no momento em que um dos interlocutores, ao torna-se falante, toma a palavra.

Em relação às estruturas lingüísticas que entram na construção do turno, esses podem consistir em unidades sintáticas de vários níveis: uma palavra, um sintagma, uma oração ou uma frase completa. No momento em que um turno está sendo produzido (unidade de construção de turno), têm os ouvintes a capacidade de perceber a unidade que o falante planeja usar e, com isso, prever o primeiro ponto possível de encerramento de uma unidade. Este primeiro ponto de completude é denominado pelos autores como LRT (lugar relevante para a transcrição). Quando se alcança esse ponto; o turno pode ser passado para outro falante.

MacLaughlin (1984) postula que há dois tipos de definições de turno: técnicas e não técnicas. A primeira leva em conta os limites do turno, considerando que ele termina no momento em que o outro interlocutor toma a palavra; a segunda identifica como turno as contribuições de caráter referencial claro, julgando as demais como as do tipo “uhn uhn”ou similares, não como turnos, mas como contribuições em *back-channel*. (suporte de fala).

Diferimos da primeira posição (definições técnicas) por identificarmos, necessariamente, o fim do turno como o momento em que outro interlocutor toma a palavra; diferenciamos da segunda posição por considerarmos ambos os tipos de contribuição, mesmo as em *back-channel*, como turnos, embora reconheçamos que desempenhem diferentes funções na organização das seqüências e do texto conversacional.

Marcuschi (1991) define turno como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado”. O autor considera, porém, que o silêncio e as falas simultâneas (sobrepostas) correspondem a momentos de silêncio na interação.

Castilho (1998) diz que o conceito de turno está ligado às diversas situações em que os membros de um grupo se alternam na realização da atividade a que se propõe: “denomina-se turno “cada intervenção de falantes envolvidos numa conversação”. O turno é essencialmente uma prática social e pode ocorrer em situações não-lingüísticas, tais como a passagem de duas ou mais pessoas por um corredor ou porta, o cruzamento de veículos no trânsito, a participação em jogos e debates, enfim, em todas as circunstâncias em que estejam envolvidos dois ou mais parceiros.

Para Galembeck (1993:60), o conceito de turno adotado valoriza todas as intervenções dos interlocutores (inclusive os *back-channel*), tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo, (ou seja, que desenvolvem o tema tratado num fragmento do diálogo), como aquelas intervenções breves, sinais de que um dos interlocutores está seguindo ou acompanhando as palavras do seu parceiro conversacional.

Observamos que todos os conceitos de turnos, desenvolvidos pelos autores são iguais, caracterizam intervenções dos interlocutores envolvidos numa conversa, inclusive aquelas intervenções breves, usadas, muitas vezes, para o monitoramento do falante. A diferença dentre as definições que se poderia ser apontada seria o uso do *back channel* que para McLaughlin (1984:92) não é considerado como turno, apenas contribuições úteis ao falante no decorrer do seu turno.

2.2 Falas ou turnos colaborativos

As falas colaborativas ocorrem geralmente, segundo Sacks et alii (1974) quando um falante já possui a informação que seu interlocutor está tentando lhe passar, ou que ele de fato já cognitivamente assimilou/conseguiu prever o que será dito pelo falante, antes de o falante proferir a informação. Então ele pode decidir começar seu enunciado antes do LRT. As contribuições de turnos antecipados podem se torna irrelevante para o falante, mas não aceitável. A interrupção produzida antes do LTR demonstra a sensibilidade do falante às interferências mais cedo. Isso leva a percepção de que as falas colaborativas são, na verdade, formas de acompanhamento da fala do seu interlocutor, sinaliza que o ouvinte acompanha a

fala sem interrupção de um lado. Por outro lado, elas servem também, algumas vezes, para socorrer o interlocutor que está com a palavras em alguma dificuldade, devido a hesitações. Em alguns momentos, também, as falas colaborativas caracterizam-se sobre forma de disfarce, o ouvinte ao colaborar, numa primeira brecha, pode assaltar o turno do seu interlocutor e torna-se o falante dando continuidade ao tópico.

Veja-se um exemplo em que o fala de L1 não interrompe o fluxo da fala de Doc, apenas colabora com o turno em andamento, com a intervenção “**Exato**” deixando evidente que está acompanhando interativamente a conversa,

Exemplo 1- Falas colaborativas

Doc-Bom a gente sabe que nutrição é um curso na área da saúde exato?

L1-**Exato**

Doc-É você como uma futura profissional na área da saúde poderia me dizer em seu conceito o que poderia se feito pra melhora a questão da saúde no nosso estado no Brasil né?

2.3. Troca de falantes

O sistema de tomada de turnos realizado por Sacks, Schegloff e Jefferson(1974) que tem como a regra geral “fala um de cada vez”, ou seja, para o entendimento da fala é necessário que cada um tenha a sua vez, sem invadir o espaço do outro, contribui para que a seqüência de turnos seja intercambiável e funcional, levando-se em conta os papéis de falante e ouvinte.

Os procedimentos pelos quais o ouvinte torna-se falante e/ ou o falante mantém o próprio turno. O primeiro ocorre, quando há *troca de falantes*, e o segundo, quando o *falante “segura” a fala*, ou seja, mantém o próprio turno, momento na fala de sustentação do turno. Para Galembeck (1993:75), os procedimentos básicos de gestão de turnos no diálogo são: a troca de falantes e a sustentação da fala. A troca de falantes é subdividida em dois tipos: *passagem de turno e assalto ao turno*:

2.3.1 Passagem de turno

Quanto à passagem de turno, ela pode ser requerida e consentida:

De acordo com Galembeck et alii (1990) a **passagem requerida** de turno que constitui a entrega explícita do turno a outro falante. Essa entrega é assinalada por marcadores como entende?, certo?, né? o que vcocê acha? ou apenas pela entonação (interrogação) ascendente. Já a e o (2) a **passagem consentida** de turno em que a entrega do turno é feita de

modo implícito a outro falante. É assinalada pela presença de marcadores supra-segmentais, tais como a pausa ou a entonação descendente e, ainda, por meio de marcadores paralingüísticos, como risos, ruídos, gestos, etc.

O outro tipo de passagem de turno é o **assalto ao turno**, que constitui uma violação do primeiro princípio básico da conversação, em que cada falante deve falar por sua vez. No assalto, um dos interlocutores invade o turno do outro, sem que a sua intervenção seja solicitada ou consentida. Assim, a transição de um turno a outro turno, ou seja, de um falante a outro, ocorre sem que haja pistas da LRT. (Galembeck, et alii, 1990).

Vejamos um exemplo para a **passagem requerida de turno** através do uso da interrogação na fal do documentador (Doc) que com esse marcador passa o turno de forma explícita a seu parceiro F1.

Doc: vem as lembranças?

F1- muita muita lembrança... dos professores dos meus colegas di classe de todo mundo assim... meu irmão estuda lá agora eu falo que ele vai ficar no mesmo processo desda primeira serie... esse ano ele vai entrar pro nivel médio... i agente fala que ele vai fazer a mesma conclusão que eu... pra mim eu acho que o barão é uma escola assim muito boa... mesmo pra se estudar das escola publicas

3 ANÁLISE DE PASSAGEM REQUERIDA DE TURNO, DE ASSALTO AO TURNO E FALAS COLABORATIVAS EM SITUAÇÕES DE DIÁLOGO: ENTREVISTAS POR FALANTES CULTOS DE PORTO VELHO-RO

A análise se restringe a examinar a passagem requerida e os assaltos ao turno e as falas colaborativas na fala culta de informantes moradores em Porto velho, através de fragmentos das transcrições – situações de diálogos - entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

Para a análise dos resultados trabalhamos 10 transcrições de fala pelas quais procuramos observar o funcionamento do sistema de turnos no texto conversacional. A análise nos aponta a predominância de turnos seqüenciados com passagem requerida, isto se deve ao fato de que a entrevistas é característica para este tipo de estrutura: *perguntas e respostas ou pares adjacentes*, o que é característico da modalidade de diálogo requerida. Constitui, na verdade o que a Analise da Conversação chama de Passagem requerida de Turno que consiste na entrega explícita do turno a outro falante e vem assinalada por marcadores como *entendê? nê?, o que você acha? como assim?* Entre outros e por entonações ascendentes (interrogações e interpelações/comentários) e pausas.

Pelo quadro pudemos perceber a predominância das passagens requeridas de turnos de 412 intervenções, seguidos por 150 intervenções de assaltos ao turno e com 122 intervenções de segmentos de falas colaborativas.

Percebemos que *não* surgiram situações de falas polêmicas e intensas entre os informantes. As entrevistas se desenvolveram por meio dos tópicos desenvolvidos com a predominância de passagens requeridas de turno, conforme amostra do quadro. Assim, as situações de diálogos analisadas, como um todo, indicaram que os informantes procederam em suas falas de modo disciplinado, constituindo um diálogo educado, polido, sem engajamento intenso. Porém, tais fatores, não significam que não houve o desenvolvimento dos tópicos e o avanço da conversa, conduzindo ao uma situação de diálogo interativa.

QUADRO DAS QUANTIDADES DE PASSAGENS, ASSALTOS E FALS COLABORATIVAS NOS INQUÉRITOS

Nº dos inquéritos	Passagem requerida de turnos	Assaltos com tomadas de turnos	Segmento de falas colaborativas
1	17	4	5
2	24	31	40
3	88	9	1
4	32	40	19
5	25	12	20
6	24	18	18
7	76	7	5
8	35	4	Não houve
9	51	6	4
10	40	19	10
Total	412	150	122

Estas 10 situações de diálogo elaboradas através das entrevistas nos forneceram uma ampla visão dos conhecimentos de mundo e sociocultural de cada informante, o que nos favoreceu no trabalho com a gravação. Percebemos que as gravações ocorreram de forma disciplinada e que a fala alternada, durante a conversação, ia sendo negociada e partilhada, permitindo o enlace da interação face a face. Observamos também que quase sempre os informantes terminavam o tópico dirigido pelo documentador antes de iniciar outro, o que indica uma conversa educada.

Em continuidade à análise do corpus com as transcrições, examinamos as falas colaborativas de participação na conversação do ouvinte cujas falas identificamos um índice

bastante produtivo (embora não fizemos análise quantitativa). Essas interferências do ouvinte, sem lhe interromper a fala por meio de inserções do tipo: *exata, Claro, hum hum, certo, isso, eh, ai*, etc possibilitam o andamento do tópico pelo falante ocasionando o desenvolvimento dos tópicos em andamento, pois sinalizam ao falante que seu ouvinte está atento ao que ele está dizendo e isso o estimula a continuar seu tópico; ninguém consegue falar diante da indiferença do outro, o outro tem que estar atento.

Exemplo 1

L1-Eu acho que tá muito debilitada é::fraca realmente e o salário dos professores né incentivo para que melhore

[

Doc-Hum Hum

L1-né e::e também é::a questão de livros didático é os livros estão assim::é/a/a/o ensinamento a gente vê que os livros não estão a altura as vezes o professor nem usa aquele livro os livros são é de péssima qualidade

Também procuramos analisar nas transcrições os momentos de maior engajamento dos interlocutores na conversação que propiciam os assaltos ao turno, tornando o discurso polêmico. No exemplo abaixo, observamos que a fala parte de um tópico inicial, da documentadora por meio de uma pergunta, em seguida num turno já alternado L1 responde, novamente a documentadora faz nova pergunta que é respondida por L1 com um *sim* a partir daí começam os assaltos aos turnos, os interlocutores se engajam mais na conversa, e querem falar, não esperando sua vez, o que ocasiona os assaltos ao turno. Isso se deve aos temas serem polêmicos, no caso, *segurança pública*, por exemplo. Mas veja que no final a documentadora na sua posição de entrevistadora, deixa que L1 fale, entrega lhe o turno.

Exemplo 2

Doc-Aí o senhor acha que contribuí quando a criança convive naquele meio o senhor acha realmente o senhor acredita que o meio forma o homem?

L1-É o meio forma o cidadão o cidadão formado no meio cristão religioso e aonde tem lazer cultura essa criança nasce com seu psi/cresce com seu psicológico bém mais desenvolvido

Doc-Na sua experiência de rua o senhor disse que já trabalhou na rua né?

L1-Sim

[

Doc-Na policia militar é::essas pessoas que foram presas elas algumas retornaram a sociedade?

L1-99% retornam ao crime

[
Doc-Ao crime

[
L1-Apenas 1% a sociedade

Doc-Então elas não mudam na verdade a cadeia ela é uma escola ela forma/como eu posso dizer ela piora a mente do cidadão lá dentro?

L1-Sim por que o elemento que é preso muitas vezes por deixa de pagar uma benção alimentícia ele vai para uma verdadeira faculdade do crime por não haver prisões diferenciadas pra também crimes diferenciados onde se coloca o cidadão que deixou de pagar pensão alimentícia com um grande assaltante de banco e um grande traficante

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das passagens requeridas de turno, dos assaltos ao turno e das falas colaborativas, pudemos perceber que a conversação possui característica inerente, por isso não há como estabelecer regras absolutas para o texto falado

Na interação face a face, não estamos interagindo apenas para receber ou dar informações, estamos ali para interagir, estabelecer contato com o outro, nos relacionar, trocar experiências de mundo, por exemplo - vivência, por isso, somos repetitivos na fala, fazemos desvios dos tópicos que conversamos, voltamos a tópicos já conversados, etc.

A análise das situações de diálogos analisadas aponta para que o discurso na modalidade oral dos falantes apresenta estratégias conversacionais que emergem do próprio andamento da conversação e que os próprios falantes através dos segmentos de turnos vão apresentando soluções para que a fala continuidade. Desta forma, além da diversidade dos tópicos conversados numa interação situada, as diferentes formas de alternância de turno constataam, de falas colaborativas, de assaltos ao turno é que estrutura a conversação. Somente, por meio das regras que a rege que os falantes conseguem se comunicar, e, uma vez que essas regras estão em jogo, é que contribuem para a manutenção e construção da coerência na conversa.

5. BIBLIOGRAFIA

- CASTILHO, A. T. (1989) "Para o estudo das unidades discursivas no português falado". In: ____ (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, p.249-279.
CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. Ed. Contexto, São Paulo, 1998, 1ª ed.

PRET, D. E URBANO, H.(Orgs) A linguagem falada culta na cidade de São paulo. Ed. TA. Queiróz, Edito/FAPESP/NURC/SP: São Paulo. **Estudos**. Vol. IV, 1990

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993

MARCUSCHI, L A **Análise da conversação**. São Paulo, Atica, Serie Principios, 1991, 2ª ed.

MARCUSCHI, L A Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In CASTILHO, Ataliba T. De (Org.) **Português culto falado no Brasil**. São Paulo-Campinas Ed. UNICAMP

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking. In **Conversation**, Schenkein (ed), 1978/1974

O REGIONAL COMO QUESTÃO EM ADÉLIA PRADO E MANOEL DE BARROS⁸⁴

Arlete Catarina de Lima Cardoso⁸⁵

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar as atividades do subprojeto “O regional como questão em Adélia Prado e Manoel de Barros”, desenvolvido no período de agosto de 2010 a julho de 2011. Esta fase da pesquisa tinha como propósito aprofundar a discussão sobre os conceitos de regional empregados por diversos críticos (Antonio Candido, Afrânio Coutinho, José Pozenato, Alfredo Bosi, Regina Zilberman etc.), bem como problematizar o conceito de regional a partir dos livros *Oráculos de maio*, de Adélia Prado e *Poemas rupestres*, de Manoel de Barros.

Palavras-chave: Literatura Regional. Adélia Prado. Manoel de Barros.

O subprojeto “O regional como questão em Adélia Prado e Manoel de Barros” está vinculado ao projeto-mãe “O regional como questão na literatura contemporânea”, desenvolvido pelo GEPCEC – Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea. No subprojeto, propusemo-nos a discutir, pesquisar, explorar e problematizar o conceito de “regional”. Para alcançar êxito nesta investigação que tem como *corpus* central a produção literária contemporânea, especialmente a obra poética de Adélia Prado e Manoel de Barros, servimo-nos do estudo analítico como meio de condução. Assim, dando continuidade à pesquisa iniciada em 2009, aprofundamo-nos na leitura de textos teóricos acerca do conceito de regional na literatura.

No decorrer deste segundo ano de pesquisa, além de textos teóricos de Antonio Candido, Afrânio Coutinho, José Pozenato, Alfredo Bosi e Regina Zilberman, conforme indicado no plano de trabalho 2010-2011, realizamos leituras dos seguintes artigos: *A tradição do regionalismo na literatura brasileira: do pitoresco à realização inventiva*, de Humberto Hermenegildo de Araújo, *Olhares sobre o regionalismo literário brasileiro: uma perspectiva de estudo*, de André Tessaro Pelinser e *Regionalismo e crítica: uma relação conturbada*, de Denise Mallmann Vallerius.

Esse aporte teórico permitiu-nos traçar um panorama histórico do regionalismo brasileiro necessário à compreensão desse movimento. Verificamos também que o regional é razão de muitas polêmicas no meio acadêmico. Há quem o veja a partir de uma perspectiva estática. Nesse caso, resume-se a uma tendência marcada em determinados movimentos literários como Romantismo, Realismo, Modernismo e, mais recentemente, na literatura

⁸⁴ Texto elaborado com a finalidade de apresentar ao CNPq as atividades desenvolvidas pela pesquisadora do GEPCEC no período de agosto/2010 a julho/2011.

⁸⁵ Pesquisadora/PIBIC/CNPq

contemporânea. A questão problemática aí reside no fato de que ao longo da história da literatura brasileira o regionalismo foi visto como sinônimo de literatura menor, de baixa qualidade porque não consegue alcançar o *status* de universalidade. Quando um autor se destaca nessa tendência, esse já foi o caso de Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, a crítica trata logo de distanciá-los do regionalismo cunhando novas expressões para caracterizá-los.

Questões dessa natureza pedem um gesto crítico que se proponha a ver o regionalismo como um processo dialético, catalisador dos modos de ser, pensar e agir identitários de uma região. Desse modo, uma obra regional não estaria necessariamente em oposição a uma obra universal, pelo contrário, vê o regionalismo a partir de uma perspectiva simbólica “permite compreender como a arte da palavra sintetiza os espaços regionais e lhes expande a significação simbólica” (PELINSER, 2010, p. 115). Desse modo fronteiras são diluídas e o regionalismo não necessariamente precisa ser estudado numa relação dicotômica entre regional/universal/campo/cidade/presente/passado.

Essa discussão teórica fez-nos ver que nos livros *Oráculos de maio* e *Poemas rupestres*, Adélia Prado e Manoel de Barros, respectivamente, valeram-se de uma escritura regional, do ponto de vista da Literatura, que trata do cotidiano, do local, expandindo-os simbolicamente.

Em Manoel de Barros, constatamos isso no longo poema “Canção do ver”:

(...)
 Por forma que o dia era parado de poste.
 Os homens passavam as horas sentados na
 porta da Venda
 de Seo Mané Quinhentos Réis
 que tinha esse nome porque todas as coisas
 que vendia
 custavam o seu preço e mais quinhentos réis.
 Seria qualquer coisa como a Caixa Dois dos
 prefeitos.
 O mato era atrás da Venda e servia também
 para a gente desocupar.
 Os cachorros não precisavam do mato para
 desocupar
 (...)
 (BARROS, 2004, p. 15)

O poeta traz o dia-a-dia de um pequeno povoado do interior distante de grandes centros, onde alguns dos acontecimentos estão à volta do estabelecimento do Seo Mané.

Constrói-se a imagem de um local onde aparentemente nada acontece: “Por forma que o dia era parado de poste”. A vida dos homens no pequeno povoado não tinha pressa, sendo que nada acontecia. Vemos, então, que Manoel de Barros refaz, neste poema, o mundo de sua memória por meio de uma construção literária repleta de imagens e afetos, transformando assim o banal em arte.

Enquanto o gesto regional na obra de Manoel de Barros tem mais visibilidade no modo como o poeta relaciona-se com o espaço, o traço regional em Adélia Prado passa pela relação presente-passado. Em *Oráculos de maio*, essa questão se intensifica a ponto de vermos o passado como instância histórica reordenadora do presente. Há uma consciência da inexorável passagem do tempo, mas, diferentemente, do saudosismo empregado por muitos escritores românticos que fizeram do passado o seu *modus vivendi* literário, em Adélia Prado, o olhar para trás pode ser uma maneira de reavaliar conflitos para restabelecer a auto-identidade.

Podemos constatar isso no poema abaixo:

Anamnese

Na hora mais calma do dia
o frango assustado
atravessou o terreiro
em desabalado viéis.
Era carijó,
minha mãe era viva,
eu era muito pequena.
Sem palavras para o despropósito
ela falou:
“frango mais bobo”.
Comecei a chorar,
era como estar sem calcinhas.
(PRADO 1991, p. 475)

No poema acima, em meio às memórias da infância “Eu era muito pequena”, o eu poético resgata a imagem do quintal de sua casa, com o frango correndo assustado. A marca da ausência da mãe e a recordação estão bem visíveis em “Minha mãe era viva”. Aliás, desde o título “Anamnese”, valoriza-se a rememoração como forma de autoconhecimento. Tratar do passado de modo tão particular, mais do que isso, tendo como pano de fundo o contexto familiar, confere à poética de Adélia Prado traços de regionalidade bastante peculiares. Não mais estamos diante do regionalismo exótico, mas são marcas intimistas do eu lírico que se expandem simbolicamente.

Desse modo, ver como regionalista a poesia de Adélia Prado e Manoel de Barros categoria regionalista apenas pelo fato desses poetas apresentarem marcas específicas de um determinado lugar seria um equívoco e sinal de limitação daquele que promove este tipo de leitura.

Por exemplo, Manoel de Barros é dono de um estilo singular, sua poesia cria um mundo que leva a refletir sobre o sentido da identidade artística e da existência humana. Se fizermos a leitura de alguns de seus poemas voltando nossa direção para fora do texto e tentando associar nosso pensamento à realidade externa, teremos a impressão de que eles se caracterizam exclusivamente por instalarem-se num universo espacial da região pantaneira, afinal, este é o habitat de Manoel de Barros. Embora suas obras se instalem num espaço regionalista pantaneiro, veremos que há uma desespacialização desse universo. Sua poesia pinça elementos regionais e os envolve na singularidade de um discurso provocativo que brinca com seu leitor. O leitor menos atento dirá que sua obra é uma simples apologia ao Pantanal, pela forte presença, em seus textos, dos elementos da natureza. No entanto veremos que a obra de Barros não tem como alvo enaltecer o espaço pantaneiro, e nem pretende ser idílica. Ela alcança uma dimensão maior: procura construir uma visão de mundo, por meio da construção própria de sua linguagem.

Adélia Prado inicia sua produção poética em 1976 com o livro *Bagagem*. Em 1978, surge *O coração disparado*. Daí em diante, sua publicação poética não para. *Solte os Cachorros* (1979) e *O Homem da Mão Seca* (1994) surgem em um universo aberto de significações simbólicas. O universo simbólico da narrativa faz o leitor passear pelo texto como um investigador sagaz que tem como finalidade saber quais os problemas que a linguagem levanta e a linguagem aqui levanta um problema dramático: ela é, com efeito, um enorme depósito de construções simbólicas.

Sua obra revela um mundo fragmentado, repleto de linhas disformes do ponto de vista da linguagem, em que as personagens desejam a todo custo superar ou modificar a desordem das aparências embora totalmente absorvido por elas (CONNOR, 1993). Essas descrições são elas mesmas representações da realidade descritas paradoxalmente. Estaria Adélia Prado fugindo do devir histórico que toma conta da narrativa do final do séc. XX? Claro que não. Apenas opta pela descrição do seu espaço imediato, que também faz parte da realidade. É uma realidade humana transcrita pela linguagem e, como diz Borges, uma linguagem que muda o tempo todo, assim como tem mudado o leitor.

Nesse sentido, a representação do “local”, expressa nesses dois escritores, um do Pantanal e outra de Divinópolis, mesmo que de formas aparentemente díspares, acabam incidindo em toda a problematização do regional proposta pelo subprojeto em questão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. **A tradição do regionalismo na literatura brasileira: do pitoresco à realização inventiva**. Revista Letras, Curitiba: Editora da UFPR, n. 74, p. 119-132, JAN./ABR. 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/10955/10558>
- BARROS, Manoel de. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 39ª ed.. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. (1750-1880).
- CONNOR, Steven. **Pós-modernismo e Literatura**. In: *Cultura Pós-moderna: Introdução às teorias do contemporâneo*. 4ª ed. São Paulo: Brasil, 1993.
- PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Arx, 1991.
- PELINSER, André Tessaro. **Olhares sobre o regionalismo literário brasileiro: uma perspectiva de estudo**. In: *Revista Antares – Letras e Humanidades*. Caxias do Sul, n. 2, Jul./Dez. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/569/427>
- POZENATO, José Clemente. **O regional e o universal na literatura gaúcha**. Porto Alegre: Ed.Movimento SEC, 1974.
- VALLERIUS, Denise Mallmann de. **Regionalismo e crítica: uma relação conturbada**. In: *Revista Antares – Letras e Humanidades*. Caxias do Sul, nº 3 – Jan/jun 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/419/366>

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1980.

A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO EM MILTON HATOUM E CRISTOVÃO TEZZA

Dinalva Barbosa da Silva⁸⁶

Prof^a. Dr^a. Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio⁸⁷

Prof^a. Ms. Rosana Nunes Alencar⁸⁸

Prof^a. Ms. Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari⁸⁹

Este texto expõe os resultados do trabalho de pesquisa em iniciação científica do subprojeto “A configuração do espaço em Milton Hatoum e Cristovão Tezza” vinculado ao projeto “O regional como questão na Literatura Brasileira Contemporânea”. A pesquisa partiu do levantamento bibliográfico de textos que abordam a questão do regional na literatura. No trabalho, houve a interpretação de textos relacionados ao regional e ao espaço literário com fins de análise e escrita de artigos para a socialização de resultados em eventos científicos. Nesta etapa, os objetos de estudo foram os livros *Cinzas do Norte* e *A cidade ilhada*, de Milton Hatoum e *A cidade inventada*, de Cristovão Tezza. Os conceitos preestabelecidos acerca do regional numa obra literária foram problematizados a partir da relação entre o espaço e o ser que nele transita.

Nesta etapa, a pesquisa do subprojeto “A configuração do espaço em Milton Hatoum e Cristovão Tezza” teve início em agosto de 2010 com o intuito de prosseguir com os desdobramentos do trabalho de problematização dos conceitos de regional estabelecidos pela crítica tradicional.

Nesta etapa, os procedimentos metodológicos utilizados consistiram no estudo sistematizado do material coletado sobre o conceito de regional. Dando continuidade ao trabalho iniciado em etapa anterior, diversas concepções de regional foram agrupadas, em seguida, discutimos tanto os acertos quanto as contradições internas dessas formulações. As análises referentes à validade do conceito de regional como abordagem crítica foram feitas a partir do estudo da noção de espaço em *Cinzas do Norte* e *A cidade ilhada*, de Milton Hatoum e *A cidade inventada*, de Cristovão Tezza.

A partir das concepções teóricas da crítica e do conhecimento adquirido ao longo da pesquisa, houve também a elaboração de questões para uma entrevista semi-estruturada com o escritor Cristovão Tezza. As respostas do escritor permitem afirmar que ele segue um ponto

⁸⁶ Bolsista

⁸⁷ Pesquisadora/PIBIC/CNPq.

⁸⁸ Pesquisadora/PIBIC/CNPq.

⁸⁹ Pesquisadora/PIBIC/CNPq.

de vista histórico a respeito do regional, isto é, um posto de vista que parte do regional ainda como programa.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa não se comprovou em base de dados numéricos, porém foi a partir de leituras sistemáticas que houve a contextualização dos conceitos de regional e sua relação com a constituição do espaço em cada livro estudado. Através das discussões feitas nas reuniões do GEPCEC – Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea e também em sessões de comunicação dos eventos científicos dos quais houve a nossa participação, novos questionamentos surgiram, tanto no momento da apresentação quanto em especulações posteriores, o que contribuiu para melhor compreensão do assunto. Isso nos ajudou a compreender o problema em si, bem como colher informações acerca das hipóteses que tínhamos ao iniciar a pesquisa.

A questão que norteou esta pesquisa, desde a primeira etapa, foi assim formulada: por que escritores dos grandes centros, que buscam enfatizar as especificidades presentes no seu espaço local, não são, geralmente, vistos como regionalistas e escritores advindos de regiões afastadas dos grandes centros, geralmente, o são? Estudamos sistematicamente textos que discutem o assunto em questão, bem como textos relacionados às obras de Milton Hatoum e Cristóvão Tezza. A partir desse estudo, verificamos que o espaço, tanto no seu sentido físico como simbólico, é um elemento primordial na constituição das narrativas que compõem a literatura brasileira, mais especificamente na obra dos dois escritores estudados.

Com vistas para a questão que norteou a pesquisa, aprofundamos a discussão sobre os conceitos de regional empregados por diversos críticos brasileiros que tratam da questão, num primeiro momento, aprofundando as leituras dos críticos Antonio Cândido, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi e, em seguida, dando prioridade àqueles que, reconhecidamente, deram continuidade aos estudos do regional depois da sua constituição inicial. Regina Zilberman, por exemplo, realizou estudos acerca do regional, em especial no Sul do Brasil. No livro *A literatura no Rio Grande do Sul*, a estudiosa afirma que um dos elementos notáveis no estudo do regional é a sua natureza ideológica, que faz aparecer o agigantamento do meio em relação ao indivíduo, que, por sua vez, é concebido como produto do espaço que ocupa, no sentido de que o espaço ganha vida e autonomia, enquanto o sujeito vive sufocado pelas exigências impostas pelo sistema do qual faz parte.

No livro *A educação pela noite: outros ensaios* (2000), Antonio Candido trata, no ensaio “Literatura e subdesenvolvimento”, da consciência amena de atraso e da consciência

catastrófica de atraso, sendo que esta corresponde à ideia de país subdesenvolvido e sua relação com o uso do termo regionalismo. O estudo dá a entender que o problema do regionalismo literário está nos escritores que reduziram os problemas humanos a elementos pitorescos, valendo-se do atraso como forma de promover sua produção para o leitor urbano europeu ou europeizado, mostrando uma realidade que lhe agradaria ver.

Em se tratando de Afrânio Coutinho, é no Modernismo brasileiro que se dá a corrente regionalista que trata da relação do homem com o seu meio: dos conflitos do meio em que habita, seja pelos problemas de inchamento nos grandes centros urbanos ou por problemas naturais no meio rural ou campista. Nesta visão de Coutinho, o regional seria tanto obras urbanas como rurais. No livro *A literatura no Brasil*, no capítulo “O regionalismo na ficção”, ele aponta diversos modos de interpretar e conceber o regionalismo. Explica que há diferença entre o regionalismo visto pelos românticos e o posto em prática pelas gerações realistas. Para Coutinho, do simples localismo ao largo regionalismo literário, há vários modos de interpretá-lo. Um alia o regionalismo à mediocridade, que confronta universalidade; outro o reduz a sinônimo de localismo literário, a literatura regional, que não passa da exploração do pitoresco, das formas típicas etc.

Para o estudioso Alfredo Bosi, em *História concisa da literatura brasileira*, “o projeto explícito dos regionalistas era a fidelidade ao meio a descrever: no que aprofundavam a linha realista estendendo-a para a compreensão de ambientes rurais ainda virgens para nossa ficção” (2001, p. 207). Porém, Bosi afirma que os escritores do regionalismo “menor”, amantes do típico e do exótico, são em maior número e que, nos casos mais felizes, alcançam apenas um valor documental.

Um dos autores que deu continuidade aos estudos sobre o regional, destacando-se nesta área, foi José Clemente Pozenato, que no livro *O regional e o universal na literatura gaúcha*, esboça algumas hipóteses a partir da perspectiva da regionalidade e da universalidade na literatura gaúcha. O autor delimita os conceitos relacionados ao tema e, em seguida, estabelece relações entre a literatura do Rio Grande do Sul e o contexto cultural regional.

Através das leituras dos textos contemporâneos acerca do regional, observamos que os estudos posteriores a Candido, Coutinho etc, com raras exceções, partem do que já está estabelecido pela visão da crítica canônica. Na análise de textos mais recentes (exemplo: *Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura*, de Lígia Chiappini e *Milton Hatoum e o regionalismo revisitado*, de Tânia Pellegrini e outros), verificou-se que há alguns

apegos à visão crítica tradicional. Nesses estudos, o regional tem seu valor histórico revisitado. Mesmo quando o estudioso quer se desprender da visão tradicional, esbarra em alguns resquícios preconceituosos, como a ligação do regional à literatura que demonstra o que há no meio rural para o leitor urbano.

Por fim, observa-se que o conceito de regional se forja no uso de vocábulos como pitoresco, exótico, típico etc., o que lhe dá uma conotação negativa. Há escritores, como Afrânio Coutinho, que afirma ser regional toda obra de arte que trata de uma realidade específica. Porém, os nomes que este mesmo autor coloca na lista de regionais são, em suma, das regiões Norte e Nordeste. Nesse caso, cabe questionar: onde estão os escritores que tratam dos aspectos locais nos grandes centros? As características para definir a regionalidade (na concepção tradicional) ou não de uma criação literária são cambiantes, embora esteja claro que as conotações históricas do conceito influenciam sobremaneira as leituras críticas posteriores. Se houvesse a atualização do conceito de regional, poder-se-ia falar não de regional no sentido tradicional do termo, mas de uma literatura brasileira que transforma o espaço físico em espaço simbólico, criando conotações específicas para o que consideramos ser próprio de uma região.

Palavras-chave: Literatura. Regional. Espaço. Habitante.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 39^a ed.. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. (1750-1880).
- _____. **Literatura e subdesenvolvimento**. In: Educação pela noite e outro ensaios. São Paulo: Ática, 2000.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Ed. Global, 2002.
- CHIAPPINI, Lígia. **Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura**. Net, Disponível em: <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1989>. Acessado em: 30 de junho 2010. In: Revista de estudos históricos, Rio de Janeiro, Vol. 8, Nº 15, 1995, p. 157.
- HATOUM, Milton. **A cidadeilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- POZENATO, José Clemente. **O regional e o universal na literatura gaúcha**. Porto Alegre: Ed.Movimento SEC, 1974.

TEZZA. **A cidade inventada**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1980.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS II

SUMÁRIO

AGENTES POLÍTICOS E SEU OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	827
ANÁLISE COMPARATIVA DE EFETIVIDADE DE HEDGE POR MEIO DE ESTRATÉGIAS SIMPLES OU COM CONTEÚDO INFORMACIONAL: O CASO DO CAFÉ ROBUSTA DE CACOAL, RONDÔNIA	837
ANÁLISE DOS EFEITOS DE ATUAÇÃO EM MERCADOS FUTUROS SOBRE A LUCRATIVIDADE DA PRODUÇÃO RURAL DE CAFÉ ROBUSTA	845
A EXPERIÊNCIA E O LUGAR DOS RITOS JUDAICOS EM PORTO VELHO	852
A EXPERIÊNCIA E O LUGAR: O ALIMENTO DENTRO DOS RITOS JUDAICOS E SUAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS ATRAVÉS DE SEUS FESTEJOS	862
UM BREVE SÉCULO NUMA LONGA PELÍCULA: A REPRESENTAÇÃO DO SÉCULO XX EM “NÓS QUE AQUI ESTAMOS POR VÓS ESPERAMOS”	871
SIGNIFICADOS DA MATERNIDADE PARA MULHERES INFECTADAS PELO HIV	876
AVALIAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, RONDÔNIA	885
NOVA CALIFÓRNIA: O LUGAR ATRAVÉS DA FALA	890
ESTUDO DA VARIABILIDADE DA CULTURA MATERIAL CERÂMICA DO SÍTIO VENEZA	902
ILHA DE SANTO ANTÔNIO: UMA ANÁLISE DA CULTURA MATERIAL CERÂMICA	912
OS ATORES E A COMERCIALIZAÇÃO NA CADEIA-REDE CASTANHA-DA-AMAZÔNIA	923
ASSENTAMENTO RURAL JOANA D’ARC III: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EQUIDADE DE GÊNERO	927
A RELIGIOSIDADE VIVENCIADA NO ESPAÇO FAMILIAR NA REGIÃO DE OURO PRETO DO OESTE-RO	936
REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS RELIGIOSAS DAS MULHERES NA REGIÃO DE OURO PRETO E DE JI-PARANA (RO)	943
RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO ASSENTAMENTO RURAL RIBEIRINHO NAZARÉ E BOA VITÓRIA	951
ASSENTAMENTO RURAL NAZARÉ E BOA VITÓRIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO	961

IDENTIFICAR ESTRATÉGIAS DE AÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO SUSTENTÁVEL NOS DIVERSOS ELOS DA CADEIA-REDE DA CASTANHA-DA-AMAZÔNIA, TENDO EM VISTA SUA INSERÇÃO INTERNACIONAL	971
GÊNERO E ASSENTAMENTO RURAL: A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DA MULHER NO CAMPO	977
IDENTIDADE, ADOLESCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO	987
O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS RELACIONAMENTOS INTERORGANICIONAIS NO AGRONEGÓCIO LEITE NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES EM RONDÔNIA	996
CADEIA-REDE DE COOPERAÇÃO SUSTENTÁVEL: PAPEL DOS ATORES DA COOPERATIVA AÇAÍ, NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO	1003
ADOLESCENTES DE FAIXA ETÁRIA DE 14-18 ANOS E A BUSCA PELA FUNÇÃO PATERNA NAS RELIGIÕES CRISTÃS DE PORTO VELHO.....	1009
UMA CARTOGRAFIA SUBJETIVA SOBRE OS ADOLESCENTES DA CLASSE SÓCIO/ECONÔMICA/CULTURAL MÉDIA E ALTA DE PORTO VELHO/RO EM RELAÇÃO COM A FUNÇÃO PATERNA	1015
DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS DE RECICLAGEM DE LIXO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CACOAL/RO	1021
ABORDAGEM ONTOLÓGICA SOBRE A <i>PSYKHÊ</i> NA OBRA FÉDON DE PLATÃO	1030
BARBADIANOS: BASTIDORES DE UM PRECONCEITO EM PORTO VELHO	1037
NA JAQUEIRA DAS IYÁS: MÃE YACI, A PRIMEIRA MÃE DE SANTO DO CANDOMBLÉ EM PORTO VELHO – RO.....	1043
STRESS E AVALIAÇÃO NEUROPSICOLOGICA EM CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA REGIÃO AMAZÔNICA REMANEJADAS PELO COMPLEXO HIDRELÉTRICO DO RIO MADEIRA EM PORTO VELHO/ RO	1049
HISTÓRIA E IMAGENS. NARRATIVAS VISUAIS DE UM ESPAÇO DE COLONIZAÇÃO: OURO PRETO DO OESTE – RONDÔNIA.....	1063

AGENTES POLÍTICOS E SEU OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

(ORGANIZAÇÕES CIVIS PATRONAIS) SOCIEDADE CIVIL E FRONTEIRA: RONDÔNIA (1950/1960) – 2ª. ETAPA

Tathiane Martines da Silva Pimenta
Antonio Claudio Barbosa Rabello

Resumo: Esse trabalho tem por finalidade analisar as formas de organização e de atuação da sociedade civil em Rondônia durante as décadas de 50 e 60, período marcado por uma intensa ação do Estado Brasileiro na implementação de políticas de desenvolvimento para a região amazônica. Tendo por objetivo identificar agentes políticos de organizações civis patronais e seus olhares sobre os programas de desenvolvimento promovidos nos anos 50 e 60. Para a realização deste trabalho, foi adotado como referencial teórico o italiano Antonio Gramsci, e os seus conceitos de Estado Ampliado, Hegemonia, Intelectual Orgânico e Sociedade Civil. E foi através destes conceitos que foi possível fazer a identificação dos agentes políticos e compreender os seus olhares acerca dos programas de desenvolvimento regional realizado pelo Governo Federal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Sociedade Civil. Organizações patronais.

Abstract: This study has the finality to analyse the forms of organization and the civil society action in Rondônia during 50-60 decades, that period was marked by intense action of the Brazilian State with policies of development for amazon area. Our goal was identify political agents from the civilian employers' organizations and their point of view about the development programs promoted in the years 1950 and 1960. For the realization of this work we adopted the as teorical reference the italian Antonio Gramsci, and his concepts of ExpandedState, Hegemony, Organic Intellectual and Civil Society. And through those concepts was possible identified the political agents and comprehend their look about the programs for regional development realized by the Federal Government.

Keywords: Regional Development. Civil Society. Employers' Organizations

INTRODUÇÃO

Na década de 50, o governo tratava a Amazônia como um local de risco, como se na região não houvesse um povo, ou pelo menos um povo não adequado para gerar o desenvolvimento. Essa região era considerada vulnerável, —um risco para a civilização e para a nação brasileira (Rabello, 2004). Deste modo, a ocupação significaria uma proteção.

A primeira iniciativa do Estado foi a campanha —Marcha para o Oeste, onde ele inventou a ocupação, a integração e o desenvolvimento do oeste brasileiro. Além disso, para cuidar das fronteiras do país, o Estado criou os Territórios Federais, dentre os quais o Território Federal do Guaporé (Atual estado de Rondônia). Porém após o fim da guerra e a

desocupação dos seringais da Malásia, a borracha brasileira perdeu a competitividade no mercado internacional e a produção de látex amazônico entrou em declínio.

Como a produção gumífera não conseguiu promover o desenvolvimento, criou-se a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), ela foi responsável pela elaboração das metas que deveriam ser realizadas para que o desenvolvimento local caminhasse junto com o desenvolvimento nacional.

Ainda com o objetivo de desenvolver a região, durante o período de Juscelino Kubitschek, a SPVEA assumiu a construção da rodovia Belém-Brasília. Foi uma estratégia do Plano de Segurança Nacional para integrar o oeste com o resto do país. Porém, mesmo após a construção das rodovias que ligavam a Amazônia com o resto do país, ela continuou como uma região marginal, pois ela continuava fora do projeto de nação, estes tinham um atenção voltada aos grandes centros.

Nota-se que nas décadas de 1950-60, o período da nossa pesquisa, houve uma série de programas destinados ao desenvolvimento da região, antes vista como algo mítico, um —inferno, que depois da década de 50 passou a ser vista como —a selva a ser vencida. Diante disso, procuramos entender como estes programas foram aceitos (ou não) pelos agentes políticos de organizações civis locais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial escolhido foi o filósofo italiano Antonio Gramsci (1881– 1937). Bem articulado na política socialista, foi preso em 1926 acusado de participar de atos revolucionários contra o governo fascista. Na prisão, Gramsci escreveu um conjunto de textos analisando o regime fascista da Itália na sua época, que foram publicados como Cadernos do Cárcere. Gramsci nota elementos de consenso e coerção que se formam através de lutas entre classes sociais.

Os principais conceitos de Gramsci que utilizará: hegemonia, aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos. Os aparelhos privados de hegemonia são os grupos, as sociedades civis. São organismos que tentam transformar em maioria a sua visão de mundo. Ao conseguir fazer isso, esses aparelhos privados alcançam a hegemonia. Entende-se hegemonia como direção, a capacidade de um grupo se tornar dirigente, de indicar o caminho, capacidade que um grupo tem de trazer outros grupos para o seu. E para conseguir esse convencimento, é necessário a atuação dos Intelectuais orgânicos, aqueles que nascem no meio e se tornam organizadores, eles são responsáveis pelo convencimento do povo.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico foi dividido em quatro fases. A primeira e a segunda fase, Revisão Bibliográfica e Treinamento para a coleta dos dados escritos, respectivamente, ocorreram no âmbito do Laboratório de Geografia e Planejamento Ambiental (LABOGEOPA/UNIR). A terceira etapa consiste na Coleta de Dados, ao qual foi realizada mediante á entrevistas semi-estruturadas realizadas com agentes políticos locais, que tenham participado de eventos políticos e de segmentos da sociedade civil nos anos 50 e 60. E por ultimo, através do arsenal teórico baseado nos conceitos derivados da produção de Antonio Gramsci, foi possível analisar os olhares sobre as organizações civis em Rondônia e principalmente, os olhares sobre os programas para o desenvolvimento da região.

DISCUSSÕES DE DADOS COLETADOS

O sub-projeto destina-se a identificar agentes políticos de organizações civis patronais e seus olhares sobre os programas de desenvolvimento promovidos nos anos 50 e 60.

Para responder essa questão, o plano de trabalho possui três objetivos: Identificar agentes políticos que atuaram no período; Compreender, através do seu olhar particular, o papel das organizações civis locais e Compreender, através do seu olhar particular, as visões sobre o desenvolvimento regional. A seguir tentarei mostrar que cumpri todas as etapas, alcançando a todos os objetivos.

a) Identificar agentes políticos que atuaram no período

A nossa pesquisa foi dividida em duas etapas. No primeiro projeto “Sociedade Civil e Fronteira: Rondônia (1950/1960)”, as alunas Lene Souza de Quadros e Sári Possari dos Santos fizeram a identificação dos agentes políticos locais que participaram de eventos políticos e de segmentos da sociedade civil nos anos 50 e 60.

Dentre esses agentes políticos que nós identificamos, alguns deles se destacam mais que outros. Seja pela sua influência econômica, seja pela sua participação política, seja pela atuação em diversas áreas. Desse modo, a partir dessa identificação, foi possível a preparação dos roteiros das entrevistas. Optamos pelas entrevistas devido o fato de que não há um acervo de documentos das organizações civis da época e os documentos que encontramos no arquivo do Estado estão em péssimas condições.

A escolha dos agentes políticos foi feita após a identificação dos mesmos. Reconhecemos que de alguma maneira eles estavam ligados e até mesmo atuantes na política local do período estudado.

Um dos primeiro entrevistados, o empresário udenista Luiz Malheiros Tourinho, foi participante de organizações civis patronais, o que tornou um importante ator tanto na economia, como na política local do Território. Ele foi fundador e presidente da União dos Estudantes Secundaristas do Guaporé, tesoureiro da União Brasileira dos Estudantes Secundários, presidente da Associação dos Seringalistas do Guaporé e da Associação Comercial do Guaporé, nesta, duas vezes. Outro entrevistado foi o senhor Euro Tourinho, administrador do negocio da família, o seringal, depois da queda da borracha, se tornou empresário e ficou alternando entre os seus negócios e o jornal Alto Madeira, onde trabalhava como jornalista, (atualmente, proprietário). Além disso, fez parte de organizações civis patronais, como a Associação do Seringalista do Guaporé, a União dos Estudantes Secundaristas do Guaporé e partidos políticos, UDN e mais tarde, MDB. Inimiga política dos dois entrevistados citados, Yêdda Borzacov, nasceu em 29 de Junho de 1939, Guajará-Mirim MT (atualmente pertence ao estado de Rondônia). Filha do médico Ary Tupinambá Penna Pinheiro e afilhada e sobrinha do político Aluizio Ferreira Pinheiro, teve seus primeiros estudos nas escolas da região e depois foi para Belém para terminar os estudos. Ao regressar para a região se tornou professora de História.

Infelizmente houve entrevistas que não foi autorizada pelos entrevistados, diante disso, não citaremos, mas utilizamos como fonte de conhecimento e ela nos ajudou concluir o nosso trabalho. Mas nas entrevistas realizadas, foram feitas perguntas pertinentes à pesquisa, onde foi capaz, através das respostas dos entrevistados, identificar certos elementos capazes de nos mostrarem os olhares dos agentes políticos de organizações civis patronais acerca dos programas de desenvolvimento.

b) Compreender, através do seu olhar particular, o papel das organizações civis locais;

Nosso referencial teórico, Gramsci, teoriza sobre as organizações civis. Ele compreende que são as pessoas que se relacionam na sociedade civil que direcionam, que defendem suas visões de mundo, visões que pertencem a sua sociedade civil. Procuram transformar os interesses do seu grupo particular em direção, transformar sua visão em sociedade política. Deste modo, o Estado é entendido de forma ampliada, é uma relação política de grupos disputando.

Gramsci percebe que a sociedade civil compõe a estrutura política. Alega que não existe uma sociedade civil desorganizada. Toda sociedade civil é articulada, organizada. A sociedade civil faz parte de organismos que possuem uma determinada visão de mundo, ex. Associação dos Seringalistas, Associação Comercial do Guaporé, etc. As sociedades civis são aparelhos privados de hegemonia.

Partindo desse pressuposto, perguntamos aos entrevistados sobre a importância de se fazer parte de uma organização civil. Queríamos compreender o papel das organizações civis patronais através de sua opinião. A resposta do entrevistado nos remete ao conceito de Gramsci. Segundo ele, estar associado a uma organização significava lutar por seus interesses em companhia de pessoas que almejavam o mesmo.

Agora naquela época quando meu pai fundou a associação seringalista, o quê que era? Nada. Nada. Talvez por espírito progressista que ele tinha dentro dele, como eu anos depois herdei... Porque eu fundei a associação dos Estudantes Secundários do Guaporé? Pelo desejo de ter curso superior aqui. Porque eu pressenti que ia chegar a um ponto que... Eu ia chegar aonde? Eu ia poder voar? Não. Então tinha que arranjar aqui. Então fundei... Assim eu juntei as pessoas que se interessavam pelo mesmo... Pra ter mais força, né? Assim a gente ia ter mais voz.

Porém, curiosamente, os outros dois entrevistados, que também participavam de organizações civis, ao serem perguntados sobre a importância de se fazer parte de uma sociedade civil, respondem o oposto. Afirmando que as sociedades não tinham grande importância na região, que não possuíam ambição política.

(..) os sindicatos não tinha ambição política. A atuação política é apagada¹.

Mas de um modo geral, realmente eles criavam essas associações de classe e tudo mais, mas não havia muito... Criavam por criar e não tinha... (...) Não, não tinha força política. (...) Não é questão de força política porque naquele tempo nem se falava em força política. Havia o seguinte, aquele idealismo de apoiar o amigo tal, “é meu amigo vou apoiar!” não havia... Tanto é que os governadores não foram daqui, vinham todos de fora².

Segundo YêddaBorzacov, um exemplo da pouca importância que se davam às associações, está no fato de que em uma associação faziam parte rivais políticos e não havia problema algum. “Não havia uma Associação “x” só da turma do Aluizio. Não havia isso não”.

Além de rivais políticos, era comum ter pessoas de classes³ diferentes numa associação.

¹ Euro Tourinho.

² YêddaBorzacov.

³ Classes no sentido de interesses, de profissões diferentes.

Coube, assim, ao cidadão Comendador José Rodrigues Centeno, a missão de ser o primeiro Presidente da Diretoria Executiva da nascente Associação Comercial de Porto Velho que reunia comerciantes e seringalistas atuantes nesta região, principalmente para lutar pelos interesses da economia” (AMARAL, 2006, p. 25).

São duas visões diferentes e até mesmo contraditórias. Um lado afirmando a importância das organizações civis e de certa maneira reforçando o conceito gramsciano e o outro assegurando que as associações eram algo sem força, sem ambição política. Na conclusão falarei mais sobre isto.

c) Compreender, através do seu olhar particular, as visões sobre o desenvolvimento regional.

Quando perguntamos sobre a questão do desenvolvimento, obtivemos, a seguinte resposta do primeiro entrevistado:

(...) eu criticava de pano, porque a origem na UDN, a meta 5 em 50, ate porque o que atingiu a nossa reunião, que vem bater em Rondônia, através da Brasília-Acre, um projeto ousado, de mais de 2500km mais ou menos de extensão, ele vinha trazer ousadamente, o progresso para esta região. Eu, como administrador novo, saindo da escola, dizia que não se podia fazer uma meta daquela natureza num país como o Brasil, de dimensões continentais, de dificuldades mais absurdas da Amazônia, pela agressividade do meio, pela dificuldade ecológica, pelos rios, cerca de 350 e ‘tantos’ cursos de rios atravessaria no trecho Brasília-Rondônia, conseqüentemente uma dificuldade terrível de custos financeiros pra obra, como seria fazer uma obra grandiosa dessa de 5 anos com a rapidez? Então, teoricamente, eu criticava e era um critico...

Há um desejo pelo progresso, mas esperavam que ocorresse gradativamente. E quandoo presidente Juscelino Kubitschek implantou o seu plano de governo “Cinquenta em cinco”, onde previa a construção de rodovias, ao qual incluía a construção da BR364, ele foi contra. Foi contra por ser membro da UDN e por causa das adversidades naturais que existiam na região.

Porém durante a entrevista ele afirma que hoje percebe que Juscelino foi um grande homem, um bom político, que tomou as medidas necessárias para o desenvolvimento, e se pudesse voltar ao passado daria todo o apoio necessário a Juscelino Kubitschek.

(...), no entanto, hoje falo pra me redimir, se Juscelino Kubitscheck dependesse de rasgar a BR 029 na época, hoje 364, seguindo a trilha de Rondon, nada mais ele fez do que seguir a linha telegráfica que deveria ligar a região do centro-oeste, sobre tudo Mato Grosso até Santa Cruz de La Sierra na Bolívia, que, no entanto nunca passou de Guajará-mirim.(...) Juscelino primeiro lutou de maneira muito honrosa, muito digna. “Ta’ ai a historia dele, hoje, jogada a todos nós para o conhecimento que mostra que homem publico ele foi e inclusive altamente democrata, que enfrentou as agulhas do processo revolucionário, entendeu? E no entanto venceu porque ele realmente venceu como político a meta dos cinco anos em cinqüenta.

Ouso afirmar que essa mudança de opinião ocorreu depois que o desenvolvimento trouxe ao entrevistado uma série de benefícios. Com o tempo ele se tornou a favor dos projetos de desenvolvimento da região.

Ai eu quero te dizer porque eu era fã do Juscelino. Porque é lógico que na hora que abriu uma BR dessa... Mamãe não acreditava, né? Ou seja, ir daqui pra Cuiabá de ônibus, de carro... Então a partir da abertura da BR eu passei a usar, porque eu ia... Eu comecei ter Jeep, passei a vender. Olha só como a prosperidade me ajudou, passei a vender Jeep, passei a vender trator, eu fui depois concessionário Ford, fui concessionário Ford-willys, concessionário não, vendedor Ford-willys, fui concessionário Volks. Eu e Ismael fundamos aqui, fundei aqui FIAT aqui, e também no Acre, quer dizer, eu participei do desenvolvimento da região. E a quem e devo isso? Á Juscelino.

Fizemos a mesma pergunta a todos entrevistados e a resposta foi na mesma linha de raciocínio, mas com algumas divergências. Segundo o senhor Euro Tourinho, todos na região aguardavam a abertura da BR 029 (atual BR 364), que não havia uma posição contra, uma vez que *“a abertura da rodovia era uma necessidade pra região. (...) A rodovia era a salvação daqui da região, então tinha que apoiar, não tinha esse negocio de não apoiar não”*.

A única coisa que ele chamou a atenção, foi para a Caravana Ford⁴. Na época ele era contra, pois achava um gasto desnecessário.

Eu combatia a tal formação da Caravana Ford. Porque eu achava que o governo, o Estado não estava em condições de gastar o dinheiro que ia gastar, que não ia chegar nenhum carro inteiro aqui. Passava 3, 4 meses sem receber os vencimentos e ele fazendo aquela festa (...) eu achava... Não é que eu não havia necessidade, mas que ele não devia botar a caravana pra vir numa época daquela que a situação estava desfalcada (...) pinguelas, lama, areão. Por isso que o “Alto Madeira” se posicionou contra.

Apesar disso, a população almejou a abertura da BR. Esperou os benefícios que a construção trouxe junto com ela, como por exemplo, os caminhões que chegavam na região cheio de mercadorias. Uma das coisas mais esperadas, segundo ele, era roupa. Ele relata que, no início, as únicas pessoas que não gostaram da idéia foram os comerciantes, já que os caminhões significavam concorrência.

No início, os comércios ficaram loucos, por que toda hora chegava caminhão, encostava ali, vamos dizer, com roupa, e vendia, vendia e parou né? Chegavam determinadas mercadorias, cada um vinha... aí os comerciantes vendo, chamavam e compravam tudo. Primeiro caminhão, segundo caminhão... e o jornal dizendo: não adianta que daqui pra frente vai entrar mais caminhão e aquela coisa toda. E foi o que aconteceu e aí se adaptaram se adaptaram. Porque como é que eles iam assustar todo caminhão que chegassem aqui com expedição de mercadoria pra vender? Teve que se adaptar. Era ignorância do próprio comercio querer sustar, “ah não pode

⁴ Cf. LEAL, Paulo Nunes. O outro braço da cruz. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, s.d.

vender na minha porta, não sei o quê. Aí o caminhoneiro, que não pode vender o quê, tem nada disso. Já paguei minha parte lá na prefeitura”. Houve essa reação, mas depois tudo entrosou-se. (...) a população gostava né? Por que chegava pra poder comprar camisa, camiseta, calção, roupa, essas coisas. A população estava sendo favorecida

Numa mesma linha de pensamento, segundo o outro entrevistado, a população via com bons olhos o progresso chegando e foram muitos receptivos ao desenvolvimento. Eram poucas pessoas que pensavam nos problemas que futuramente a região iria enfrentar. Segundo ele, o que a população mais almejou, foi os gêneros alimentícios, que chegaram, através da rodovia, até a região.

Então se aguardava com grande expectativa e esperança de realmente tirar do isolamento, tirar do isolamento essa área. Mas eu vejo que naquela época a ansiedade era para os gêneros alimentícios, não era pra venda de, vamos dizer, fabrica tal, industria tal. Não se falava isso, pelo menos eu nunca escutei isso. O que eu escutava era alimentação que... Olha, a carne vinda Bolívia, magra, aquela carne preta, horrorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa passou por grandes dificuldades com a coleta de dados. O acervo documental é defasado e dependíamos muito da disponibilidade e aceitação dos agentes políticos entrevistados.

Porém, ao chegar ao fim do trabalho, os três objetivos propostos, foram alcançados. O primeiro objetivo estava mais voltado para a coleta de dados, o segundo e terceiro objetivos específicos, estavam voltados pra análise dos dados.

Percebemos que o isolamento da região com o resto do país fazia com que os agentes políticos tivessem certa autonomia e a noção de desenvolvimento chegava aqui de uma maneira distorcida, onde podiam se aproveitar e moldar a sua maneira.

Ao analisar os dados, percebemos que o olhar sobre o desenvolvimento acabou sendo algo ‘unificado’ na sociedade rondoniense. Os entrevistados comungam a mesma visão sobre o desenvolvimento. Eles entendem desenvolvimento dentro de um progresso que está ligado a estrada, que está ligado ao acesso a consumo, que está ligado a vinda de lojas, está ligado a melhoria da qualidade de vida através da rodovia. É um senso comum daquilo que se chama desenvolvimento. Os entrevistados não apresentaram divergências no tocante a isso. A única pequena divergência encontrada foi que um dos entrevistados, que fazia parte da UDN, era contra, inicialmente, Juscelino Kubitschek, por Juscelino ser do PSD. Porém, tirando essa

pequena divergência, ao final, ao ver a obra, a rodovia construída, o entrevistado ele se mostra favorável, mais do que isso, convencido que aquele caminho era bom.

O objetivo segundo era compreender o papel das organizações civis patronais na visão desses agentes políticos e nesse ponto há uma certa divergência. Porque de um lado, temos um entrevistado que teve uma militância muito grande em organizações civis, teve até recentemente, quando foi presidente do SEBRAE de Rondônia, que fala que era importante participar, pois elas eram um mecanismo de pressão, onde junto a outros agentes poderiam externalizar suas idéias. E por outro lado, temos entrevistados que diz que as associações civis não tinham tanto peso político.

A análise da história de Rondônia subsequente nos levam a crer que a posição adotada pelo primeiro entrevistado, Luiz Tourinho, diante o papel que essas organizações empenhavam, como ele acreditava, de vender ou defender uma idéia, foi, de fato, importante, apesar de não ter sido considerada pelo outros. A visão que o entrevistado possui nos remete ao nosso referencial teórico. Segundo Gramsci, são as pessoas que se relacionam na sociedade civil que direcionam, que defendem suas visões de mundo, visões da sua sociedade civil. Procuram transformar os interesses do seu grupo particular em direção, transformar sua visão em sociedade política. O Estado, entendido de forma ampliada, é uma relação política de grupos disputando.

Nota-se essa importância das organizações civis, ao observar a trajetória seguinte dele. Participou de diversos organismos, foi fundador e presidente da União dos Estudantes Secundaristas do Guaporé, tesoureiro da União Brasileira dos Estudantes Secundários, presidente da Associação dos Seringalistas do Guaporé e da Associação Comercial do Guaporé, nesta, duas vezes. Participou também de partidos políticos. Era udenista e foi líder do MDB na sua criação na época do bipartidarismo. Além dessa participação em organismos, ele participou ativamente da economia de Porto Velho. Segundo ele cita, ele foi vendedor de Jeep, Ford-willys, trator, foi concessionário Ford, Volks e fundador da FIAT na região.

O único entrevistado que percebe a importância das organizações civis é o que mais atua na região e o que conseguiu mais benefícios. Deste modo entende-se que estar associado a uma organização civil era realmente importante e essencial para a ascensão.

A noção de desenvolvimento que os agentes políticos possuíam na região, nos remete ao que Oliveira afirma:

O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento – incrementos positivos no produto e

na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras (OLIVEIRA, 2002, p.40).

Conclui-se que a noção que se tinha de desenvolvimento está ligada com um processo que ocorre para atender as necessidades.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ; Ao PIBIC; À UNIR; À toda equipe do LABOGEOPA. E principalmente, ao professor Antônio C. B. Rabello, pela paciência e dedicação.

CONTATOS

Orientando: Tathiane Martines da S. Pimenta E-mail: tathianemartinez@hotmail.com

Orientador: Antônio Claudio B. Rabello E-mail: tuninho@unir.br

ANÁLISE COMPARATIVA DE EFETIVIDADE DE HEDGE POR MEIO DE ESTRATÉGIAS SIMPLES OU COM CONTEÚDO INFORMACIONAL: O CASO DO CAFÉ ROBUSTA DE CACOAL, RONDÔNIA

ANÁLISE DE EFETIVIDADE ENTRE ESTRATÉGIAS ESTÁTICAS E DINÂMICAS DE HEDGE PARA O CAFÉ ROBUSTA EM CACOAL, RONDÔNIA

Cássio Sousa Nascimento⁵
Prof. Carlos André da Silva Müller, Dr.⁶

RESUMO: Os mercados futuros é uma ferramenta econômica importante na redução de riscos a produtos agrícolas, já que os mesmos são caracterizados pela sua grande volatilidade. Um desses produtos é o café, produto de grande relevância na economia nacional assim como na economia rondoniense, sendo o Estado um dos grandes produtores dessa variedade de café. Com isso o trabalho tem como objetivo identificar posições de hedge que minimizem os riscos da produção rondoniense considerando estratégias simples e com conteúdo informacional, assim como verificar as reduções existentes quando ocorre esse tipo de comercialização. Os resultados encontrados mostram que com a utilização desse tipo de mercado os riscos são minimizados de forma satisfatória para o produtor rural e que posições de hedge analisadas trazem segurança para a produção do cafeicultor rondoniense.

Palavras-chave: Mercados Futuros. *Hedge*. Minimização de riscos.

ABSTRACT: The futures market is an important economic tool to reduce risks to agricultural products, since they are characterized by their high volatility. One such product is coffee, a product of great importance in the national economy and the economy being the Rondonia state a major producer of this variety of coffee. This work aims at identifying hedge positions to minimize production risks Rondonia considering simple strategies and information content, as well as verifying existing reductions occur when this type of marketing. The results show that using this type of market risks are minimized to the satisfaction of the farmer and hedge positions analyzed bring security for the production of Rondonia grower.

Keywords: Futures markets. Hedging. Risk minimization.

INTRODUÇÃO

No Brasil há vários Estados que se destacam na produção de café seja ela arábica ou robusta (*conillon*). Minas Gerais pela produção do café tipo arábica e do outro lado, Espírito Santo como maior produtor da variedade *conillon* seguido por Rondônia.

Esse tipo de cultura tem como característica principal sua volatilidade, essa particularidade é provocada por ciclos produtivos característicos de uma cultura perene. Além da sazonalidade, que é resultado da estacionalidade da oferta no período de safra, e do ciclo

⁵ Acadêmico do curso de Ciências Econômicas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

⁶ Prof. do departamento de Administração pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

plurianual, devido à resposta mais lenta aos impulsos de mercado, a cafeicultura brasileira, é caracterizada por grandes variações de produção de um ano para outro, em virtude da biennialidade produtiva nas lavouras de café arábica (BARABACH, 2009).

Uma das maneiras de tornar a produção competitiva e por fim diminuir os riscos existente nesse tipo de cultura é a utilização dos mercados futuros que em suma, visa a redução ou mitigação dos riscos relacionado há volatilidade principalmente dos preços dos produtos agrícolas.

No mercado futuro existe um agente que é de fundamental importância para o funcionamento do mesmo segundo Junqueira (2005 *apud* DUARTE JR. 1999), hedge pode ser definido como um conjunto de medidas protetoras implementadas de forma a minimizar (ou controlar dentro de níveis aceitáveis) as perdas potenciais devido a flutuações não antecipadas do mercado.

Segundo Marques e Mello (1999) contrato futuro é uma obrigação, legalmente exigível, de qualidade preestabelecida, pelo preço ajustado no pregão, tendo a BM&FBovespa (Bolsa de Mercadorias e Produtos) como instituição responsável na negociação desses contratos. Na BM&FBovespa são comercializadas inúmeros *commodities*: café arábica, soja, boi gordo, etanol, açúcar, milho e soja entre outros.

RISCOS NA ATIVIDADE AGROPECUÁRIA

Toda atividade empreendedora em especial o agronegócio requer análise de retorno sobre o capital investido, bem como o risco inerente a esse tipo de atividade. Nesse sentido, grande parte das *commodities* é reconhecidamente caracterizada por ser uma atividade caracterizada por seus riscos (MÜLLER, 2007).

Segundo Rugani et. al (2006 *apud* LEITE 2005) um dos maiores problemas relacionados ao café está associado aos baixos preços recebidos pelos produtores e sua instabilidade. No Brasil, historicamente, o produtor convive com momentos de preços altos e baixos.

Por fim, tem-se que o risco do preço decorre da alta volatilidade ou flutuação dos preços das mercadorias, sendo que, dependendo da intensidade dessa variação de preços o produtor pode não conseguir honrar seus vencimentos futuros e o comprador desses insumos pode perder sua rentabilidade.

Segundo Junqueira (2005) a volatilidade está associada ao nível de incerteza com relação ao comportamento futuro do mercado, sendo que exposições em mercados mais voláteis acarretam maiores riscos do que em mercados mais estáveis.

Essas flutuações de preços agrícolas que ocorrem principalmente na produção cafeeira são características inerentes dessas commodities. No caso do café isso não seria diferente, pois essa commodity é um dos produtos de maior volatilidade que prejudica tanto o produtor rural quanto a indústria torrefadora.

MERCADOS FUTUROS COMO FORMA DE MINIMIZAÇÃO DE RISCOS

Um das maneiras de minimizar essa variação característica dessa commodity é a utilização de mercados futuros que nada mais é que o local onde se negocia contratos futuros.

Os mercados futuros são uma forma de assegurar-se, em meio a tantos riscos do mercado. Quem atua no mercado futuro tem certa garantia quanto aos efeitos negativos de uma queda ou elevação de preços. A busca por proteção nos mercados futuros está significativamente ligada ao preço, pois há uma incerteza de preços em tempo futuro, o qual é estabelecido através de um contrato futuro. (HULL 1999).

O contrato futuro é um contrato de padronização, onde por meio dele é feito um acordo entre comprador e vendedor tendo por objetivo fechar um negócio numa data futura. Os contratos futuros contêm todos os detalhes da negociação de determinado produto e seguem uma padronização independente do produto a ser comercializado, onde estão embutidos todos os custos de determinado produto, seja custo de armazenagem ou custo de transporte. (MARQUES; MELLO, 1999).

Os contratos futuros, por sua vez são contratos de compra e venda de um determinado ativo no futuro como um derivativo. Assim, o único item a ser negociado é o preço do contrato, conferindo ao mercado mais agilidade e transparência de preços dos produtos negociados (SILVA NETO, 1998).

METODOLOGIA

Os dados utilizados da produção do café robusta em Cacoal foram dolarizados pela taxa de câmbio comercial de compra disponível pela Gazeta Mercantil junto ao Ipeadata, uma vez que os preços futuros comercializados na BM&FBovespa são em dólares, isso se fez necessário para a padronização da moeda.

Por fim para encontrar as estratégias de hedge, utilizou-se como janela de dados, cinco contratos para trás, ou seja, para março de 2002, foram tabulados os contratos de março, maio, julho, setembro e dezembro, realizando o mesmo procedimento para os demais contratos. A amplitude dos dados foram 49 contratos futuros de março/2002 à julho/2011. Em um total de 2671 observações. O software que foi empregado no trabalho para o processamento de dados e dos modelos de análise temporal foi o EVIEWS 5 da Quantitative Micro Software.

3.1 Regressão Linear Simples

Como análise inicial foi utilizado o método de inferência estatística simples através do Modelo de Regressão Linear Clássico (MLRC) que permite fazer análise do objeto estudado, nesse caso a produção de café robusta. Por fim a equação é estimada da seguinte forma:

$$Y_i = \beta_1 + \beta_2 X_i + u_i \quad (01)$$

Em que Y_i é a variável dependente, $\beta_2 X_i$ é a variável explicativa e u_i é o termo de erro estocástico.

3.2 Regressão com Modelo Vetorial Auto-Regressivo

Herbst et al. (1993) entre outros trabalhos sugeriram o uso do Modelo Vetorial Auto-regressivo (VAR) para atender à exigência da presença do conteúdo informacional de Myers e Thompson (1989).

A equação apresenta o modelo VAR, donde foi derivada a estratégia com conteúdo informacional aplicado ao mercado de café arábica brasileiro.

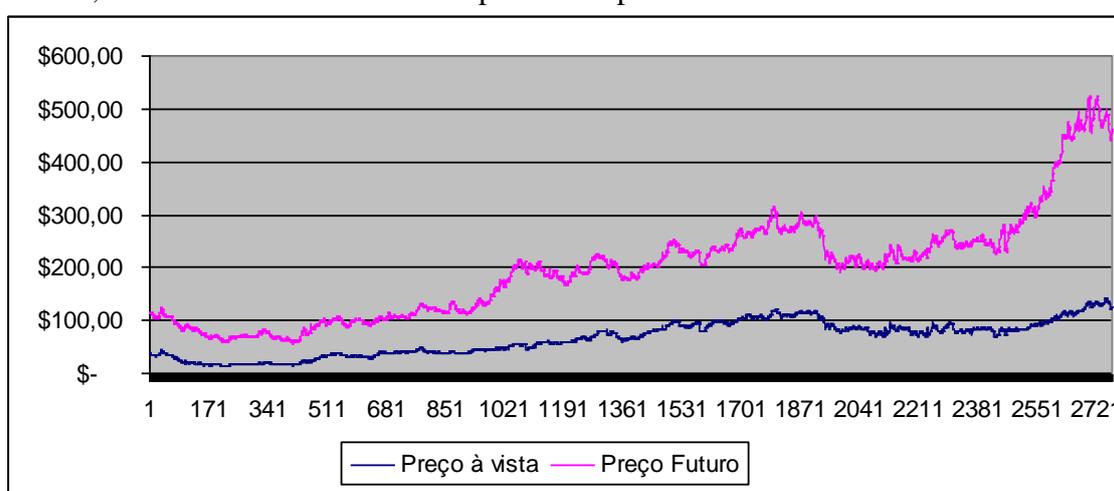
$$\Gamma_t = A + \sum_{i=1}^k B_k \Gamma_{t-i+1} + U_t \quad (02)$$

em que Γ é o vetor 2x1, que representa os retornos percentuais dos valores dos contratos futuros de café arábica ($R(p_{f,t})$) e das negociações à vista desse produto ($R(p_{s,t})$); A é o vetor 2x1 que representa as constantes a_f (do vetor auto-regressivo de $R(p_{f,t})$) e a_s (do vetor auto-regressivo de $R(p_{s,t})$); B , matriz quadrada 2x2 que representa os coeficientes $b_{1k}, b_{2k}, b_{3k}, b_{4k}$ estimados; e U_t é o vetor 2x1 que representa os resíduos u_f para $R(p_{f,t})$ e u_s para $R(p_{s,t})$, tendo média zero e uma matriz de variância e covariância positivas, definidas e constantes ($E(U_t U_t') = \Sigma_U$), ou seja, os resíduos são vetores estocásticos com $U \sim (0, \Sigma_U)$.

RESULTADOS

A figura 5.1 mostra o comportamento dos preços tanto no mercado físico quanto no mercado futuro de café para o município de Cacoal. Uma característica inerente a esses mercados é sua correlação mostrando que ambos os mercados caminham juntos como pode ser observado na ilustração abaixo.

Pode-se observar na figura abaixo a tendência existente na série histórica da produção de café robusta em Rondônia tendo como paralelo dados negociados na BM&FBovespa do café arábica, sendo o mesmo usado como parâmetro para as inferências estatísticas.

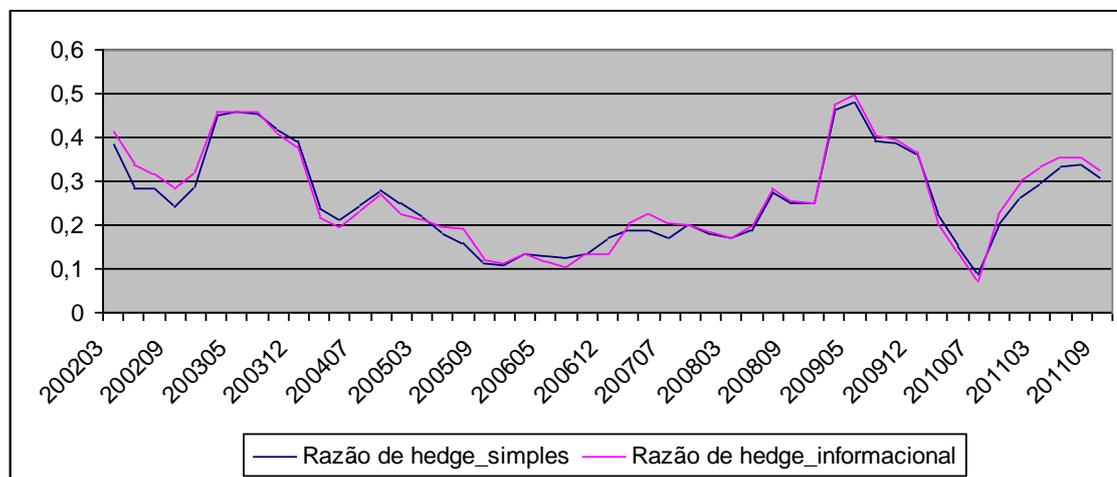


Observa-se no início da série em questão tanto os preços do café robusta negociado em Cacoal quanto os preços comercializados do café arábica junto à BM&FBovespa estavam próximos tendo respectivamente US\$38,00 e US\$78,00. Porém com o passar dos anos com o aumento do consumo mundial do grão houve também grande aumento dos preços da *commodity*, como pode ser visto na figura 5.1.

Um fato importante no que tange no uso de mercados futuros como forma de redução de riscos financeiros é a utilização da razão de hedge que tem como objetivo mostrar a proporção da produção física que se deve negociar em contratos futuros que pode ser observado na tabela 5.3, que demonstra as razões de hedge para os contratos de 2002 a 2011.

Além do modelo simples na qual utiliza-se o Modelo Clássico de Regressão Linear (MLRC) há outro método bastante eficaz no que tange na razão de hedge que nada mais é do que a proporção da produção física que deve-se negociar em contratos futuros, nesse caso é o Modelo Vetorial Auto-Regressivo, sendo o mesmo chamado de conteúdo informacional, que além de ter seu valor defasado da variável dependente sendo denominado auto-regressivo e o termo vetorial se deve pelo o mesmo possuir um ou mais vetores.

Dos contratos negociados junto a Bolsa de Mercadorias e Futuros os resultados encontrados foram significativos em grande parte para o cafeicultor que comercializando sua produção no mercado à vista está a mercê das variações que são características essenciais desse tipo de produto.



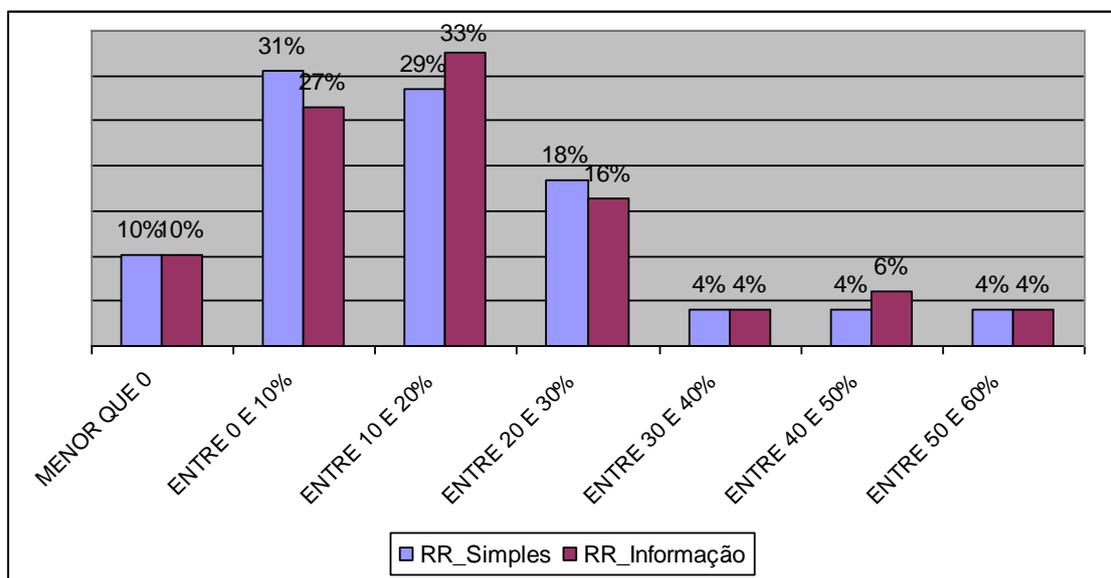
Como pode ser visto na tabela 5.3 as razões encontradas tanto para a estimação através do Modelo simples quanto pelo conteúdo informacional mostram ser bastante parecidas, sendo que anos de 2003 e 2009 onde ocorreram as maiores razões de hedge, significando assim que a utilização dos mercados futuros como forma de garantir sua renda e também sua produção é bastante vantajosa para o cafeicultor, nesse caso o produtor rondoniense.

Tendo como base os contratos negociados na Bolsa de Mercadorias e Futuros que no total foram quarenta e nove contratos, desse total cerca de 78% dos contratos negociados em mercados futuros a redução chegou até 30%, no método de análise simples e 76% de redução de riscos de preços quando teve como objeto de análise o método de conteúdo informacional beneficiando tanto o hedge de venda como o hedge de compra, uma proporção considerável para o produtor rural que utiliza esse mercado como meio de proteger-se de eventuais variações de preços, como pode ser visto na figura 5.6.

Mais precisamente em 31% dos contratos analisados ocorreu reduções entre 0 e 10% utilizando o modelo regressão simples, nesse mesmo caso quando utilizou-se o método VAR para verificar as reduções de riscos, a proporção de contratos que minimizavam a variabilidade de preços foi de 27%.

Por outro lado 33% dos contratos negociados em bolsa acarretaram reduções de riscos que variam de 10 a 20% utilizando conteúdo informacional, tendo como contrapondo 29% dos contratos tendo como método de inferência o modelo clássico de regressão linear.

Contudo houve momentos em que ambas as reduções não foram significativas para o pequeno cafeicultor, como pode ser analisado na figura acima, que mostra que 10% dos contratos negociados as reduções foram menores que 10%.



Porém de modo geral em sua maioria as reduções foram satisfatórias para o cafeicultor rondoniense chegando a ter reduções acima de 50% como poder ser visto. O que denota a importância que esse tipo de mercado tem na comercialização de produtos principalmente os agropecuários

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de mercados futuros é umas das formas de comercialização existentes nos dias atuais, sendo a mesma uma das mais seguras no tange a proteção ao agente econômico, tendo o produtor rural papel importante na negociação da produção.

No estudo em questão pôde constatar que os resultados encontrados foram bastante significativos para o produtor rural, chegando há momentos em que as reduções chegaram a 30% em comparação ao mercado à vista, tanto no método clássico de regressão linear quanto no Modelo Vetorial Auto-Regresivo nesse caso denominado método com conteúdo informacional.

Além das reduções de riscos fato esse de extrema importância para o produtor rural que visa acima de tudo obter ganhos com sua produção, outro ponto de grande relevância do estudo foram as razões de hedge que mostram que em praticamente todos os anos estudados as proporções da produção física que deve ser negociada em contratos futuros beneficiavam o

produtor rural tendo como destaque alguns anos onde isso poderia ser observado mais precisamente.

Por fim o uso de mercados futuros como ferramenta como mitigação de riscos oriundos da volatilidade de preços é um fator que se deve levar em conta na comercialização de produtos agrícolas já que através de estudos foi comprovado que de fato ocorrem reduções de riscos para o agente que utiliza esse tipo de mercado. No caso rondoniense por ser ainda um assunto incipiente no Estado faz-se necessário de maneiras de divulgação dessa ferramenta para os produtores locais para que a partir disso ocorra uma maior negociação de suas produções nesse mercado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARABACH, Gil Carlos. **A eficiente diversificação comercial do café arábica: Uma abordagem a partir da moderna teoria das carteiras**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MARQUES, P.V.; MELLO, P.C. **Mercados futuros de commodities agropecuários: exemplos e aplicações aos mercados brasileiros**. São Paulo: Bolsa de Mercadorias & Futuros, 1999.

MÜLLER, Carlos André da Silva. **Análise da efetividade das estratégias estáticas e dinâmicas de hedge para o mercado brasileiro de café arábica**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada. Universidade Federal de Viçosa.MG.

RUGANI, Felipe do Lago; SILVEIRA, Suely de F. Ramos. **Análise de risco para o café em Minas Gerais**. REVISTA DE ECONOMIA E AGRONEGÓCIO, VOL.4, Nº 3. 2006.

HULL, John. **Introdução aos mercados futuros e de opções**. 2ª ed. São Paulo: Bolsa de Mercadorias & Futuros. 1996.

JUNQUEIRA, Fernando Zenun. **Contratos futuros de café como alternativa para diminuir o risco de uma carteira**. Universidade de São Paulo. Tese (Monografia). 18 p. 2005.

SILVA NETO, L. A. **Derivativos: definições, emprego e risco**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 298p.

AGRADECIMENTOS: Ao CNPQ; Ao PIBIC; À UNIR;

CONTATOS

Orientando: Cássio Sousa Nascimento - cassio.csn@gmail.com

Orientador: Prof. Carlos André da Silva Müller – profcarlosmuller@yahoo.com.br

ANÁLISE DOS EFEITOS DE ATUAÇÃO EM MERCADOS FUTUROS SOBRE A LUCRATIVIDADE DA PRODUÇÃO RURAL DE CAFÉ ROBUSTA

Larissa Ananda Paiva Maciel
Acadêmica de Ciências Econômicas/ Voluntária PIBIC
Universidade Federal de Rondônia
e-mail: anandamaciel@yahoo.com.br
Orientador: Prof. Carlos André da Silva Müller
e-mail: profcarlosmuller@yahoo.com.br

RESUMO: O café é a cultura perene mais difundida no Estado, compondo uma das principais fontes de renda de inúmeras famílias da zona rural, entretanto, no atual contexto, as condições de risco e as incertezas da atividade cafeeira são consideravelmente acentuadas. Neste sentido, o mercado futuro se apresenta como uma ferramenta fundamental para a gestão do risco de preços, pois, através de operações de *hedge*, associações, cooperativas e agricultores têm a possibilidade de reduzir o risco de preço presente em suas atividades principais. A pesquisa identificou que as propriedades estudadas no município de Cacoal em Rondônia, apresentam dois sistemas de produção, um denominado tradicional, no qual não tem irrigação e outro irrigado. Embora a lucratividade tenha se mostrado maior para o sistema não irrigado por saca, verificou-se que esse resultado é perfeitamente compensado pelo aumento na produtividade por hectare. E no que concerne ao preço efetivo, entendido como o preço real percebido pelo produtor rural enquanto agente que atua em mercados futuros, o trabalho mostra que de uma forma geral, os preços efetivos acompanharam os preços à vista, mantendo forte correlação positiva, favorecendo assim, a rentabilidade do produtor rural diante da atuação em mercados futuros.

Palavras-chave: Café. Mercados Futuros. Lucratividade.

1 INTRODUÇÃO

A produção brasileira de café (arábica e robusta) alterna períodos de grande atividade com outros de significativa retração, em parte devido ao ciclo bianual da cultura. De acordo com informe da Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F, 2005), apesar da característica relativamente cíclica da produção, a tendência de longo prazo evidencia a ocorrência de apreciáveis ganhos de produtividade e a manutenção do Brasil como o maior produtor mundial de café.

Um estudo realizado por técnicos Embrapa sobre o cultivo de café robusta em Rondônia (RESENDE *et al*, 2008) comprova que o café é também a cultura perene mais difundida no Estado, compondo uma das principais fontes de renda de inúmeras famílias da zona rural. Cerca de 90% da área cafeeira é plantada com a espécie robusta, sendo a cultivar *conilon* utilizada em aproximadamente 95% das propriedades (OLIVEIRA *et al*, 2009).

Entretanto, no atual contexto, as condições de risco e as incertezas da atividade cafeeira são consideravelmente acentuadas.

Neste contexto, o mercado futuro se apresenta como uma ferramenta fundamental para a gestão do risco de preços, pois, através de operações de *hedge*, associações, cooperativas e agricultores têm a possibilidade de reduzir o risco de preço presente em suas atividades principais (CRUZ JÚNIOR, 2009, p. 13). Assim, Marques e Mello (1999, p. 51) definem um contrato futuro como uma obrigação, de exigência legal, para a entrega ou recebimento de determinada quantidade de uma mercadoria, com qualidade preestabelecida e pelo preço ajustado no pregão.

Assim, um aspecto importante a ser observado é o cálculo do orçamento rural como forma de observar a lucratividade do produtor no mercado à vista, que por sua vez, será comparada aos ganhos ou perdas que o produtor adquirirá com a utilização dos mercados futuros. Levando-se em consideração que a decisão do produtor em atuar neste mercado afeta diretamente o seu orçamento, é importante verificar lucratividade do cultivo do café para que finalmente haja condições de se mensurar os riscos de comercialização desta atividade, ante a possibilidade da utilização deste mecanismo como modalidade financeira.

Em vista do contexto supracitado, este trabalho tem como problema de pesquisa os efeitos gerados pela associação dos custos de produção da atividade cafeeira à inserção do produtor rural nos mercados futuros a fim de se proteger de grandes perdas.

Este estudo se justifica pela relevância para produtores, empresários e comunidade acadêmica que possuem uma relação estreita com a produção de café no Estado de Rondônia, haja vista a importância sócio-econômica da cadeia produtiva do café para o Estado, somada à carência de pesquisas relacionadas a este tema. Adicionalmente, a perspectiva de geração de conhecimento, conduzido pelo confronto entre a teoria (ciência) e a realidade mostra-se de extrema valia no que tange ao interesse do meio acadêmico, rural, político e público (consumidor).

2 OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é verificar a lucratividade gerada pelo café robusta no Município de Cacoal/RO, diante da possibilidade do produtor rural em utilizar os Mercados Futuros como ferramenta para a redução de riscos de comercialização.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compor o orçamento do produtor rural.
- Identificar o preço efetivo da saca de café por meio de estratégia de *hedge*.
- Mensurar a lucratividade gerada pela substituição do preço à vista pelo preço efetivo no orçamento do produtor rural.

3 METODOLOGIA

A primeira etapa deste trabalho caracterizou-se por realizar uma pesquisa de campo no município de Cacoal/RO. A fim de restringir um pouco mais a amostra por motivo de viabilidade, foi solicitado auxílio aos técnicos da Associação de Assistência e Extensão Rural do Estado de Rondônia (EMATER/RO) situada no município, pois estes já vêm desenvolvendo atividades de extensão com os produtores rurais de café da região.

Estes, por sua vez, indicaram a Linha 21 da Rodovia do Café como sendo uma das mais produtivas da região. Trata-se de uma comunidade composta basicamente por agricultores descendentes da Pomerania (região histórica situada entre a Alemanha e a Polônia) que migraram para a região após a 2ª Guerra Mundial e que têm no cultivo de café e na pecuária leiteira suas principais fontes de renda.

Na pesquisa de campo, foi aplicado um formulário que procurou sistematizar toda a orçamentação do cultivo do café, de onde foram coletadas informações em 24 propriedades visitadas. Uma vez obtidos os dados, os mesmos foram agrupados de acordo com os itens que eles representavam e calculou-se a média dos mesmos, separando em dois grupos o primeiro com sistema irrigado de produção e ou outro, não irrigado para desta forma, chegar-se aos resultados principais como custos de produção, lucratividade e preço efetivo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

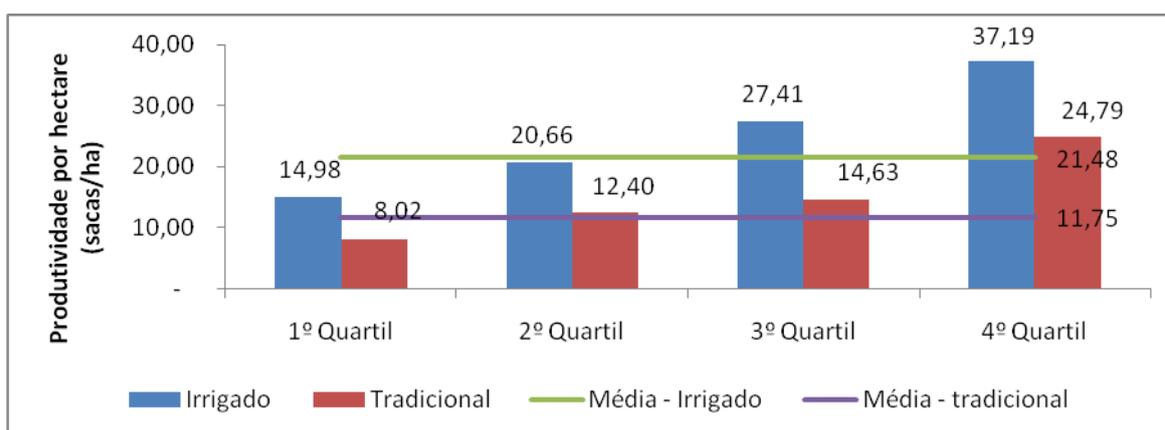
O questionário demonstra que os sistemas produtivos apresentam custos bastante diferentes, e que afetam substancialmente o lucro por saca produzida, conforme pode ser observado na orçamentação descrita na **(Tabela 1)**.

Tabela 1. Custo de Produção de café em sistema tradicional e irrigado em Cacoal/RO

Orçamentação dos Custos de Produção				
Item	Sistema Tradicional		Sistema Irrigado	
Custo total (1 + 2)	79,10	56,50%	103,85	74%
Custo variável	64,71	46,22%	91,78	66%
Mão de obra e serviço contratado	31,29	22,35%	32,14	23%
Insumos	8,01	5,72%	13,08	9%
Energia e combustível	12,11	8,65%	27,13	19%
Impostos e taxas	7,18	5,13%	8,56	6%
Manutenção de maq., equip., e instalações	6,12	4,37%	10,87	8%
Custo fixo	14,39	10,28%	12,07	9%
Implantação da lavoura	8,18	5,84%	3,39	2%
Depreciação de máq. equip. e instalações	6,21	4,44%	8,68	6%
Benfeitorias	1,92	1,37%	6,38	5%
Receita bruta	140,00	100,00%	140	100%
Lucro	60,90	43,50%	36,15	26%

Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar de o sistema de produção irrigada apresentar *a priori*, custos de produções mais elevados, há que se observar também, a questão da produtividade que pode alterar significativamente esta percepção. A (Figura 1) apresenta a produtividade do sistema irrigado e tradicional dividido em quartis, de modo possa-se perceber genericamente que a produtividade do sistema irrigado de cafeicultura é significativamente superior à produtividade do sistema tradicional.

**Figura 1. Produtividade média de sacas por hectare da linha 21, Cacoal, Rondônia.**

Fonte: Dados da Pesquisa

Este fato nos leva a crer que por mais oneroso que seja para o produtor rural trabalhar com o sistema irrigado de cafeicultura, o seu investimento é válido, vez que este sistema gera um considerável aumento no nível da produtividade da cultura de café na região estudada.

4.1. DETERMINAÇÃO DO PREÇO EFETIVO

O gráfico da **(Figura 2)** representa as probabilidades de lucro baseado nos preços efetivos encontrados nessa pesquisa, divididos em sistema irrigado e tradicional. Conforme pode ser observado, a principal probabilidade é de o preço ficar, em média, 5% superior aos preços à vista (44%). Nessas condições, o sistema irrigado teria um lucro de R\$ 1.424, na medida em que o sistema tradicional ficaria em R\$ 1.310. A segunda maior probabilidade é de o preço ficar, em média 5% inferior aos preços à vista (35%).

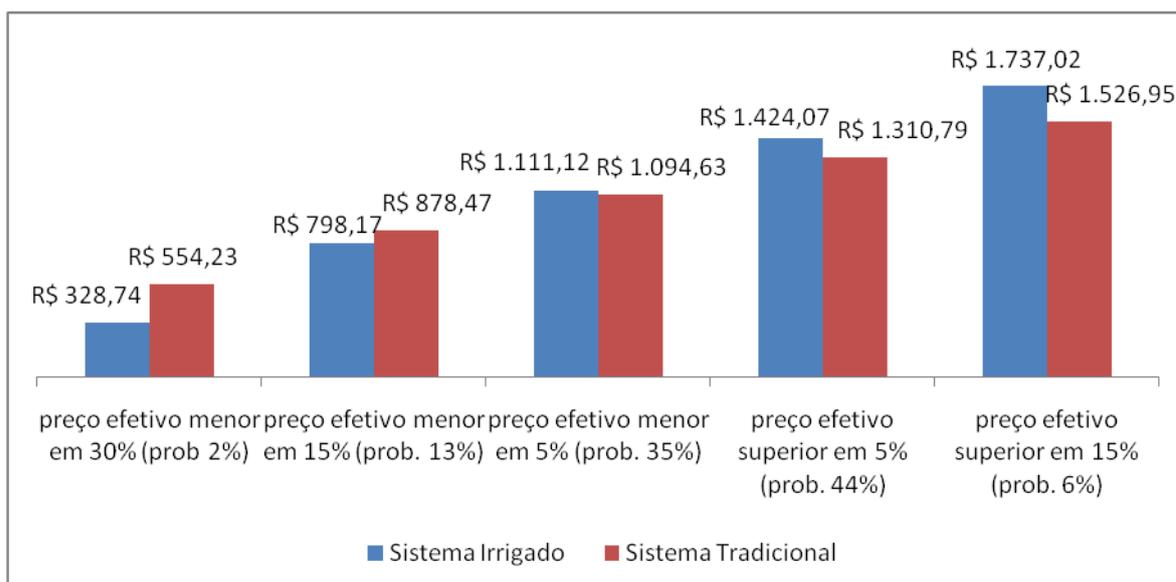


Figura 2: Probabilidades de lucro baseado nos preços efetivos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se também que quando os preços efetivos são menores (lado direito do gráfico), o sistema tradicional tem lucratividade superior ao irrigado, devido aos custos maiores nesses últimos sistemas e a probabilidade que isso ocorra é de 15%, somando as probabilidades de o preço efetivo ser menor que o a vista em 30% e 15%.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou que as propriedades apresentam dois sistemas de produção, uma denominada tradicional, na qual não tem irrigação e outro irrigado. Estes sistemas apresentam custos bastante distintos o que, na prática, afeta substancialmente a lucratividade do produtor rural.

O sistema tradicional apresenta o menor custo de produção, somando em média, R\$ 79,10 por saca, obtendo lucro médio de R\$ 60,90 por saca vendida. Em contra partida, o

sistema irrigado apresenta custos mais elevados que giram em torno de R\$ 103,85/sc, gerando lucro médio de R\$ 36,15/sc.

Embora a lucratividade seja maior para o sistema não irrigado por saca, verificou-se que esse resultado é perfeitamente compensado pelo aumento na produtividade por hectare, pois enquanto a redução na lucratividade é de 5,39%, o acréscimo na produtividade é de 82,80%.

Este fato nos leva a crer que por mais oneroso que seja para o produtor rural trabalhar com o sistema irrigado de cafeicultura, o seu investimento é válido, vez que este sistema gera um considerável aumento no nível da produtividade da cultura de café na região estudada.

No tocante ao preço efetivo, entendido como o preço real percebido pelo produtor rural enquanto agente que atua em mercados futuros, compreende-se que a condição ideal seria a de que os riscos fossem reduzidos pela atuação em mercados futuros e que os preços efetivos não distoassem significativamente dos preços à vista, em especial para baixo.

O trabalho mostra que de uma forma geral, os preços efetivos acompanharam os preços à vista, mantendo forte correlação positiva, mesmo no momento da queda de preços. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que a partir de 2009 os preços à vista de café robusta estiveram superiores aos preços efetivos. Certamente, nesse período a atuação em mercados futuros não geraram resultados adequados em termos de preços percebidos, uma vez que se não atuasse, os preços à vista gerariam maior lucro ao produtor. A explicação para esse resultado pode ser explicado pelo aumento do preço futuro da saca de café arábica descolando-se do preço de café robusta de Cacoal, o que na prática, gerou diminuição do preço efetivo em relação ao preço a vista.

Para finalizar, verificou-se também que quando os preços efetivos foram inferiores aos preços a vista, o sistema tradicional teve lucratividade superior ao irrigado, devido aos custos maiores nesse último sistema.

6 REFERÊNCIAS

CRUZ JÚNIOR, J. C. **Modelo de Razão de Hedge Ótima e Percepção Subjetiva de Riscos nos Mercados Futuros**. Tese de Doutorado – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”

OLIVEIRA, S. J. M; HOLANDA FILHO, F. Z. **Aspectos econômicos, ambientais e sociais da produção cafeeira em diferentes sistemas em Rondônia. Comunicado técnico. ISSN 0103-9458 Outubro, 2009 Porto Velho, RO.**

[RESENDE, O.](#); [AFONSO JUNIOR, P. C.](#); [ARCANJO, R. V.](#); [SIQUEIRA, V. C.](#): **Secagem do café (*Coffea canephora* Pierre) em terreiro híbrido para o Estado de Rondônia.** CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS CAFEEIRAS., 34., 2008, Caxambu.

A EXPERIÊNCIA E O LUGAR DOS RITOS JUDAICOS EM PORTO VELHO

Paula Stolerman⁷
Josué da Costa Silva⁸
Sheila Castro⁹

RESUMO: Há relatos de migrações também de judeus europeus, os Askenazim, para a região, na época do 1º ciclo da borracha, no entanto, as migrações foram esparsas, e as famílias individualmente ou por motivos específicos migraram para o município de Porto Velho. Pretendemos a partir do conhecimento e interpretação dos rituais judaicos, perceber que tipo de sentimento é manifesto em relação aos lugares onde suas experiências religiosas ocorrem. O lugar aqui é entendido como espaço das relações de simbolização e espaço das relações sociais onde encontramos os sentimentos e significações da comunidade judaica de Porto Velho, Rondônia.

Palavras-Chave: Judeus. Lugar. Experiência. Geografia

ABSTRACT: There have been reports of migration also of european jews, the Askenazim, for the region, at the time the 1ST cycle of rubber, however, migration were dispersed, and the individual families or for specific reasons migrated to the municipality of Porto Velho. We want from the knowledge and interpretation of jewish rituals, to understand what kind of feeling is manifest in relation to the places where their religious experiences occur. The place here is understood as space of the relations of symbolization and space of social relations where we find the feelings and meanings of the jewish community of Porto Velho, Rondonia.

Key Words: Jews. Place. Experience. Geography

INTRODUÇÃO

A pertinência deste trabalho surge da verificação da presença judaica no contexto amazônico, onde encontramos documentada sua presença extensivamente a partir do século XIX e tendo mantido suas tradições imersa neste contexto.

Concomitantemente, foi verificado que os rituais judaicos absorveram aspectos da cultura local amazônica, assim como sugerimos pesquisas que aprofundem-se no tema da influência da cultura judaica na cultura “ribeirinha”.

Outra questão é a importância de manter-se o interesse acadêmico na busca da compreensão da diversidade cultural, pois em vista do atual fenômeno da globalização, observa-se uma tendência em interpretar a diversidade das manifestações do fenômeno

⁷ Colaboradora PIBIC/CNPQ, membro do GEPCULTURA/UNIR e acadêmica de Ciências Sociais.

⁸ Orientador. Professor Dr.do Departamento de Geografia/UNIR.

⁹ Co-Orientadora. Mestranda em Geografia/UNIR.

humano como negativo exaltando-se a “corrida ao desenvolvimento econômico” e estabelecimento do pensamento único.

Ao buscarmos compreender os rituais judaicos e entender a comunidade judaica com suas singularidades em Porto Velho enquanto seu lugar, nos deparamos com a peculiaridade de um povo, que perdurou por séculos e séculos atrelado a uma identidade apesar da ausência de um território.

A comunidade judaica em Porto Velho, conta majoritariamente com membros que descendem de judeus oriundos do Marrocos (Sefaradim), que segundo Benchimol (1998), vieram em busca da “Terra da promessa” a “Eretz Amazônia”, uma região de acolhimento para estes indivíduos, muitos tendo testemunhado perseguição e pobreza. No entanto, há relatos de migrações também de judeus europeus, os Askenazim¹⁰, para a região, na época do 1º ciclo da borracha, no entanto, as migrações foram esparsas, e as famílias que individualmente ou por motivos específicos migraram para o município de Porto Velho.

Por se tratar de número reduzido de pessoas, comparando-se ao número do Sefaradim, os Askenazim quando reunidos para alguma festividade no âmbito da CEJURON, celebram os rituais nos moldes dos Sefaradim, ficando as características rituais dos Askenazim relegadas ao âmbito doméstico de cada família ou indivíduo. Por isso, nossa participação na pesquisa é direcionada para os ritos judaicos Ashkenazim e a minúcia na preparação destes. Centramo-nos na celebração do ano novo judaico, o “Rosh Hashaná”¹¹.

Isto posto, procedemos à pesquisa participante, onde pudemos verificar os rituais “in loco”. Utilizamos também as narrativas de membros da comunidade seguindo o trajeto da Cápsula Narrativa. A utilização da cápsula Narrativa nos permitiu interpretar as espacialidades, a forma particular destes indivíduos de relacionar-se dentro do espaço.

As experiências vividas, advindo do espaço simbólico se confundem com o próprio lugar, e devem ser compreendidas através de uma rede teórica que busca, através das narrativas, nos textos, através dos sentidos e do corpo, apreender aquela experiência viva dos narradores e seu lugar.

De uma perspectiva Cultural na Geografia buscamos entender, com o auxílio de Paul Claval (2007), como as relações entre o homem e seu ambiente, a construção de seus espaços, lugares de vivência, é mediada pela cultura, pois na perspectiva da Geografia Cultural o que é mediado/construído pelas representações é o que dá significado às múltiplas significações que pode assumir um lugar.

¹⁰ Denominação para os judeus de origem germânica (EBAN, 1975).

¹¹ Trata-se do ano novo judaico, que comumente acontece no mês de setembro.

Como tratamos da experiência da comunidade em Porto Velho e seus ritos, a abordagem de Sylvio Fausto Gil Filho (2007) é pertinente, pois este autor aborda a questão religiosa de uma perspectiva geográfica, onde o fenômeno religioso é o espaço das relações humanas permeadas pelas formas simbólicas que se manifestam através da religião.

Para Yi Fu Tuan (1977), o lugar é o espaço humanizado, onde ocorrem as relações e interações entre os indivíduos. Desta maneira, buscamos observar como o judeu se relaciona com o espaço onde ocorre a sua apreensão do mundo, onde é possível exprimir sua subjetividade enquanto membro da comunidade judaica. Além disso, pudemos perceber características conectivas entre o indivíduo e o lugar, a Tpoífilia, que “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5).

Relacionar-se num espaço, reconhecer e atribuir significado a lugares, não se restringe meramente uma verificação das sensações propiciadas pelo mundo físico. Segundo Cassirer (1994), é por meio do mundo simbólico que o homem tem a possibilidade de conhecer e ver o mundo. É por meio das representações que o homem tem a possibilidade de conhecer/construir seu lugar de vida, atribuir-lhe especificidade.

A interpretação de uma dimensão da cultura é vista por Clifford Geertz (1989), como algo difícil e meticuloso. Por isso, necessitamos do aporte em uma “descrição densa”, pois através deste procedimento, é possível apreender para depois interpretar os múltiplos mecanismos, regras de comportamento, de controle que convergem para a internalização da cultura.

Travamos contato com os indivíduos da comunidade judaica de Porto Velho através de suas falas. É através da leitura de suas entrevistas e interpretação que entramos em contato com suas subjetividades. Utilizaremos a metodologia de Alberto Lins Caldas (2008), a Cápsula Narrativa, concebida como uma forma de apreender aspectos geográficos na oralidade, para auxiliarmos-nos no processo de interpretação das falas dos judeus.

OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Observamos que as necessidades para serem alcançadas perante os múltiplos objetivos, deveriam ser traçadas por uma linha na área de geografia cultural, oralidade e interpretações simbólicas. Desse modo usamos autores que nos referendaram em cada estágio da pesquisa. Ao constatar que a comunidade judaica sofreu as influências e influenciaram o espaço e o lugar ao buscarem produzir e reproduzir seus ritos e costumes.

No judaísmo estão presentes rituais diários que devem ser executados pelo judeu zeloso das leis da Torah¹². Assim como estes, ainda existem as festividades que fazem parte do calendário do ano judaico e que também são manifestações de sua religiosidade. As formas das práticas religiosas do judaísmo, acontecendo em rituais coletivos, tornam-se foco de análise através da perspectiva da geografia cultural (CLAVAL, 2007).

Para nosso trabalho também observamos apontamentos de Cassirer (2006), referentes à seu entendimento das formas míticas, simbólicas e religiosas. Para este autor, estas formas mesmas, constituem mecanismos de geração de “seu próprio mundo significativo” (CASSIRER, 2006, p. 22). Desta maneira, o autor busca uma forma de compreensão do pensamento através das próprias manifestações míticas e religiosas.

A Geografia da Religião, como abordada por Sylvio Fausto Gil Filho (2007), se propõe a investigar o fenômeno religioso enquanto espaço onde ocorrem as relações de simbolização e significação humanas, que emergem pelas práticas religiosas. Desta maneira, destaca-se a religiosidade por sua importância enquanto fenômeno cultural.

As relações entre os membros da comunidade, seus sentimentos e impressões que perpassam os lugares onde seus rituais acontecem, onde exercem seu judaísmo congregando com os seus, muitas vezes fornecem pistas de um sentimento que Yi Fu Tuan (1980) denomina Topofilia, “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar...” (TUAN, 1980, p. 5). Verificar estas relações foi também pertinente, pois em muito difere o sentimento decorrente de estar em seu lugar de congregação e outro qualquer, onde não é evidenciada sua condição de judeu.

Além do já evidenciado, também nos reportamos a Ernst Cassirer (1994), para quem é necessário o conhecimento da cultura para que dele surja o conhecimento do espaço. A forma pela qual experienciamos o mundo é mediada pelo “sistema simbólico”.

Desta maneira pretendemos a partir do conhecimento e interpretação dos rituais judaicos, travar contato com o espaço de interação das formas simbólicas da sua cultura, além de perceber que tipo de sentimento é manifesto em relação aos lugares onde suas experiências religiosas ocorrem. O lugar aqui é entendido como espaço das relações de simbolização e espaço das relações sociais onde encontramos os sentimentos e significações da comunidade judaica de Porto Velho, Rondônia.

Algumas das entrevistas foram efetuadas na sede da CEJURON (Centro Judaico de Rondônia). Concomitantemente observamos alguns de seus festejos. Enquanto procedimento para transcrição e pontuação das entrevistas usamos como aporte teórico Caldas (2008).

¹² Pentateuco (EBAN, 1975).

A Cápsula Narrativa proposta por Caldas (2008) tem temporalidade específica produzida pelo próprio narrador, onde em sentido estrito começa com um diálogo não gravado, depois a cápsula narrativa, o processo posterior da transcrição, a pontuação e por último a interpretação.

Exemplificamos com a transcrição do início de nossas narrativas, que não necessariamente implicam na disposição dos fatos da vida do narrador em ordem cronológica:

Pra mim, ser judeu é ser realista!...A religião judaica é uma religião realista, não significa estar nas nuvens. Eu na verdade recebi a formação de ser judeu da minha avó, fui ensinado por minha avó já velhinha (NARRADOR 1, 2010).

Eu e minha esposa temos nome judaico. Já nasci em família de origem judaica, até mesmo minha esposa tem origem judaica só que a família dela não pratica, mesmo assim ela nasceu num lar judaico (NARRADOR 2, 2010).

Um problema sério, é o do kasher¹³, eu estudei kashrut em Israel e na Itália, fiz uma espécie de intensivão de kashrut lá na Yeshivá, que eu morava. Justamente pra quando eu voltasse pra cá saber como fazer, saber como preparar comida (NARRADOR 3, 2011).

A vida dele é sempre um desafio [do judeu]. Então é um povo que não se aquieta muito. Posso imaginar ser judeu em Rondônia, que tipo de situação! Estar aqui em Porto Velho, Rondônia (NARRADOR 4, 2011).

A Cápsula Narrativa possui etapas de ordenamento que devem ser realizadas tais como a conversa com o narrador e, depois, a narração, ou cápsula narrativa propriamente dita.

1) Transcrição, após a cápsula narrativa chega o momento da transcrição que é a passagem do oral para o escrito, é a copia textual da Cápsula Narrativa.

2) Pontuação é uma interferência mínima: pontuar o texto retirando mínimas imperfeições que não interfiram no narrado, é pontuamento mínimo, ou seja, o texto fica o mais próximo possível do narrado, com isso temos a singularidade, lingüística, temporal e espacial do narrador.

É importante salientar que esta metodologia privilegia a relação entre o pesquisador e o narrador sendo que este, a qualquer momento pode reivindicar suas falas, introduzindo

¹³ Alimentação segundo as Leis Judaicas

explicações posteriores ou excluindo informações que não considere relevantes para o interesse da pesquisa.

A exposição da identidade dos narradores colaboradores também fica a critério do narrador. Para esta pesquisa a opção foi não revelar as identidades dos participantes.

Como fomos à campo buscando compreender como se processam os fenômenos culturais que permeia as atividades dos judeus frequentadores do CEJURON usaremos o método etnográfico de Clifford Geertz (1989), a Descrição Densa. Segundo o referido autor a Descrição Densa propicia a apreensão das nuances mais sutis da cultura observada pelo pesquisador.

A Descrição Densa é o que nos permite o aprofundamento na observação das manifestações culturais dos membros da comunidade judaica nesta pesquisa e desta maneira percebemos as sutilezas da experiência cultural destes indivíduos, nos detalhes apreendidos, captados mediante a tarefa da Descrição Densa, evidenciou-se os mecanismos mentais pelos quais é estabelecida o homem e o espaço onde ocorrem suas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se iniciou no momento em que passamos a frequentar as reuniões de sexta-feira realizadas no CEJURON, onde são feitas as orações para receber o Shabat, o sábado, o dia santificado da semana para os judeus na sexta-feira ao entardecer e também outras reuniões para celebração de festas tradicionais judaicas.

O povo judeu e descendentes, tradicionalmente autorem-se com as seguintes denominações: Ashkenazi e Sefaradi. Não há entre os judeus uma segregação radical entre judeus Sefaradim e Ashkenazim. Primariamente trata-se de uma denominação que reporta às localidades de suas comunidades. Sefarad, a palavra de onde é derivado o termo Sefaradi é Espanha em hebraico, portanto Sefaradim são os judeus originários da Espanha. O termo Ashkenazi deriva da palavra ashkenaz, alemão em hebraico, referindo-se aos judeus que ocuparam a Europa. Cabe uma breve explicação¹⁴:

Após a destruição do primeiro Templo, aproximadamente em 450 AEC, os judeus foram exilados para a Babilônia. Depois de 70 anos deste exílio, muitos retornaram à Israel. Contudo, a maioria dos judeus permaneceu na Babilônia e os que haviam retornado para

¹⁴ Informação disponível em <http://www.chabad.org.br/interativo/faq/sefaradim.html> acesso em 09/12/2010.

Israel foram novamente exilados, sendo desta vez pólos romanos em 70 EC. Este exílio gerou comunidades na Europa e no Norte da África.

Os judeus da França e Alemanha ficaram conhecidos como "Ashkenazim" (palavra hebraica para "alemão"), e os judeus da Espanha ficaram conhecidos como "Sefaradim" (palavra hebraica para "espanhol"). Os judeus da Espanha, que permaneceram sob o Império árabe por centenas de anos, se comunicavam com os judeus do norte da África e no Oriente Médio, e assim os judeus destas regiões acabaram sendo também chamados de Sefaradim (EBAN, 1975).

Uma das causas apontadas para a diferenciação de costumes entre as comunidades Ashkenazi e Sefaradi tem origem nas discussões de Halachá¹⁵, que é o conjunto de leis que regem a conduta dentro do judaísmo entre os rabinos das diferentes regiões, que discordavam em alguns pontos, algumas interpretações. Além disso, a alocação destas comunidades permitiu a estas estabelecer relações com distintos grupos e culturas, das quais recebeu influência e também as influenciou.

O desenvolvimento das comunidades Ashkenazi, como assinalam Bonder e Sorj (2001, p. 118), promoveu o surgimento do judaísmo moderno, uma vertente do judaísmo que busca absorver questões que emergem na Europa, relacionadas com o Iluminismo, nacionalismo.

Outra vertente do judaísmo Ashkenazi surgida anteriormente e que permanece tendo e cativando bastante adeptos, apesar da assimilação é o chamado movimento Chassídico. Este movimento surgiu na Polônia no século XVIII e primeiramente foi rejeitado por judeus de outras partes da Europa, mas logo arrebatou milhares de seguidores com sua pregação que dava “ênfase às emoções em contra-posição ao intelecto” (EBAN, 1975, p. 206).

O contato que as comunidades judaicas, durante os séculos de sua vivência e sobrevivência, travou com outros povos, nos múltiplos lugares onde se desenrolou sua socialização, provocou a anexação de costumes peculiares a estes determinados lugares por onde passou. Para Yi Fu Tuan, “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar.” (TUAN, 1977, p. 83)

No caso desta pesquisa, verificamos através da falas de nossos narradores, que os judeus na Amazônia, no caso de nosso estudo especificamente em Porto Velho, Rondônia, ergueram e erguem seu lugar específico, sem, no entanto, excluïrem-se da cultura amazônica

¹⁵ Entende-se por *halacha* o conjunto de leis e costumes que regem o judaísmo.
(http://www.cjb.org.br/tiferet/culto/tradicoes/31_HALACHA%20E%20MITZVOT.pdf)

de forma maior. As manifestações culturais mesclam-se, gerando representações para esta comunidade e criando o seu lugar.

A constante readaptação do judeu, partindo do espaço ao lugar, é atravessada pelo sistema simbólico (CASSIRER, 1994) em que está imerso, e através do mecanismo da simbolização atribui significado às diferentes experiências vividas. O espaço simbólico é buscado como mecanismo de entendimento da espacialidade da comunidade judaica em Porto Velho.

A comunidade judaica em Porto Velho, Rondônia, abarca membros que descendem tanto de Ashkenazim quanto de Sefaradim porém o número de descendentes de Sefaradim é substancialmente maior, inclusive por historicamente, a região amazônica ter sido o destino da migração de muitas famílias de judeus marroquinos (BENCHIMOL, 1998).

As tradições, práticas e costumes ligados à religião judaica dos grupos Askenazim e Sefaradim não são tão díspares a ponto de resultarem em uma fissão, mas cada um destes grupos conta com seus líderes, suas referências religiosas e para algumas atividades, algumas recomendações e leis, há interpretações diferenciadas.

Reportamo-nos às explicações e entendimentos que os sábios Chassidim nos fornecem sobre o ano-novo judaico como exemplo de prática judaica Ashkenazi.

A geografia cultural nos permite compreender como as práticas culturais da comunidade judaica em Porto Velho provocam ou podem sugerir modificações nos espaços onde esta comunidade se reúne.

As práticas judaicas, ocorrendo no âmbito da região Amazônica, receberam influências. Isto, no entanto, não evidenciou uma modificação na funcionalidade simbólica das práticas do judaísmo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOV, Tehilla. **O segredo da feminilidade judaica: esclarecimentos sobre a prática da Taharat Hamishpachá**. São Paulo: Colel Torá Temimá do Brasil, 1997.

ADSON, Cícero. **Veredas Sefardim da Península Ibérica a Pernambuco e do Marrocos a Rondônia**. Porto Velho: Ed. do autor, 2008.

BONDER, Nilton, SORJ, Bernardo. **Judaísmo para o Século XXI: o Rabino e o Sociólogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALDAS, Alberto Lins. **Espaço e Experiência: História Oral e Geografia Humana**. Revista Online Zona de Impacto, ISSN 1982-9108: Vol.8, AnoVIII, 2006.

_____ **Oralidade, Texto e História.** São Paulo: Loyola, 1999a.

_____ **A Noção de Cápsula Narrativa.** In Revista Caderno de Criação: Porto Velho, ano VI, nº 20, outubro, 1999b.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem: Introdução à uma Filosofia da Cultura.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ **Linguagem e Mito.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

CLAVAL, Paul. **A Evolução Recente da Geografia Cultural de Língua Francesa.** In Revista Geosul, v. 18: n. 35, 2003.

_____ **A Geografia Cultural.** Florianópolis: UFSC, 2001.

EBAN, Abba. **A História do Povo de Israel.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1975.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Espaço Sagrado: Estudos em Geografia da Religião.** Curitiba: Ibpe, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KAPLAN, Arieh (comentador). **A Torah Viva/Pentateuco.** São Paulo: Maayanot, 2000.

KOZEL, Salete, SILVA, Josué da Costa, GIL Filho, Sylvio Fausto, (Org). **Da Percepção e Cognição a Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista.** Curitiba: Terceira Margem, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2000.

MENEZES, Nilza. **O Último Yom Kippur (A Comunidade Hebraica na Região dos Vales do Madeira, Mamoré e Guaporé).** In Revista Primeira Versão, Ano I, Nº. 131: Porto Velho, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia, Pequena História Crítica.** São Paulo: HUCITEC, 2002.

QUAINI, Massimo. **A Construção da Geografia Humana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SOJA, Edward W. **Geografias Pós-modernas: a Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica.** Jorge Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: Contribuição para o Ensino do Pensamento Geográfico.** São Paulo: UNESP, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: DIFEL, 1977.

_____ **Topofilia**. São Paulo: DIFEL, 1980.

A EXPERIÊNCIA E O LUGAR: O ALIMENTO DENTRO DOS RITOS JUDAICOS E SUAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS ATRAVÉS DE SEUS FESTEJOS¹⁶

Rafaela Reis.¹⁷

Orientador: Prof. Dr. Josué da Costa Silva.¹⁸

Co-orientadora: Sheila Castro dos Santos.¹⁹

RESUMO: Presente trabalho analisa a cultura judaica, em específico a alimentação dentro dos festejos e rituais em uns dos seguimentos frequentados pela comunidade judaica de Porto Velho que se reúnem na Ong Amisrael.

ABSTRACT: This work analyzes the jewish culture, in particular the food within the festivities and rituals, in some segments frequented by jewish community of Porto Velho which meet in Ngo Amisrael.

INTRODUÇÃO

A comunidade judaica em questão é de origem Sefaraditas, ou seja, os judeus que foram levados pela diáspora para os países árabes e da Península Ibérica, onde adquiriram peculiaridades em sua alimentação, mas nunca esqueceram seus hábitos alimentares e permanecem apoiados na religião, jamais esquecendo quais alimentos deveriam ingerir e a maneira de prepará-los, contudo em cada espaço ocupado por eles eram incorporados alimentos que tivessem origem *kaché*²⁰ e pudessem ser ingeridos sem comprometer o dogma²¹ praticados por eles. Logo evidenciaremos especificidades dos alimentos nos ritos e festejos e a relação de pureza e impureza no preparo alimentar e identificar características dessa cultura em nosso cotidiano.

METODOLOGIA

Para obtermos a informações e entendimento da cultura judaica decidimos seguir a metodologia de pesquisa participativa²², pois com ela não agregaremos nenhum compromisso com a comunidade em questão, pois seu método é participar das cerimônias, das reuniões para estudo da Tora, mas não nos comprometendo em desenvolver projetos na comunidade. O

¹⁶ Sub-Projeto vinculado ao grupo de pesquisa GEPcultura.

¹⁷ Bolsista Unir/Cnpq acadêmica do curso de Geografia.

¹⁸ Professor Doutor do departamento do curso de Geografia.

¹⁹ Mestranda em Geografia.

²⁰ Kaché: considerado puro pelos judeus, segue lei alimentar de pureza ou impureza da torá

²¹ Dogma: ponto fundamental e indiscutível da doutrina religiosa *Mine Aurélio, dicionário da língua portuguesa (2001).

²² GEERT, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

método da pesquisa participativa nos deixou livre para entendermos melhor a construção do espaço judaico da comunidade em Porto Velho. Ao participar das cerimônias e festejos realizados na comunidade o pesquisador apreende as características culturais que os membros da comunidade possuem.

Foram às participações nos eventos e rituais da comunidade em questão que nos possibilitou realizarmos um total de três entrevistas uma com aproximadamente uma hora e cinquenta e seis minutos e outra com cinquenta e dois minutos e a última com quarenta e dois minutos. Enquanto procedimento para pontuação e transcrição usamos a metodologia de Cápsula Narrativa (Caldas, 1999b, 2000), que serve de apoio as Ciências Humanas e como metodologia de pesquisa com o singular e coletivo, é o uso das suas etapas que farão entender a construção da geográfica do espaço-lugar, ao invés de perguntas e respostas a liberdade para a fala “o narrar”, para os enfrentamentos físicos, sociais e culturais, do espaço-lugar físico e imaginado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É em Paul Claval (2001), que encontramos referencial para a nossa pesquisa que é de cunho cultural, e consiste na identificação e manifestação da cultura judaica por meio dos seus festejos, como um povo que é forçado a sair de seu território a quase dois mil anos e mantém-se ainda hoje a manifestar sua cultura e cria para si um lugar para que as manifestações dos seus ritos possam continuar a acontecer, e como temos necessidade de compreender essas manifestações dentro do lugar escolhido para realização dos ritos e festejos, é em Paul Claval(2001) que encontramos uma ponte para interpretação cultural desses ritos no viés geográfico.

...O objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas. A abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica... (CLAVAL: 2001.20).

A transmissão cultural acontece por meio de vários processos que vão desde a vivência em família e complexos sistemas de transmissão da linguagem, os “judeus” que acompanhamos são pessoas que buscam uma identidade judaica cabe a nós interpretamos o viés de transmissão da cultura, ou seja, qual foi o primeiro contato com a cultura judaica e quais influências culturais essa comunidade recebeu. Baseando-se no que diz:

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante sua vida e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte... (CLAVAL, 2001:63)

Dentro do véis cultural nossa pesquisa consiste em entende a dimensão social da comunidade em questão procurando entender por meio dos seus ritos a participação de cada membro dentro desses ritos e intender o valor representativo do espaço sagrado e dos alimentos nos rituais buscando aporte metodológico no que diz: Gil Filho:

O espaço sagrado também pode ser situado entre o espaço sensível de expressões e o espaço das representações. Deste modo o âmbito religioso se faz como materialidade das coisas e práticas religiosas e as suas representações (GIL FILHO, 2006:215).

Procuramos aporte teórico no que diz respeito a experiência e lugar e qual caminho percorrido e processo de vivencia que os “judeus” em questão tem que passar pra ter sua espacialização e lugar reconhecidos apoiando-se no que diz Yi-Fu Tuan.

Na experiência o significado de espaço frequentemente! se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (TUAN, 1983:6)

No que tange nossa pesquisa em relação às análises das entrevistas nos aportamos em Cassirer (1992) que por meio da linguagem o homem demonstra como percebe e senti o mundo.

O modo de denotar, que é o sustentáculo de toda formação verbal e linguística, imprime, segundo Humbolt, seja um carácter espiritual típico, seja um modo especial de conceber e apreender. Por isso, a diversidade entre as várias línguas, não é uma questão de sons e signos distintos, mas sim de diferentes perspectivas do mundo [...] tudo isso mostra que a linguagem nunca designa simplesmente os objetos como tais, mas sempre conceitos formados pela atividade espontânea do espírito, razão pela qual a natureza dos referidos conceitos depende do rumo tomado por esse exame intelectual. (CASSIRER, 1992:51, 52)

Os teóricos apontados são de fundamental importância para compreensão e entendimento dos objetivos propostos por nossa pesquisa.

RESULTADOS E DISCURSÕES

AS ESPECIFICIDADES DA ALIMENTAÇÃO EM SEUS RITOS

Os alimentos nos ritos como nos festejos judaicos tem um significado representativo esse aspectos foram possível identificar nas participações dos mesmos. Essas peculiaridades

são encontradas em cerimônias como o *Shabat*, que é o sétimo dia da semana e respeitá-lo é uma *Mitsvá*²³ dirigida ao povo de Israel em homenagem ao sétimo dia da criação. Então, nesse dia não é exclusivo a não realização de trabalhos pesados, mas tudo que se diz respeito ao ato de criar algo que não existia, dessa maneira prestando honra na crença que só Deus é o criador de todas as coisas. Nesse ritual cada detalhe tem um significado desde a toalha da mesa aos alimentos.

A *chalá*²⁴ que é um pão que está presente nos rituais e cerimônias judaicas, no *Shabat* tem um significado especial, pois são duas *chalot*²⁵ que compõe a mesa do banquete, isso para lembrar as duas poções de maná que caía as sextas-feiras durante a peregrinação do povo judeu no deserto, e o gergilim sobre as *chalot* simboliza o orvalho sobre o maná.

Alimentos como a *chalá*, o peixe, bebidas como o vinho, a alimentação *kashé* vão está presentes em toda comunidade judaica, o que ocorre de uma comunidade pra outra é a peculiaridade das influências da região onde habitam ou habitaram seus antepassados, como a comunidade em questão é de origem sefardi vimos à mesa muita comida de origem marroquina, porém não deixam de executar a lei da alimentação *kashé*.

As especificidades dos alimentos podem ser presenciadas nos festejos de *chanucá*, e *tu bishvat*.

O festejo de *Chanucá* consiste em lembrar a vitória dos judeus sobre os sírios, pois estes proibiram as manifestações religiosas dos judeus e profanaram o templo em Jerusalém, os judeus enfrentaram os sírios e obtiveram êxito, e preocupados em restabelecer a ordem no templo procuraram óleo ritualmente puro, porém encontraram o suficiente para queimar durante um dia sendo que precisariam para oito dias, até providenciarem o óleo ritualmente puro, no entanto o óleo que só queimaria durante um dia miraculosamente queimou oito dias. Por esse motivo na festa de *chanucá* não pode faltar comida a base de frituras como sonhos e salgados.

Tu bishvat o ano novo das árvores tem um significado muito importante para os judeus em geral, pois marca a transição do inverno para a primavera em Israel, período em que as árvores começam a florescer. O fator chave desse simbolismo é que uma árvore só sobreviver enquanto está enraizada no solo de onde tira seus nutrientes, onde um judeu só permanece vivo espiritualmente se estiver ligado a sua fonte espiritual que é a Tora, e nessa comemoração é costume comer frutas típicas de Israel.

²³ Mitsvá: mandamento em hebraico.

²⁴ Pão festivo servido no Shabat e em outros festejos.

²⁵ Plural de *chalá*.

É a chegada da noite que marca o ano novo judaico o *Rosh Hashaná*, que quer dizer cabeça do ano, o ano novo judaico dura dois dias e o que caracteriza o festejo é o toque do *shofar*, é o tempo que os judeus tem para refletir sobre seus erros e pedi perdão a D'us e começar um novo ano com espírito purificado. O *shofar* no festejo de *Rosh Hashaná* é tocado após a leitura da Torá e antes das orações, como tudo tem um significado no judaísmo o *shofar* tem que ser curvado para lembrarmos que devemos ter nosso coração voltado para Deus. Os alimentos consumidos neste festejo tem todo um significado, temos a *chalá* que é circula nessa ocasião, que representa continuidade e um ano novo sem conflitos, a maçã que é ingerida com um toque de mel que significa os votos de um ano doce, a ingestão da cabeça de peixe ou carneiro que representa que o povo judeu seja sempre a cabeça e não calda, o peixe em detalhe de que só nada pra frente, o detalhe importante é a Romã que sua ingestão significa o desejo de que a benção do novo ano seja na mesma quantidade das sementes.

Em cada ritual e festejo dessa cultura o alimento que compõe as mesas dos banquetes tem um significado que remete a espiritualidade e a ligação com Deus.

AS RELAÇÕES DO PURO E IMPURO NO USO DOS OBJETOS PARA O PREPARO ALIMENTAR E A DINÂMICA DESTES DENTRO DE SEU COTIDIANO

No que diz respeito a lei kashé, existe toda uma regra tanto para o abate dos animais permitidos como para a preparação dos alimentos, sempre partindo dos mandamentos da Torá livro sagrado que rege a vida dos judeus. A lei da alimentação kashé vem de um dos mandamentos da torá que diz: “Trarás à casa do Senhor teu Deus as primícias dos primeiros frutos de tua terra. Não cozinharás o cabrito no leite de sua mãe” (Êxodo 23:19).

Partindo desse mandamento os judeus consideram como transgressão a lei da alimentação *kaché*, a mistura de carne com leite tanto no cozinhar como no servir e nos objetos de manipulação desses alimentos, sendo que há materiais de manipulação só pra carne e os específicos só para o leite e seus derivados evitando assim a mistura de leite com carne.

A comunidade em questão não usufrui de uma comida totalmente *kashé*, pois essa necessita do selo do rabinado. Logo ate o abate dos animais consumidos pelos judeus são seguidos de ritual, onde o artefato utilizado para o sacrifício é específico e denominado de *chalaf*²⁶, o *schochet*²⁷ pessoa que realiza o sacrifício dos animais passa por um longo período de treinamento, antes de iniciar o abate o *schochet* diz a benção, logo após a morte do animal o *schochet* realiza uma minuciosa avaliação no animal a procura de imperfeições como: órgão

²⁶ Chalaf: Faca especial para o abate de animais para o preparo da alimentação kashér.

²⁷ Schochet: O responsável pelo ritual abate.

perfurado, fraturas, falta de algum órgão que desclassificam o animal para alimentação. Esse ritual torna a comida *kashé* com um alto custo.

O objetivo do ritual em degolar o animal, com o golpe na jugular é evitar o sofrimento excessivo e a quantidade de sangue eliminada seja a maior isso porque na Torá diz que é proibido o consumo do sangue.

Abstenha-te somente de comer o sangue: porque o sangue é a vida; por isso não comas a vida com a carne (DEUTERONÔMIO 12, 23).

Porém os membros da comunidade fazem o possível pra se aproximarem de uma alimentação *kashé*, no manuseio e preparação dos alimentos em suas residências, onde procuram manter os utensílios e o armazenamento do leite e carnes separados e sempre atentos para não consumirem derivados de suíno e muitas veze compram via internet vinho *kashé*, vivem em uma dinâmica totalmente ligada a elevação espiritual e manutenção de sua cultura seja por meio da sua alimentação ou de seus rituais e festejos e ate mesmo por manterem a língua hebraica, que é usada nos rituais e festejos e ate mesmo no cotidiano familiar e foi mantida apesar das perseguições que objetivavam a aniquilação de qualquer manifestação dessa cultura.

AS CARACTERÍSTICAS DOS RITOS JUDAICOS EM NOSSO COTIDIANO

Por meio das entrevistas foi possível identificar que a convivência e experiência com pessoas de outras vertentes não religiosas que acontece o primeiro contato com a cultura judaica surgindo um interesse de conhecimento da mesma.

Comecei a fazer o curso de rosacruciano aí fui aprendendo o que é judaísmo e cristianismo, aí eu falei rapaz o cristianismo tem muita coisa errada né? Não é nada daquilo que os caras pregam pra gente não. Não vou ficar nessa igreja não vou procurar alguma coisa a mais comecei a revirar, estudar, pesquisar. Toda vez que ia na igreja, o pasto da igreja (Congregação Cristã) imperador dizia: cuidado com as coisas do demônio, aí eu dava uma retardada né? Pera aí vou devagar eu não quero perde a salvação. Sei lá eu se isso aqui é do demônio aí começava a por em dúvida o que eu tava fazendo de curso aí parava uns anos dois sem mexer com aquilo lá tál aí depois voltava. Dava aquela curiosidade deixa, eu fazer mais um pouco quando foi agora em noventa e cinco noventa e seis eu comecei ver outra religião vou procurar outra religião vou sair da congregação... (BASSO 2010).

Evidenciando que a vivência de uma nova experiência de conhecimento vai modelar ou reconstruir um novo pensamento e buscar a inserção num novo espaço e a construção de um novo lugar para viver o judaísmo, porém identificamos reluta em adentrarem ao

conhecimento por estarem ligado a suas experiências religiosas antigas, no entanto o desejo por novas experiências vence o medo, como diz Yi-Fu Tuan:

Experiência é vencer os perigos. A palavra “experiência provém da mesma raiz latina (per) de “experimento”, “experto”. Para experimentar no sentido ativo, é necessário aventura-se no desconhecido e experimentar o ilusório e incerto. Para se tornar um experto cumpre arriscar-se a enfrentar o perigo do novo. Por que alguém arrisca? O individuo é compelido a isso: Está apaixonado e a paixão é um símbolo de força mental.(TUAN, 1983:10)

Cabe mencionarmos que o judaísmo se subdivide em movimentos religiosos, que por sua vez interpretam a tradição judaica de maneira diferente, que por sua vez influencia nas realizações dos ritos.

A cultura não é vivenciada passivamente por aqueles que a receberam como herança: eles reagem àquilo que lhes é proposto ou que lhes pretendem impor. Interiorizam certos traços e rejeitam outros. Inventam, ao longo de suas existências, novas maneiras de fazer, atribuem cores novas aos seus sonhos e aos seus pesadelos, e criticam os valores usuais quando estes não correspondem às suas aspirações profundas (CLAVAL, 2001:13.).

Dentro de alguns desses movimentos religiosos a colaboração da mulher nos ritos religiosos já são permitidos como a participação da mesma na minian, o uso de acessórios como a kipá, o talit em eventos festivos evidenciando a evolução dos valores culturais, como diz Paul Claval:

Os modelos que a cultura oferece não são, então, imutáveis. Inovações intervêm. Algumas são rejeitadas e levam tempo para se imporem. Outras são rapidamente adotadas. As culturas são realidades mutáveis (CLAVAL, 2001:13).

O local onde são realizados os rituais e festejos dessa pequena comunidade não é uma sinagoga, porém está repleto de objetos que dão sentido a sua cultura, não é um simples local de reunião, mas de representatividade de suas crenças.

Os lugares não têm somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentidos para aqueles que os habitam ou que os frequentam (CLAVAL, 2001:55)

Identificar as características dos ritos do judaísmo no nosso cotidiano depois de participar dos rituais é surpreendente a similaridade de certos hábitos que praticamos no nosso cotidiano. Quem nunca ouviu uma vó uma mãe dizer não varra o lixo para a porta da sala pra não perder a prosperidade, tem que varrer pra porta da cozinha são hábitos dos judeus de origem sefaradi.

Essa Cultura cripto-judaica (marrana ou cristã-nova) se espalhou, mesclando-se à cultura nordestina. Pessoas que não conheçam a cultura judaica dificilmente distinguirão o que pensa nordestino do que é judaico; já um especialista um erudito ou ainda um antropólogo; facilmente concluirá que os traços judaicos da cultura sertaneja do nordeste brasileiro afloram, sem grandes pesquisas... (ADSON, 2008: 52)

Observar se que a vivencia dos judeus na Amazônia foi é marcante, em Porto Velho também, e evidenciamos por meio desta pesquisa os traços da cultura judaica em nosso cotidiano é visível em pequenas superstições familiares que muitos de nós não sabíamos a origem das mesmas.

A presença judaica na Amazônia é marcante e data de 1810, embora a distancia geográfica e problemas econômicos não foram suficiente para o desaparecimento dessa cultura o respectivo trabalho pode nos propiciar a visão de uma comunidade que luta para a manutenção da sua cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

Adson, Cícero. **Veredas Sefardim do Brasil: Da Península Ibérica a Pernambuco e do Marrocos a Rondônia**-Porto Velho-RO, 2008.

ANDRADE, de Corrêa Manoel. **Geografia Ciência da Sociedade. Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico**-São Paulo: Atlas, 1987.

AB'SABER, Aziz Nacib. **O que é ser Geógrafo Memórias Profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber**-Rio de Janeiro: Record 2007.

BONDER, Nilton, SORJ, Bernardo. **Judaísmo Para o Século XXI**-Rio de Janeiro: Jorge Zohar Ed, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Org. **Pesquisa Participante**-Editora Brasiliense, 1982.

BENCHIMOL, Samuel. **Eretz Amazônia: Os Judeus na Amazônia**. Manaus: Valer, 1998.

_____. **Judeus no Ciclo da Borracha**. Manaus: UERJ, 1994.

_____. **Amazônia: A Guerra na Floresta**- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.SA, 1992

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**-Editora Perspectiva S.A, 1992.

Claval, Paul; **A geografia cultural**; tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 2. Ed.- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, Texto e História**. São Paulo: Loyola, 1999a.

_____. **A Noção de Cápsula Narrativa**. Revista Caderno de Criação. Porto Velho: ano VI, nº 20, outubro, 1999b.

_____. **História Oral: Experiência e Narrativa**. In Alinhavos em Ciências Humanas, p. 137-146, SANTOS, Nilson (org.), Porto Velho: Edufro, 2007.

_____. **Pontuação em História Oral**. Revista Oralidades, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo: nº4 – jun/dez, 2008.

IZECKSON, Isaac. **História dos Judeus**, primeiro volume-Rio de Janeiro, Edição do Autor, 1973

_____. **História dos Judeus**, segundo volume-Rio de Janeiro, Edição do Autor, 1973.

_____. **O Anti-Semitismo: Uma Alergia Social**-São Paulo, Tipografia e Papelaria S/A, 1954.

JOHNSON, Paul. **História dos Judeus**, Tradução de Henrique Mesquita e Jacob Volfzon Filho-Rio de Janeiro Ed, 1995.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: Contribuição para o Ensino do Pensamento Geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

GEERT, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Geografia Cultural: Estrutura e Primado das Representações**- Departamento de geografia/ UFPR.

Kosel, Salette, Org; Silva, Josué da Costa; Gil Filho, Sylvio Fausto, Org. **Da percepção e cognição à representação: Reconstruções teóricas da geografia cultural e humanística**/Organização de Salette Kosel, Josué da Costa Silva e Sylvio Fausto Gil Filho - São Paulo. Terceira Margem, Curitiba: NEER 2007.

MATA, Roberto da. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**-Petrópolis: Vozes, 1984.

MARX, Karl. **A Questão Judaica Karl Marx**- São Paulo: Centauro, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

PILGALLO, Orcar. **O Sagrado na História: Judaísmo**-São Paulo: Duetto, 2010.

UM BREVE SÉCULO NUMA LONGA PELÍCULA: A REPRESENTAÇÃO DO SÉCULO XX EM “NÓS QUE AQUI ESTAMOS POR VÓS ESPERAMOS”²⁸

Talles Rangel Rodrigues²⁹

Juliano José de Araújo³⁰

Evelyn Íris Leite Morales Conde³¹

RESUMO: O presente trabalho traz os resultados finais de uma pesquisa de iniciação científica, a qual buscou identificar o modo como o documentário *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, de Marcelo Masagão, representa o século XX. Reflete a percepção da memória coletiva na obra, a utilização de estratégias peculiares à história vista de baixo, as similitudes com o movimento cinematográfico denominado terceiro cinema, bem como a articulação entre imagem de arquivo, som e intertítulos. Assim, percebe-se que o documentário em questão, levando em consideração as perspectivas de história vista de baixo e de princípios característicos ao terceiro cinema, tece uma representação do século XX que conduz à alteridade. Vê-se ainda que a articulação entre imagem de arquivos e intertítulos é de suma importância na construção de sentido da obra e que o som não é apenas um elemento inerte no filme, como pensaram alguns teóricos em relação ao som direto e sincronizado.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema documentário. memória coletiva. história vista de baixo. terceiro cinema.

INTRODUÇÃO

O cinema documentário, uma vertente do cinema que começa a se desenvolver no início do século XX, ao longo de sua história apresentou modificações no que concerne à sua produção, sua abordagem, e estética. Embora não haja consenso sobre uma conceituação dessa vertente, tampouco queremos alcançar esse consenso, chama-nos a atenção as reflexões de Nichols (2008). De acordo com o autor todos os filmes podem ser pensados como documentário, entretanto, há que se diferenciá-los em pelo menos duas grandes vertentes, os documentários de satisfação de desejos e os documentários de representação social. Assim, os

²⁸ Resultado final da pesquisa de Iniciação Científica apresentado no XX Seminário Final do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica PIBIC-UNIR-CNPq.

²⁹ Graduando em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Rondônia. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período 2010-2011 na mesma instituição e integrante do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo.

³⁰ Orientador do trabalho no período de agosto de 2010 a fevereiro de 2011. Jornalista, mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista e doutorando em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas. É professor assistente da Universidade Federal de Rondônia e vice-líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo.

³¹ Orientadora do trabalho no período de março a julho de 2011, considerando o afastamento do professor Juliano para cursar doutorado. Jornalista, mestre em Meio Ambiente de Desenvolvimento Regional pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. É professora assistente da Universidade Federal de Rondônia.

de satisfação de desejos respondem ao que conhecemos comumente como filmes de ficção ao passo que os de representação social sejam os que estamos habituados a apreender como documentário. Esse argumento de Nichos (*Ibidem*) sustenta-se, a seu ver, pelo fato de todos os filmes, até as maiores ficções delinarem as marcas de quem o produziu e, talvez, de o consumirá.

Focando nos documentários de representação social, Nichols sustenta que os filmes documentários mesmo buscando seu recorte no cotidiano não fazem uma reprodução da realidade e sim uma representação.

É por esse caminho desenhado pelo autor que debruçamo-nos sobre o documentário brasileiro *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, de aproximadamente 72 minutos, dirigido por Marcelo Masagão, em 1999.

Esse trabalho de Masagão situa-se num contexto de ampla expansão da vertente documental no Brasil. Lins & Mesquita (2008) explicam que “o fim da década de 90 é especialmente marcante para o documentário brasileiro: a produção de filmes está em franco crescimento, alguns títulos chegam à tela grande, a atenção do público e da crítica é cada vez maior. As autoras (*Ibidem*) argumentam que a vertente documental não resvalou no período que antecedeu o cinema da retomada, ou seja, não sofreu grandes abalos como sofreram as produções de ficção, ou documentários de satisfação de desejos, com o fechamento da produtora e distribuidora estatal Embrafilmes.

Embora o documentário no período que antecede a retomada não tenha passado por grandes problemas como as produções ficcionais, tampouco podemos dizer que o documentário atingiu um patamar de excelência. Isto ocorre não em relação à qualidade técnica ou estética das obras, mas na questão da difusão do produto audiovisual de não-ficção.

Sobre o problema da difusão das obras documentais, chama-nos a atenção o fato de *Nós que aqui estamos por vós esperamos* ter atingido um público de quase sessenta mil espectadores. Esta obra foi desenvolvida a partir de uma bolsa outorgada pela Fundação McArthur ao cineasta Marcelo Masagão. A obra composta majoritariamente de imagens de arquivo apresenta-nos, como explicam Lins e Mesquita (2008, p. 15), “biografias reais, insere pequenas ficções, inventa personagens, retira-os do anonimato das ‘atualidades cinematográficas’ dando-lhe origem e destino”. Todos esses pontos são interligados pelo fato de ter acontecido durante o século XX.

Assim, através materiais de arquivos, música minimalista de Wim Mertnes e intertítulos, o documentário delinea várias micro-biografias de pessoas que viveram durante o século XX.

Frente às estratégias de produção do documentário em questão vemos, a título de hipótese, que ele subverte a narrativa cinematográfica clássica e questiona a tradição historiográfica baseada em documentos oficiais. Seguindo esse ponto preliminar, buscamos, através da pesquisa de iniciação científica realizada no período de agosto de 2010 a julho de 2011 com financiamento da Fundação Universidade Federal de Rondônia, entender o modo *Nós que aqui estamos por nós esperamos* representa o século XX, sendo esta questão o objetivo geral de nossa investigação. Procuramos também entender o modo como a memória coletiva era abordada, bem como a articulação entre imagens de arquivo, intertítulos e som presentes na obra.

METODOLOGIA

Com vistas em alcançar uma resposta contundente a essas questões, adotamos o Quadro de Componentes Sintagmáticos, proposto por Lopes (1999). De acordo com o pensamento da autora, o desenvolvimento de um trabalho científico envolve a teorização da problemática na definição do objeto, técnicas de investigação, técnicas e métodos de descrição e métodos de interpretação. Desta forma, a pesquisa foi dividida em três partes.

Na primeira, onde desenvolvemos a teorização da problemática na definição do objeto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de reunir conceitos e teorias que ajudassem na compreensão do problema e que dessem indícios a um apontamento frente à hipótese formulada. Realizamos uma pesquisa bibliográfica na qual contemplamos as contribuições de DaRin (2006), Nichols (2008), Ramos (2005, 2008) no campo do cinema documentário, as reflexões de Burke (1992), Sharpe *in* Burke (1992), Romancini *in* Lago & Benetti (2008) em relação à História, as proposições de Halbwachs (2006), Bosi (2009) e Strohschoen (2004), nos estudos sobre memória e de Stam (2003) acerca do terceiro cinema.

A segunda fase da pesquisa compreendeu a análise fílmica. Nesta etapa tomamos como referência os trabalhos de Aumont & Marie (2004), Aumont et al. (1995), Guimarães (2010) e Vanoye & Goliot-Lété (1994). Nesta etapa consideramos também as perspectivas de Carvalho (2008), Carrasco (1993) e Stam (2003) para a análise do som no cinema.

A terceira etapa buscou um diálogo com as questões vistas na análise, onde detivemo-nos sobre a questão da história vista de baixo e os princípios do terceiro cinema na edificação do documentário, refletimos sobre a percepção da memória coletiva e também as articulações entre as imagens de arquivo, o som e os intertítulos. Nesta fase, convocamos novamente os

autores adotados nas primeiras fases da pesquisa para, a partir do quadro de observação, alcançarmos os objetivos geral e específicos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa percebemos a necessidade de mudança em relação aos objetivos, de convocar novos autores para embasarem as temáticas envolvidas. As sugestões feitas pela banca, na ocasião da avaliação dos resultados parciais, foi de suma importância para um melhor encaminhamento da pesquisa, sobretudo, em relação à aproximação com a disciplina historiográfica e os estudos sobre som no cinema, este último culminou na feitura de um trabalho apresentado em congresso de nível nacional, o 22º Fórum Acadêmico de Letras. Articular nosso objeto com as proposições historiográficas, em especial com a perspectiva de história vista de baixo, possibilitou um entendimento do objetivo geral de nossa pesquisa alinhado também com as similitudes entre Nós que aqui estamos por vós esperamos com as premissas do movimento do Terceiro Cinema, mesmo não sendo o filme de Masagão uma obra pertencente a esse movimento.

Na tentativa de responder a indagação sobre o modo como o corpus de nossa investigação representa o século XX, acreditamos que o documentário através de estratégias peculiares a história vista de baixo e também com pressupostos caros ao movimento do terceiro cinema faz uma representação do século por meio de um viés de alteridade. Ao utilizar a experiência e o relato da vivência do outro o documentário conduz a uma representação de alteridade.

Na busca de um entendimento sobre o modo como o documentário aborda a memória, percebemos que melhor seria se considerássemos o modo como a memória é percebida e não abordada. Assim, a memória pode ser apreendida por pelo menos duas maneiras, a diegética, ou seja, a memória coletiva no universo da narrativa e também através da espectadorialidade. Em relação à memória coletiva espectadorial, o processo se dá pelo modo de edificação do documentário ser a partir de imagens de arquivo. Mesmo aquelas imagens passando por um processo de ressignificação há a questão da experiência espectadorial que reconhece e identifica o contexto de origem da imagem, configurando também uma memória coletiva.

Com relação às articulações entre imagem de arquivo e intertítulos, vimos a relação de dependência de um elemento em relação ao outro na produção de sentido da obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARRASCO, Ney. **Trilha Musical: música e articulação fílmica**. São Paulo, 1993, 131 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marcia. **Olhos e Ouvidos Bem Abertos: uma classificação dos sons no cinema**. Revista Intercom. São Paulo, Vol 1, Nº 2, 2008.

DARIN, Silvio. **Espelho Partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação: a formulação de um projeto metodológico**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papyrus, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Teoria Contemporânea do Cinema: documentário e narrativa ficcional**. São Paulo: Senac, 2005.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas Afinal...o que é mesmo documentário?**. São Paulo: Senac, 2008.

ROMANCINI, Richard. “História e Jornalismo: reflexões sobre campos de pesquisa”. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHARPE, Jim. “A História Vista de Baixo”. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP: 1992.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2003.

STROHSCHOEN, Ana Maria. **Mídias e Memórias Coletivas**. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio Sobre a Análise Fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1994.

SIGNIFICADOS DA MATERNIDADE PARA MULHERES INFECTADAS PELO HIV¹

A MATERNIDADE NA PERSPECTIVA DAS MULHERES INFECTADAS PELO HIV²

Grazielly Teles Nascimento³²
Luis Alberto Lourenço de Matos³³

RESUMO: O estudo teve como objetivo compreender os significados atribuídos à maternidade pelas mulheres HIV positivo atendidas no Serviço de Atendimento Especializado (SAE) do município de Porto Velho – Rondônia, bem como identificar as características sociodemográficas das participantes e os aspectos positivos e negativos vivenciados pelas mulheres na experiência da maternidade. As entrevistas foram realizadas com 12 mulheres soropositivas. O método utilizado foi um estudo exploratório-descritivo de delineamento qualitativo. Os instrumentos para a coleta de dados incluíram a aplicação de um questionário sociodemográfico e a realização de entrevistas semi-estruturadas. O material coletado nas entrevistas foi analisado a partir da técnica baseada na análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados indicaram a presença de duas categorias relativas aos significados atribuídos à maternidade: a idealização da maternidade e a expressão de vida: ressignificando a doença e a vida. No tocante aos aspectos positivos a categoria apoio foi a única encontrada. Em relação aos aspectos negativos foram encontrados o medo, o impedimento da amamentação e as dificuldades no uso dos medicamentos. Mesmo com as restrições de serem mãe após a transmissão do HIV, as mulheres entrevistadas mostraram que é fundamental a oportunidade de viver a experiência de gerar um filho, o que tem trazido a elas crescimento pessoal, esperança e felicidade, apesar de todas as preocupações, num primeiro momento, com a possibilidade de infectarem o filho.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de imunodeficiência adquirida. HIV. Maternidade. Mulher.

ABSTRACT: The study aimed to understand the meanings of motherhood for HIV-positive women treated at the Specialized Treatment Unit (SAE) in the municipality of Porto Velho - Rondônia, and identify the sociodemographic characteristics of participants and the positive and negative aspects experienced by women inexperience of motherhood. The interviews were conducted with 12 HIV-positive women. The method used was a descriptive exploratory study of design quality. The instruments for collecting data included the application of a sociodemographic questionnaire and conducting semi-structured interviews. The material collected in the interviews was analyzed using the technique based on content analysis of Bardin (1977). The results indicated the presence of two categories on the meanings attributed to motherhood: the idealization of motherhood and the expression of life: giving new meaning to the illness and life. Regarding the positive category was the only support found. Regarding the negative aspects found fear, avoidance of breastfeeding and the difficulties in the use of drugs. Even with the restrictions of being mother after the transmission of HIV, female respondents showed that it is essential the opportunity to live the experience of conceiving a child, which has brought them personal growth, hope and happiness, despite all the concerns, at first, with the possibility of infecting the child.

³² Bolsista PIBIC/UNIR. Acadêmica do curso de Psicologia da UNIR/Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (CEPEFOP).

³³ Orientador. Docente do Departamento de Psicologia da UNIR/Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (CEPEFOP).

Keywords: Acquired immunodeficiency syndrome, HIV, maternity, woman.

INTRODUÇÃO

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), doença causada após a infecção do organismo pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), foi descrita no início da década de 1980 como uma síndrome predominante entre os homossexuais, hemofílicos e usuários de drogas injetáveis, caracterizada pelo surgimento de infecções oportunistas e relacionadas à baixa imunidade.

Desde seu começo, vem se observando modificações no perfil epidemiológico das pessoas vivendo com HIV/Aids. A partir do final da década de 1980 e durante os anos de 1990, a Aids começou a ter um novo rumo no tocante ao seu perfil, caracterizando-se, entre outros aspectos, pelo crescente número de mulheres infectadas pelo HIV (BRASIL, 2010).

A partir da década de 1990 ocorreu o crescimento da transmissão heterossexual no Brasil, fenômeno que recebeu a denominação de heterossexualização da epidemia de Aids (LIMA; SALDANHA; OLIVEIRA, 2009; RODRIGUES-JÚNIOR; CASTILHO, 2004; VARELLA, 2006), constituindo-se para as mulheres, nos dias atuais, a principal via de transmissão.

Um aspecto central do processo de feminização da epidemia de HIV/Aids diz respeito à vivência da maternidade em situação de infecção pelo HIV. Segundo Carvalho e Piccinini (2008), além das questões relacionadas ao atendimento dessas mulheres em relação a sua sexualidade na presença do HIV, planejamento familiar e direitos reprodutivos, constata-se, em alguns casos, a culpabilização, com o sentimento de que elas não devem, não podem ou até não têm o direito de ser mães, considerando-se o fato de que a gestação, nesse contexto, pode trazer a possibilidade da transmissão vertical do vírus durante a gestação, o parto ou aleitamento. No entanto, ao mesmo tempo, há uma expectativa geral quanto ao fato de que as mulheres se tornem mães, de forma que o filho com sorologia negativa pode significar a esperança para se superar e superar a doença e a continuidade de seu legado (BRAGA, 2009).

Observa-se, portanto, que o processo de feminização da Aids suscitou uma série de questões a serem examinadas e discutidas pela sociedade, exigindo novas estratégias do governo para lidar com a maternidade na presença do vírus. O contágio pelo HIV e o desenvolvimento da Aids estão relacionados a fatores múltiplos e complexos relacionados a questões orgânicas, sociais, culturais e subjetivas, pois as suas peculiaridades e o imaginário social construído em relação a ela deixam claras as repercussões sobre as mulheres no tocante à sua vida pessoal, à sua vida familiar e à experiência da maternidade.

OBJETIVOS

O objetivo geral foi compreender os significados atribuídos à maternidade pelas mulheres HIV positivo atendidas no SAE do município de Porto Velho – RO.

Os objetivos específicos foram identificar as características sociodemográficas das mulheres HIV positivas e identificar os aspectos positivos e negativos vivenciados pelas mulheres na experiência da maternidade.

MÉTODO

Estudo exploratório-descritivo, de delineamento qualitativo que teve como participantes 12 mães HIV positivo atendidas no SAE. Os instrumentos para a coleta de dados foram questionários sociodemográficos e entrevistas individuais semi-estruturadas.

Os dados do questionário foram analisados por meio de tratamento estatístico e as entrevistas por meio da técnica da análise de conteúdo com base nas definições de Bardin (1977). Visando à observância dos preceitos éticos, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As participantes do estudo têm uma média de idade de 31, 58 anos, 66,66% têm mais de 11 anos de escolaridade, 58,33% são solteiras, 58,33% são pardas, 66,66% são católicas, 66,66% tinham apenas um filho, 75% estavam trabalhando, renda pessoal média de R\$ 865,88, renda familiar média de R\$ 1766,90, 41,66% moram com duas pessoas e tempo médio de diagnóstico de 5,08 anos.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a leituras exaustivas do material, objetivando a definição das categorias temáticas em relação aos objetivos propostos.

Em relação aos significados atribuídos à maternidade foram encontradas duas categorias: idealização da maternidade e expressão de vida: resignificando a doença e a vida.

No que concerne aos aspectos positivos vivenciados pelas mulheres na experiência da maternidade, a categoria encontrada foi o apoio, tendo como subcategorias: apoio do companheiro, apoio familiar e apoio da equipe de saúde.

Como aspectos negativos vivenciados pelas mulheres na experiência da maternidade apareceram as seguintes categorias: medo, tendo como subcategorias: medo do filho nascer HIV positivo e medo da própria morte; impedimento da amamentação e dificuldades no uso dos medicamentos.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À MATERNIDADE:

Idealização da maternidade

Esta categoria abrange o desejo de ser mãe, o sonho de ter um filho, a constituição de uma família, a importância dos filhos em suas vidas e a expectativa da sociedade.

A maternidade, para as participantes, é percebida como um desejo natural inerente à condição feminina. O desejo de ser mãe como a concretização de um sonho de infância, a constituição da família, a expectativa da sociedade de que toda mulher tenha filhos está

relacionada à realização plena enquanto mulher, à visão idealizada do papel de mãe (ATHANIEL, 2006).

A maternidade é considerada uma importante função social (CARVALHO, 2006; CARVALHO; PICCININI, 2008; SANT'ANNA, 2007) e não ter filhos contrariaria o propósito da vida. Nessa perspectiva ser mãe é uma importante realização feminina, uma experiência essencial na estruturação da identidade feminina que, no caso de algumas mulheres, contrapõe-se ao medo de colocar a criança em risco pela transmissão do HIV.

Algumas participantes vêem a maternidade como uma dádiva divina, eleitas por Deus para gerar uma criança que lhes tragam alegria e vida, além de revelarem a gratidão pela criança não ter nascido soropositiva.

Expressão de vida: ressignificando a doença e a vida

Esta categoria se refere ao significado que a maternidade passa a ter na vida da mãe como elemento gerador de vida, fonte de apoio, esperança de continuar vivendo e como elemento ressignificador da soropositividade para o HIV e da vida.

Foi percebida na pesquisa uma ordem temporal nesses processos: a mãe tem no filho, num primeiro momento, uma fonte de apoio e esperança, já que as mulheres investigadas parecem se projetar nos filhos, de forma a desejar que eles tenham o que elas não tiveram e sejam quem elas não foram. Após iniciado esse processo, para que possam acompanhar o crescimento dos filhos, num segundo momento passam a ter mais responsabilidade e autocuidado. Assim, colocam o filho em primeiro lugar em sua vida, tornando a infecção, antes elemento central, em elemento secundário. Também foi observada a necessidade de rever objetivos, planos e expectativas, ocorrendo o processo de ressignificação.

ASPECTOS POSITIVOS:

Apoio social

No tocante aos aspectos positivos vivenciados pelas mulheres HIV positivas na experiência da maternidade, a categoria que se destacou foi o apoio social a qual está relacionada à busca de uma rede de apoio social que pode se dar pelas relações sociais da portadora de HIV/Aids e pela disponibilidade dessas relações que possibilitam o enfrentamento e a superação dos períodos de maior sofrimento e que contribui para reduzi-lo.

Dentro desta categoria foram encontradas as subcategorias apoio familiar, apoio do companheiro e apoio da equipe de saúde.

Apoio Familiar

Dentro dos âmbitos do apoio, o da família foi o mais referido pelas participantes, atribuindo-se isso à importância da família, independente da sorologia, e à função comumente exercida de apoio emocional e financeiro (KALICHMAN, 2003),

As falas revelam principalmente a importância da família como fonte de apoio emocional e de cuidado. Esse apoio se refere à ajuda na superação das barreiras que a vida traz, agravadas pela doença, sobretudo em relação aos cuidados dispensados aos filhos.

O apoio da família aparece, portanto, como um fator significativo de proteção às mulheres no enfrentamento da infecção (TUNALA, 2002; CARVALHO et al., 2007), possibilitando lidar de forma positiva com a infecção (KALICHMAN, 2003) e se tornando fator de suporte e motivação (RIGONI et al, 2008).

. Dentro do apoio familiar, o apoio dos filhos, corroborando os achados de Andrews et al. (1993), foi citado como fundamental para as mães, o que contribui para tornar ainda mais forte o vínculo com os filhos, diminuindo a sensação de solidão em que algumas se encontravam.

Apoio do Companheiro

Das 12 participantes da pesquisa, 05 disseram ter companheiros, sendo que o suporte dado pelo parceiro aparece como um elemento de grande ajuda na experiência da maternidade.

Esse apoio do companheiro está principalmente relacionado aos cuidados compartilhados com a companheira em relação aos filhos, além de ser importante para a diminuição dos medos, dos sentimentos de culpa e das ansiedades. Diante da vulnerabilidade a que está exposta, do medo da morte, da transmissão da infecção ao filho ou da perda do parceiro, fatores mais intensos na presença da Aids, o apoio do companheiro é essencial para evitar o isolamento (ALMEIDA, 2008).

Nessa perspectiva, a estabilidade da relação conjugal parecer ser uma condição essencial para a vivência da maternidade e para afastar possíveis preocupações com o futuro dos filhos caso aconteça alguma coisa com a mãe.

Apoio da equipe de saúde

Em algumas entrevistas foi relatada a importância do apoio da equipe de saúde, já que devido à cronicidade da doença, as mulheres entrevistadas têm contato constante com a equipe de saúde.

Parece que ter um bom relacionamento com pessoas que conhecem seu quadro clínico e a Aids de uma forma geral, contribui para as mulheres pesquisadas se sentirem mais confiantes em relação ao tratamento, o que torna o processo menos traumático.

ASPECTOS NEGATIVOS:

Medo

Dentre os aspectos negativos vivenciados pelas mulheres na experiência da maternidade, o medo foi encontrado em todas as entrevistas. Essa categoria ficou dividida em: medo do filho nascer soropositivo e o medo da própria morte.

Medo do filho nascer HIV positivo

A preocupação com a saúde do filho e, sobretudo, o medo dele nascer HIV positivo configura-se como preocupação central das mães.

Muito frequentemente, a soropositividade é vista pelas mães como consequência dos seus atos, sendo difícil conviver com a ideia de transmitirem o vírus aos filhos. Assim, a infecção passa a ter um significado particular para as mulheres, que percebem a doença como algo que lhe traz sofrimento, mas, sobretudo, algo temível e ameaçador que pode também afetar os filhos.

O medo de o filho nascer HIV positivo foi relatado por nove das 12 entrevistadas, tanto entre as que não engravidariam se soubessem previamente do diagnóstico como entre as que engravidariam sabendo da sua condição soropositiva. Entre estas últimas, a preocupação com a transmissão vertical também esteve presente, afirmando que tomaram as medidas necessárias para evitá-la. Tal fato mostra a relevância do medo do contágio da mãe para o filho e o fato de que para as participantes da pesquisa, o medo da transmissão é maior que o desejo de ser mãe. Além desse fator inibidor, o medo de serem responsabilizadas pela sociedade por gerar um filho infectado pode contribuir para inibir a gestação.

Medo da própria morte

Em todas as falas revelou-se o medo da morte, sobretudo numa perspectiva em que a mãe sofre diante da incerteza de sua saúde no futuro. Esta dúvida está relacionada com o medo de não terem tempo bastante para exercerem o papel materno, de não verem o desenvolvimento de seus filhos. Em decorrência procuram viver o mais intensamente possível próximo dos filhos enquanto estão vivas. Há uma urgência no tempo, não se podendo perder tempo algum diante da morte iminente, do fantasma que as assombram.

Esse temor parece fazer com que as mães se dediquem mais aos filhos, já que elas estão sempre em confronto com a própria mortalidade.

Impedimento da amamentação

O impedimento à amamentação foi observado durante as entrevistas como um aspecto negativo no contexto gravidez e infecção pelo HIV, já que se mostrou fonte de grande sofrimento. Em nossa cultura, a amamentação encontra-se impregnada de grande significado social e simbólico para as mulheres, haja vista as campanhas publicitárias veiculadas pela mídia a respeito do incentivo ao aleitamento materno, o que pode dificultar a decisão pelo não aleitamento.

Todas as participantes da pesquisa decidiram pelo não aleitamento materno, apesar das possíveis dificuldades acarretadas. Elas pareceram ter a compreensão de que a não amamentação é uma ação preventiva necessária, não expressando muita dificuldade em seguir as recomendações dos profissionais de saúde que atuam no SAE com o objetivo de reduzir os riscos de a criança adquirir a infecção. O essencial neste ponto parece ter sido a incorporação das recomendações prescritas pelos profissionais de saúde. Aliado a tal assimilação pode estar

presente um sentimento de renúncia, de sacrifício dos seus sentimentos visando a proteger a saúde do filho, apesar de apenas três mulheres fazerem referência a tal aspecto.

Nessa perspectiva, fortalece-se a visão do amor incondicional que as levam a abrir mão de partes de sua vida e à aceitação de tudo o que resultar no bem estar da criança, contribuindo, dessa maneira, para a adesão ao tratamento.

Dificuldades no uso dos medicamentos

Esta categoria refere-se aos problemas enfrentados no uso dos medicamentos no tratamento antiretroviral.

A dependência da medicação e do tratamento sem prazo definido para que as pessoas infectadas pelo HIV tenham expectativa de vida maior (SEIDL; ZANNON; TRÓCOLLI, 2005), apareceu nas entrevistas como fonte de sofrimento e angústia vivenciada pelas mulheres na experiência da maternidade.

A necessidade do coquetel de remédios, além de torná-las dependentes para o aumento da expectativa de vida e da qualidade de vida, faz com que as mulheres infectadas pelo HIV se lembrem diariamente da perda da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas tornou possível identificar que a categoria “idealização da maternidade”, ainda, se encontra fortemente impregnada no imaginário social, sendo percebida como um atributo primordial inerente à condição feminina, uma experiência fundamental na realização plena enquanto mulher e na estruturação da identidade feminina, na continuidade de sua vida e que se contrapõe ao sentimento de medo de colocar o filho em risco pela transmissão do HIV.

Os resultados encontrados na categoria “expressão de vida: ressignificando a doença e a vida” demonstram que as participantes da pesquisa passaram a conceber a doença e, conseqüentemente, a vida com um novo olhar. A maternidade passou a ser a expressão da vida, o componente existencial que propicia força e sentido ao desejo de permanecer viva, fornecendo motivos reais para o auto-cuidado e o cuidado com os filhos, tornando-as mais capacitadas para enfrentar a doença, o que contribui para a redução da vulnerabilidade.

No que concerne aos aspectos positivos o apoio da família, do companheiro e da equipe de saúde foram os elementos que se sobressaíram, demonstrando ser um fator significativo de proteção às mulheres no enfrentamento da infecção.

Em relação aos aspectos negativos, o medo do filho nascer HIV positivo apareceu como a categoria mais referida, bem como o principal elemento inibidor do desejo de ter filhos. Além desse medo, o medo da própria morte, de não ter tempo suficiente para exercerem o papel materno parece levá-las a uma busca por viver o mais intensamente possível próximo aos filhos.

Outro aspecto encontrado como aspecto negativo foi o impedimento à amamentação, fazendo-as sentirem-se incompletas e impotentes e a vivenciar o sofrimento por não estar

cumprindo um importante cuidado inerente ao papel materno, algo que simboliza a maternidade e qualifica a mãe.

O último aspecto negativo foi a dificuldade no uso dos medicamentos, sendo a dependência do coquetel de remédios o fator mais citado, pois além da dependência para o aumento da expectativa de vida e a sua melhoria, faz com que se lembrem diariamente da perda da saúde.

Mesmo com as restrições de serem mãe após a transmissão do HIV, as mulheres entrevistadas mostraram que é fundamental a oportunidade de viver a experiência de gerar um filho, o que tem trazido a elas crescimento pessoal, esperança e felicidade, apesar de todas as preocupações, num primeiro momento, com a possibilidade de infectarem o filho.

O estudo realizado pode contribuir para compreender os significados atribuídos à maternidade, bem como ajudar na identificação e entendimento dos aspectos positivos e negativos presentes na experiência da maternidade. Sua importância também é destacada por oferecer a possibilidade de subsidiar o trabalho dos profissionais de saúde acerca das peculiaridades das mães HIV positivo e as repercussões da soropositividade e a maternidade em suas vidas, possibilitando a melhoria da assistência nos serviços de saúde e, sobretudo, no campo do aconselhamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janie Maria de. **Projeto transmissão vertical zero: expectativas e ações de pais soropositivos para o HIV à espera do diagnóstico do filho.** Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade de São Paulo - Escola de Enfermagem, 2008.

Andrews, S., Williams, A. B., & Neil, K. (1993). *The mother-child relationship in the HIV-1 positive family.* **IMAGE: Journal of Nursing Scholarship**, 25(3), 193-198.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, I.C.C. **Mulheres em idade reprodutiva infectadas pelo HIV: contribuição para a prática da enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde – Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.. **Boletim Epidemiológico Aids e DST.** Ano VII - nº 1 . Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/publicacao/boletim-epidemiologico-2010>. Acesso em 15 jun. 2011.

CARVALHO, F.T.; PICCININI, C.A. Aspectos históricos do feminino e do maternal e a infecção pelo HIV em mulheres. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 6, nov./dez. 2008.

CARVALHO, F.T. Maternidade em Situação de Infecção pelo HIV. **Interação em Psicologia.** Curitiba, jul./dez. 2006, (10)2, p. 345-355.

CARVALHO et al. Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. **Caderno de Saúde Pública.** v. 23, n. 9. Rio de Janeiro, set. 2007.

KALICHMAN, S. C., DiMarco, M., Austin, J., Luke, W., & DiFonzo, K. (2003). Stress, social support, and HIV-status disclosure to family and friends among HIV-positive men and women. *Journal of Behavioral Medicine*, 26(4), 315-332.

LIMA, F.L.A.; SALDANHA, A.A.W.; OLIVEIRA, J.S..C. Bem-estar subjetivo em mães de crianças sorointerrogativas para o HIV/AIDS. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 141-157, 2009.

RIGONI, E. et al. Sentimentos de mães portadoras de HIV/Aids em relação ao tratamento preventivo do bebê. **Psico-USF**, v.13, n. 1, p. 75-83, jan./jun. 2008;

RODRIGUES-JUNIOR, A.L.; CASTILHO, E.A. A epidemia de AIDS no Brasil, 1991-2000: descrição espaço-temporal. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, Uberaba, v. 37, n. 4, Aug. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822004000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2010.

SANT'ANNA, A.C.C. **Mulheres soropositivas e escolhas reprodutivas**. 2007, 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SEIDL, E.M.F.; ZANNON, C.M.L.C; TRÓCCOLI, B.T. Pessoas Vivendo com HIV/AIDS: Enfrentamento, Suporte Social e Qualidade de Vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(2), p.188-195, 2005.

TUNALA, LG (2002). Fontes cotidianas de estresse entre mulheres portadorasde HIV. **Revista de Saúde Pública**, 36 (4), p. 24-31, 2002.

VARELLA, R.B. Aspectos da epidemia de Aids em município de médio porte do Rio de Janeiro, 2000-2004. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 9, n. 4, dez. 2006.

AGRADECIMENTOS:

Às participantes;
Ao CNPQ;
Ao PIBIC;
À UNIR.

CONTATOS

Orientando:

E-mail principal: graziellyteles@yahoo.com.br
Telefone: 9203-4153

Orientador:

E-mail principal: lumatospvh@hotmail.com
Telefone: 8456-7472

AVALIAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, RONDÔNIA

Sharlene França Rocha³⁴

sharlenerocha@hotmail.com

Manuel Antônio Valdés Borrero³⁵

mavaldes@unir.br

RESUMO: O Programa Bolsa Família surgiu para erradicar a pobreza do país, entretanto há algumas dúvidas quanto ao cumprimento do seu objetivo, com relação às famílias que mais precisam do auxílio. Para avaliar se as famílias estão notando uma melhora de vida depois de receber o subsídio, aplicou-se questionário socioeconômico aos beneficiários, a fim de obter sua opinião sobre o subsídio federal. Analisando ainda, se o Bolsa Família tem melhorado a vida da população mais pobre, eliminando e/ou mínimo a pobreza do país, possibilitando uma melhora de vida principalmente nos quesitos de educação e saúde da família proporcionando-lhes um desenvolvimento a médio e longo prazo. Observa-se que para as famílias extremamente pobres o benefício tem sido necessário para manter as necessidades básicas, sendo estas a parcela mais atendida pelo Programa. Este trabalho define ainda, os termos de pobreza, pobreza absoluta e relativas, assim como apresenta os dados dos benefícios para os anos de 2010 e primeiro semestre de 2011, de Porto Velho, através de informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Bolsa Família. Beneficiários. SEMAS. Porto Velho.

INTRODUÇÃO

O Bolsa Família foi desenvolvido para diminuir a pobreza do país através de transferências monetária às famílias de baixa renda, pobres e extremamente pobres, visando da melhor qualidade de vida aos milhões de brasileiros que não possui condições de ter o suficiente para se alimentar diariamente.

Este trabalho pretende analisar se o PBF está realmente atendendo a seus propósitos de diminuição da pobreza e erradicação da miséria no Brasil a médio e longo prazo, bem como levantar a opinião dos beneficiários sobre o melhoramento em suas condições de vida e o aumento da inclusão social de famílias de baixa renda de Porto Velho.

Através desta pesquisa mostraremos como tem sido importante a distribuição de renda a famílias necessitadas, para alcançar uma melhor igualdade social e oportunidades de crescimento econômico de um país. Gerando meios da população aumentar seu consumo, estabilizando assim a economia nacional.

³⁴ Estudante de Ciências Econômicas/ Voluntária PIBIC. Universidade Federal de Rondônia – UNIR

³⁵ Orientador

Para avaliar qual a opinião dos beneficiários, este relatório foi realizado através de pesquisa teóricas e visitas à SEMAS, bem como entrevistas à 385 famílias beneficiadas no município de Porto Velho.

METODOLOGIA

Ao longo dos anos, muitos países vêm tentando extinguir a pobreza de sua população. Buscando melhorar a vida de famílias que não tem meios de obter o mínimo necessário para sua substância.

Para diminuir a pobreza, é necessário saber quantos são os brasileiros que vivem com pouco ou quase nenhum recurso. O principal método é a partir da Renda, como explica Oliveira (2010), “uma das principais e mais difundida forma de mensuração da pobreza seja a análise a partir da insuficiência de renda”. Entretanto, quando o único método de mensuração é apenas a renda, “são consideradas pobres todas as pessoas cuja renda foi igual ou menor do que um valor preestabelecido, denominado linha da pobreza” (Oliveira, 2010).

Entretanto para analisarmos os resultados do Programa Bolsa Família em Porto Velho, faz-se necessário entender e definir o conceito de Pobreza, a qual, muitas vezes é entendida como a falta de rendimentos, dinheiro necessário para a satisfação das necessidades básicas. Contudo, pobreza não se restringe apenas a falta de dinheiro, mas também à falta de acesso a educação, saúde, transporte, saneamento básico e habitação, gerando nestes cidadãos uma baixa expectativa de vida e propiciando um aumento na violência.

Como definição de pobreza temos o Dicionário Aurélio, que explica pobreza como “estado ou qualidade de pobre”. Para sua definição de pobre, temos a de que é quem “não tem o necessário à vida; sem dinheiro ou meios”. De acordo com Rocha (2006), “Pobreza é um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada”. Para a autora “ser pobre significa não dispor dos meios para operar adequadamente no grupo social em que se vive” (Rocha, 2006).

Outra forma de calcular a pobreza é através de linha da pobreza. Esta ‘linha’ representa o valor monetário que uma família necessita para sua sobrevivência. Atualmente o critério internacional estipulado para medir a linha de pobreza foi definido pelo Bird - Banco Mundial. Segundo o Bird (2007), uma pessoa ou família não tem condições de obter todos os recursos necessários para sobreviver quando tem renda de menos de US\$ 1,00 por dia, sendo estas classificadas como extremamente pobres ou Pobreza Absoluta, e de US\$ 1,00 a US\$ 2,00 por dia, como pobres, ou também denominada por Pobreza Relativa.

A Pobreza Absoluta é quando um indivíduo não possui meios para comprar bens essenciais para sua existência. De acordo com Rocha (2006), “pobreza absoluta está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física”.

De acordo com o Bird, os indivíduos que são considerados relativamente pobre são aqueles que possuem uma renda entre US\$ 1,01 a US\$ 2,00 por dia. A pobreza relativa também é dada através da opinião de cada indivíduo, pois este pode ou não sentir-se pobre em comparação com o padrão de vida médio da população.

Para diminuir a pobreza no Brasil o governo criou o Bolsa Família. O auxílio financeiro é destinado a famílias pobres com renda de R\$ 70,01 até 140,00 e para famílias extremamente pobres, com renda per capita até R\$ 70,00. Para ter direito a esse benefício, as famílias devem, em contrapartida, manter seus filhos e/ou dependentes freqüentando regularmente a escola e com todas as vacinas atualizadas. Essas medidas visam reduzir a pobreza à médio e longo prazo, oferecendo melhores condições de vida através do atendimento de “direitos básicos, como saúde, alimentação, educação e assistência social.” (Portal Bolsa Família, 2010)

Através do Questionário Socioeconômico aplicado a famílias beneficiadas, tornou-se possível estabelecer qual a opinião das famílias de Porto Velho sobre o benefício. E mensurar quantos destes brasileiros tem se preparado para o termino do subsídio federal.

Os dados foram coletados de maneira impessoal, não sendo citado nome ou qualquer característica que identifique o beneficiário. Sendo coletadas apenas informações para traçar o perfil socioeconômico do grupo de indivíduos que recebem o Bolsa Família. As informações, apresentada na forma de gráficos tiveram o objetivos de analisar como se comportam as famílias.

CONCLUSÃO

No município de Porto Velho, o Bolsa Família tem sido destinado a famílias pobres, suprimindo assim, suas necessidades básicas, principalmente com relação à alimentação e educação dos beneficiários.

Nota-se o auxílio vem possibilitando um maior conforto para as famílias, que ao longo dos anos passaram a estruturar suas residências, buscando comodidade e praticidade no seu dia-a-dia.

Para as famílias extremamente pobres o subsídio tem cumprido seus objetivos de diminuição da pobreza para estas famílias. Possibilitando-lhes uma elevação em suas classes sociais, muitos deles passando da classe E para a D.

A melhoria nas condições de vida da população mais pobre inicia-se através de estruturas básicas como saneamento e ruas asfaltadas, essas medidas diminuem o número de doenças, aumento a expectativa de vida da população.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Governo Dilma terá linha da pobreza para medir fim da miséria.** R7 Notícias, 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/noticias/governo-dilma-ter-linha-oficial-de-pobreza-para-medir-fim-da-miseria-20101212.html>> Acessado em: nov/2010

BANCO MUNDIAL. **Relatório dos Indicadores de Desenvolvimento Mundial.** Washington, D.C., 2007

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz, GUROVITZ, Elaine. **A Pobreza Como um Fenômeno Multidimensional.** RAE – Eletrônica, Editora FGV, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf>> Acessado em: nov/2010

LEVINE, David. M, BERENSON, Mark. L; & STEPHAN, David & Et Al. **Estatística: Teoria e Aplicações Usando Microsoft Excel em Português.** Rio de Janeiro: LTC, 2000

LOPES, Helger Marra. MACEDO, Paulo Brígido Rocha. MACHADO, Ana Flávia. **Análise de Pobreza com Indicadores Multidimensionais: Uma Aplicação para o Brasil e Minas Gerais.** Minas Gerais, 2004

FILHO, Roberto Stuckert. **Políticas Públicas: Bolsa Família aumenta até 45%. Brasília** Confidencial, 2011

LEONARD, H. Jeffrey. ZAHAR, Jorge. **Meio Ambiente e Pobreza: Estratégias de desenvolvimento para uma Agenda Comum.** Rio de Janeiro 1992

MACEDO, Myrtes de Aguiar, BRITO, Sebastiana Rodrigues de. **Transferência de Renda: Nova fase de proteção social?** Editora Loyola, São Paulo 2004.

MAHNKOPF, Birgit. **Globalização, Pobreza e Violência.** ODiário. info, 2007. Disponível em; <<http://www.cutra.pt>> Acessado em: Jan/2011

_____. **Manual de Orientação Sobre o Bolsa Família.** Brasília, 2009

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Bolsa Família - CadÚnico**. 2010

OLIVEIRA, Régis Borges de. **Conceitos e Principais Métodos Existentes para Mensuração da Pobreza no Brasil**. São Paulo, 2010

_____. **Plano de Ação Para Redução da Pobreza Absoluta, 2006 – 2009 (PARPA II)**. Maputo, Mozambique, 2005. Disponível em: <
<http://www.millenniuminstitute.net/resources/elibrary/papers/MozPARPAII.pdf>> Acessado em: out/2010

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata?** 3ª Edição. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2006

SANTOS, Cláudia Roberta Bocca. **Portas de saída da pobreza: a implementação de programas complementares do Programa Bolsa Família em Manguinhos, Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, 2010

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **O Desastre Social**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2003

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família: Avanços, limites e possibilidade do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2006.

NOVA CALIFÓRNIA: O LUGAR ATRAVÉS DA FALA

Eliaquim da Cunha³⁶
Nilson Santos³⁷

Este trabalho tem como esboço apresentar o estudo do movimento migratório em torno das famílias que saíram do Estado de Santa Catarina com destino à Amazônia. Tal migração ocorreu na década de 80. Essas famílias buscavam terras maiores e com melhores condições para viverem. O destino era o estado do Acre, mas instalaram-se cerca de 300 quilômetros de Porto Velho, pois a região estava em litígio, não havia certeza à qual dos estados pertenceria se a Rondônia ou ao Acre.

No fim dos anos 80 em homenagem a um seringal chamado Califórnia, estes migrantes formaram, nas proximidades da BR-364, uma vila chamada de Nova Califórnia, hoje é distrito de Porto Velho e há mais de uma década busca emancipação.

Este estudo buscou interpretar as experiências dos enfrentamentos físicos e culturais dos migrantes vindos do Sul do país em busca de terra, em busca de “uma vida melhor” a partir da década de 1980. Tal interpretação foca nas experiências narradas momento em que o narrador que deixou seu modo de vida, amigos, e propriedades, muitos se desfizeram para dar início a nova vida, em terreno que lhes proporcionava novo sonho de prosperidade.

A vida com terras boas para uso agrícola e pecuário e para alguns sendo recomeço de vida. Nem todos vieram com recursos para comprar terras, muitos vieram na esperança de adquirir terras através da distribuição gratuita realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Para o desenvolvimento desta pesquisa trabalharemos com a História Oral, que se propõem a dar foco à singularidade do narrador sua forma de narrar, suas interpretações, suas crenças, seus mundos e seus pontos de referência de tempo e espaço em relação ao grupo, são estes aspectos que busco interpretar.

O estado de Rondônia tem sua formação enraizada em migrações. Algumas incentivadas pelo Governo Federal, (extração da borracha), outras pelos ciclos econômicos (garimpo), outro aspecto, é a busca por terra.

O estudo apresentado não propõe somente abordar o tema migração que ainda é relevante para a interpretação da formação da região. O que consideramos de interessante são

³⁶ Orientando.

³⁷ Orientador.

as transformações causadas por este movimento migratório que na década dos anos 1980 famílias buscavam terras.

Além dos enfretamentos da mata e das doenças tropicais adaptaram-se e formaram cooperativa para cultivo agrário como pupunha, cupuaçu e palmito, formaram também a vila Nova Califórnia hoje distrito de Porto Velho e buscam há mais de uma década sua emancipação, além disto, os atores sociais ainda estão vivos e esta temática permanece viva na comunidade. De acordo com Heller (2000: 5) “pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento dos componentes essenciais”.

Nos anos 80 famílias formaram uma cooperativa para cultivo agrário como cupuaçu, palmito e pupunha. Estes produtos abastecem boa parte do comércio de Porto Velho. Ao mesmo tempo em que cultivavam visando o comércio havia também a “cultura branca” que é o cultivo do alimento para o consumo familiar.

Outro ponto de relevância para este trabalho de acordo com Leonarda Musumeci (1988: 27) é “a relação do camponês com a terra no contexto da fronteira, do processo de colonização “espontânea” de áreas *livres*, devolutas, e do movimento posterior de titulação e parcelamento jurídico das mesmas áreas”.

Este projeto, com História Oral, consiste aplicar em sua metodologia e teoria com os conceitos de *cotidiano*, *memória*, *lugar* e *espaço*. É nosso intuito identificar à singularidade do narrador sua forma de narrar, suas interpretações, suas crenças, seus mundos e seus pontos de referência de tempo e espaço em relação ao grupo.

Buscamos em cada narrador o que lhe trouxe à Rondônia, a particularidade que o moveu a sair de seu local de origem para vir em busca de “vida melhor”.

Ao mesmo tempo, a História Oral desmobiliza o sentido puramente intelectual e elitista da História quando vai ao encontro do outro, em busca da experiência pessoal e grupal, conseguindo articular atmosferas bem mais amplas e melhor fundadas.

Com isso perturba o consagrado limite entre sujeito e objeto, podendo, assim, chegar aonde normalmente o conhecimento historiográfico, antropológico ou sociológico tradicional não vai, e mesmo o conhecimento psicológico com a história oral se abre para além da “doença”, além dos limites da clínica, além do biologismo entranhado em seus métodos e conceitos.

O papel do narrador centro da pesquisa não mais como um simples depoente, mas participante imprescindível, sem o qual o trabalho não seria possível, com os procedimentos de “Cápsula Narrativa” e “Origem Voluntária” desenvolvidos por Caldas (1999). Essa

perspectiva explora as relações entre *memória, história, narrativas, textos linguagem, comunicação* e rompe com os paradigmas estruturalistas, redefinindo as relações entre passado-presente, onde as narrativas são construções localizadas dos sujeitos de sua própria identidade.

Levando-se em consideração, não somente as informações contidas nos relatos, mas o próprio modo de narrar. Daí a importância na utilização dos procedimentos de Cápsula Narrativa e Origem Voluntária, por permitir ao narrador escolher por onde e como gostaria de narrar. Essa História Oral é, portanto um “campo multidisciplinar”, onde o pesquisador passará pela História, a Antropologia, Sociologia, Geografia e Linguística para ler e interpretar seus “textos”, isto é suas narrativas.

Centro de Hermenêutica do Presente que trabalha com a Oralidade, há vários anos, e a utiliza como instrumento capaz de sondar, através de todo processo de transcrição e pontuação, instâncias da experiência que normalmente estão restritos aos consultórios de Psicologia, aos segredos de família, às fofocas, às intimidades ou ao mistério não dito da vida. Com a parceria com o grupo de pesquisa GEPCULTURA, que busca entender os modos e as formas de vida da população tradicional dentro do contexto amazônico procuramos compreender melhor a presença dos migrantes, dos “pioneiros” no distrito de Nova Califórnia.

TEORIA E METODOLOGIA

O arcabouço teórico e metodológico escolhido para este trabalho é *cápsula narrativa*, com diálogos entre a Geografia Humana e a Oralidade. Diálogo este realizado com a perspectiva da oralidade realizada pelo Centro de Hermenêutica do Presente tendo como ponto de partida as teses de doutoramento de Alberto Lins Caldas³⁸ e Nilson Santos³⁹

Não será estabelecida a quantidade de pessoas a serem entrevistadas antes de realizarmos um contato efetivo com os indivíduos.

Numa conversa inicial será explicado o interesse nosso por sua “Experiência”, por sua vida, esclarecendo os passos iniciais da entrevista, os retornos para conferência e complementação da narrativa. Deixar claro a utilização do gravador e a importância de sua participação e concordância, na realização da pesquisa.

³⁸ **Calama: Uma Comunidade no Rio Madeira.** São Paulo: Tese, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo-USP, 2000.

³⁹ SANTOS, Nilson. **Seringueiros Da Amazônia Sobreviventes da Fartura.** São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 2002.

O passo seguinte, que poderá ser no mesmo dia e hora da conversa inicial, é a própria entrevista sob a noção de capsula narrativa (CALDAS, 1999) onde o narrador iniciará sua narrativa por onde achar melhor e não será interrompido até que se perceba o esgotamento dessa fala, nos dando dessa maneira, seu eixo narrativo, que deverá ser respeitado até o fim do processo e considere o fim de sua fala. Após o término da fala do narrador, as dúvidas e as passagens que chamaram atenção podem vir à tona, através do diálogo; e a segunda onde trabalharemos com entrevistas múltiplas, que formam cápsulas temáticas, onde aprofundaremos alguns assuntos tocados na cápsula narrativa inicial tanto no nosso interesse quanto do narrador.

As entrevistas, após as transcrições e no processo de entrevistas múltiplas e conferências textuais, por um processo de pontuação leve, isto é a anulação da fala do oralista. Com a finalização desse processo teremos não mais entrevistas, mas hipertextos que, ao serem sistemas abertos e múltiplos possibilita as interpretações.

Cápsula narrativa (CALDAS 1999) que tem se tornado fundamental na constituição não mais de um documento, de uma entrevista ou de um corpus, mas de uma metáfora de contato com o presente.

Mediando vários conceitos ao mesmo tempo, dispõe o outro e os outros enquanto dimensão plena, heterogênea, fragmentar e ficcional do diálogo no processo geral de colaboração (MEIHY 2005) como estabelecimento de um momento narrativo do colaborador.

Esse conceito, colaborador, de Meihy é basilar por redimensionar o outro em sua alteridade integral e não como “objeto de estudo” ou “função da pesquisa”. Colaborador é aquele que assume a palavra, aceita se dizer toma o eixo da sua experiência, acompanha ativamente a feitura da sua voz, da escrita que o diz aquele que constrói sua narrativa não somente enquanto diálogo com o pesquisador, mas aquele que assume, no dizer, a dimensão do seu vivido, a temporalidade dos seus fragmentos, gozando a sua diferença, permitindo ao oralista conquistar sua específica alteridade de oralista.

Textualização o cuidado é manter, preservar, tornar positiva a existência de apoio ao dito, ao feito, ao requerido: o dito além de perguntado não é colaborativo; no segundo é processo não apenas de feitura colaborativa, mas a interferência epistemológica do oralista para chega ao outro, à ordem do outro, a sua simetria, a sua temporalidade narrativa.

Leitura nossa matéria de contato possibilita e abre-nos para leituras inesperadas, onde não encontramos somente nossas sombras projetadas. Essa leitura tem se configurado como entrecruzamento que faz fluir imagens, ideias, palavras, situações, sujeitos, temas discursos e formações discursivas, tomando o texto como aquilo que exige movimento, clama clivagens

reaproximações, ativamento de transversais, criação polidimensional de teias culturais: os possíveis contextos.

História Oral, que de acordo com Meihy (2005) “responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente”.

O seguinte projeto visa interpretar experiências de vida, com uso metodológico da História Oral segundo Meihy, baseada nas narrativas das pessoas que migraram do Estado de Santa Catarina para Rondônia na década de 1980. Segundo MEIHY e HOLANDA, (2007: 18) na obra *História Oral Como Fazer Como Pensar* a História Oral: “é prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato”

O Primeiro passo, após a elaboração do projeto, coincide com contato com os narradores, momento que é apresentado o trabalho deixando claro quais finalidades. Não há quantidade determinada de narradores e de gravações, ou seja, poderá ser realizada mais de uma gravação com o mesmo narrador. O ponto em comum entre os narradores é a saída de Santa Catarina para Rondônia nos anos de 1980.

Após a narrativa gravada será realizada a digitação do texto *transcrição* a passagem literal do oral pra o escrito e de toda a situação ocorrida no momento da gravação Meihy (2005).

No momento da gravação a atitude tomada por parte do *oralista* com a prática da *cápsula narrativa* deixa-se o narrador o mais a vontade possível, sem haver apontamento do rumo que a narrativa deve seguir, ou seja, nesta ocasião não há perguntas que interfiram como prática tradicional de toda “inquirição policial” “Qual o seu nome? Onde nasceu? Qual foi o ano do seu nascimento? Qual é a sua idade? Qual é o nome dos seus pais? Qual sua profissão? Qual sua religião? Como foi isso? Como foi aquilo?” Caldas (1999).

Esta liberdade é base da relação do *oralista* com o *narrador*, pois é sua singularidade que é buscada que está na sua forma de contar é ele, o narrador, que decide *o que, como e onde* contar. Daí a importância na utilização dos procedimentos de “**Cápsula Narrativa**” e “**Origem Voluntária**”, por permitir ao narrador escolher por onde e como gostaria de narrar. Os narradores escolherão *como, onde, e o que* contar.

No re-encontro, a narrativa já *transcrita*, o texto é lido pelo o *oralista* e o *narrador*, momento que poderá ser levantados temas considerados de relevância tanto por parte do *oralista* quanto do *narrador*.

Posteriormente, a *transcrição*, o texto será organizado com sutil pontuação, não reestruturado cronologicamente nem recortado, será respeitado o *tempo* do narrador, ficará somente sua fala o texto seguirá com ordem própria “obedecendo ao dizer do narrador em que ele apresenta suas experiências, sua vida, fala existência e sua temporalidade”. Caldas (2008).

Com o texto pronto o procedimento seguinte será em torno de interpretação que será baseada nas experiências vividas, pelo narrador, os enfrentamentos físicos, sociais e culturais será abordada qual a noção de *tempo*, *espaço* físico e imaginado.

As interpretações serão dialogadas com os conceitos teorizados nas diversas ciências sociais como a Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, a fim de aplicar o legue de interpretações no que concernem os conceitos *identidade*, *migração*, *memória*, *narrativa*, *cotidiano*, *família*, *trabalho*, e *História Oral* alguns autores há serem trabalhados são:

Halbwachs (2006: 37) na obra *A Memória Coletiva*: pode ser observado o enfrentamento de uma consciência individual e coletiva esse enfrentamento é como o indivíduo vê o grupo e como ele si vê. “Haveria então na base de toda a lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que para distingui-lo das percepções onde entram tantos elementos do pensamento social”.

As pessoas que construíram desde a picada⁴⁰ até a moradia possuem pontos de referência de locomoção diferente de quem chegou após o preparo do terreno, a memória tem como pontos de referência acontecimentos que marcaram um grupo, a construção de uma estrada ou de uma vila, por exemplo, esses pontos de referência são os lugares onde foram experienciadas transformações

nas lembranças mais próximas, aquelas de que guardamos recordações pessoais, os pontos de referência geralmente apresentados nas discussões são, como mostrou Dominique Veillon, de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores... (POLLAK, 1989: p.9)

Bergson (1990: 11) na obra *Matéria e Memória*: aborda a dualidade entre a matéria e o espírito, e busca determinar a relação entre eles através da memória, pode-se dizer que há um espaço físico e imaginado, por exemplo, a relação consciente do significado da religião e do trabalho. “Meu corpo é no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em certa medida, a maneira de devolver o que recebe”.

⁴⁰ Caminhos de um metro e meio a dois de largura dentro da mata.

Em seu livro, *O Cotidiano E A História*, Agnes Heller (2000: 17) apresenta o cotidiano que não é simplesmente o vivido diariamente não é que aconteçam as mesmas coisas todos os dias, a cada momento o indivíduo deparasse com acontecimentos únicos que faz com que o indivíduo reporta-se a interpretações únicas “a vida cotidiana é a vida do *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”.

Michel de Certeau na obra *A Invenção do Cotidiano* chama a atenção para observar a construção dos documentos, isto quer dizer, indagar quem o elaborou, para quem foi elaborado e em que época, essas questões levam à formulação dos dados contidos nos documentos, Certeau diz que contextualizar não apenas os dados, mas principalmente a produção do documento:

... O inconveniente de todo método condição do seu sucesso é extrair os documentos de seu contexto histórico e eliminar as operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas lingüísticas e o espaço de suas táticas, para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio... (CERTEAU, 2005: p.81).

Memória exerce papel fundamental na construção da narrativa com tempo e o espaço como ponto de referencia do narrador, a memória aqui não é apenas as lembranças, mas sim a experiência compartilhada pelo grupo, ou seja, a memória coletiva.

No prefácio do livro *espaço e lugar* Yi-Fu Tuan (1983) diz que escreveu um livro intitulado *topofilia* (1980) com a intenção de interpretar a “ampla variedade de atitudes e valores relacionados com o meio ambiente físico do homem”. O escopo do presente relatório está próximo da questão levantada por Yi-Fu Tuan.

A observação a respeito da experiência que encontramos nos relatos está a questão que nos ajuda a compreender situações peculiares e muito interessantes:

... Experienciar é vencer os perigos. A palavra “experiência” provém da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto... (TUAN, 1983: p.10-11).

Temos que ter o cuidado ao usar algumas propostas de Yi-Fu Tuan no que refere-se a individualidade, quer dizer, as vivências e impressões únicas do indivíduo, mas isso é um ponto em que devemos observar como essas impressões são postas para o grupo em que o indivíduo convive e como o grupo “recebe” tais observações:

... para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se. O espaço assume uma

organização coordenada rudimentar centrada no eu, que se move e se direciona... (TUAN, 1983: p. 13).

Outra observação do autor que nos identificamos é o termo: “*Topofilia* é o elo afetivo, vivido a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal...” (TUAN, 1980: p.5).

Clive Ponting⁴¹ no livro *Uma história verde do mundo* estuda na perspectiva da longa duração e aborda várias civilizações e em diversos períodos da história humana, as relações do homem com os ecossistemas as mudanças causadas ao meio ambiente pelo modo de vida e como o modo de vida transforma os ecossistemas. É nesse movimento que estão direcionadas suas análises, a preocupação está além de somente descrever as condições ambientais o autor abarcar as discussões em que:

... os aspectos ‘verdes’ não se referem simplesmente ao estado do mundo natural, mas incluem outros problemas centrais, como o uso das fontes de energia, a distribuição da pobreza e da riqueza, como as pessoas tratam as pessoas e o que os povos pensam do mundo que habitam... (PONTING, 1995: p.16).

PROCEDIMENTOS

O trabalho de campo proporciona vivência muito importante para realização da pesquisa. É o momento em que se *Identifica os Narradores*. A irmos a campo notamos com mais clareza o modo de vida das pessoas que serão nossos colaboradores. Durante o decorrer da pesquisa com encontros periódicos para orientação, resolvemos que quando tivesse oportunidade já iríamos de imediato.

Ao falamos com um colaborador que conhecíamos e se propôs a nos dar carona para o distrito de nova Califórnia buscamos identificar melhor o distrito com suas delimitações e fronteiras, para que quando estivéssemos lá não ficássemos totalmente leigos do assunto.

⁴¹ PONTING, Clive. **Uma História Verde do Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

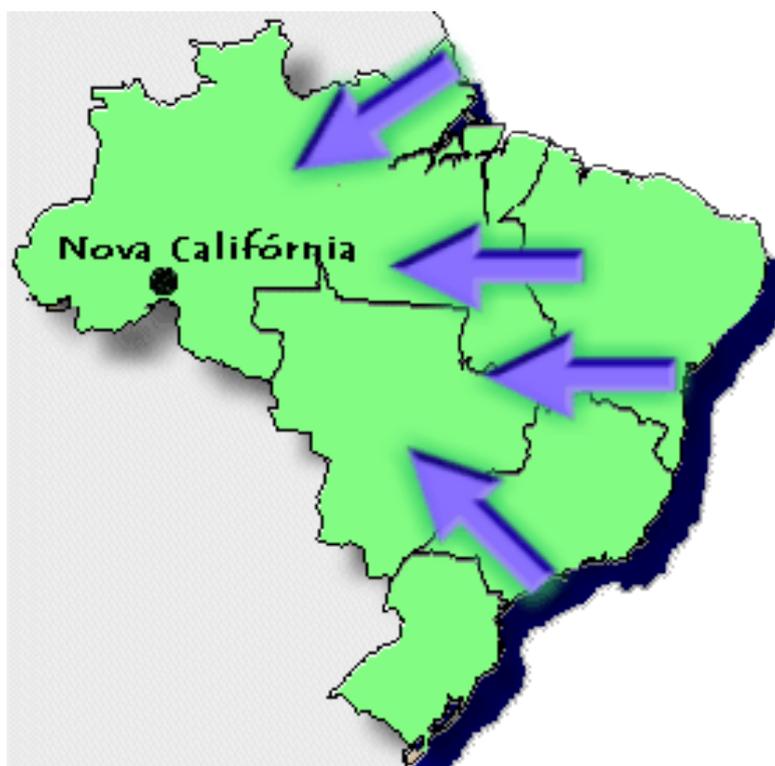


Figura retirada do endereço:<http://www.clab.it/gc/reca/>

No dia 24 de agosto de 2010 fui à Nova Califórnia, com o colaborador Raulino que ofereceu carona, no carro de seu irmão. Uma viagem que durou cerca de 4 horas para chegarmos no distrito de Nova Califórnia.

Na travessia da balsa, no rio Abunã, José outro irmão de Raulino falou sobre experiências de manifestações civis, falou que é marxista, um senhor com mais de 60 anos de idade, muito conversador e com muita esperança e entusiasmado com as ideias marxista, que para ele é através dessa ideologia que se pode atingir melhorias na qualidade de vida.

Ao chegarmos Raulino mostrou alguns pontos da cidade. Como a igreja, as suas antigas casas.

As famílias são sempre numerosas, e fiquei menos de 48 horas no local, pernoitei na casa de uma irmã de Raulino, onde sua mãe reside. É uma residência que sempre tem pessoas, principalmente familiares, passando e cumprimentado.

A irmã de Raulino sempre servindo alguém. Preparando o mate, cuidando da mãe, não pára sempre está com algum afazer, já com seus mais de 70 anos de idade.

Ao fim da tarde reuniram-se alguns rapazes familiares e vizinhos, fumando tabaco e bebendo cachaça. O assunto girava em torno da reforma de um poço. Cada um tinha uma

opinião de qual melhor maneira de realizar a tarefa. Após varias horas de conversa não ficou decido qual seria a melhor.

A busca pelo diálogo entre a Oralidade e Geografia Humana não apenas como auxílio metodológico, mas sim com maneira de abordar as temáticas das Ciências Humanas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Intuição do Instante**. São Paulo: Verus, 2007.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: Ensaio Sobre a Relação do Corpo com o Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BECKER, Bertha K. **A Fronteira em fins do século XX: oito proposições para um debate sobre a Amazônia**. In: **Fronteira Amazônica Questões sobre a Gestão do Território**. Brasília: UFRJ, 1990.

BLOCH, Marc. **A Terra e Seus Homens: Agricultura e Vida Rural Nos Séculos XVII e XVIII**. São Paulo: EDUSC, 2001.

BOFF, Leonardo. **Os Sacramentos de Vida e a Vida Dos Sacramentos**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BOSI, Ecléa. **Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CALDAS, Alberto Lins. **Interpretação e Realidade**. Caderno de Criação, UFRO/Dep. de História/CEI, n.º 13, ano IV, Porto Velho: setembro, 1997.

_____. **História e Virtualidade**. Caderno de Criação: 06/12, UFRO/Centro de Hermenêutica do Presente, n.º18, ano VI, Porto Velho: junho, 1999.

_____. **Nas Águas do Texto: Palavra, Experiência e Leitura em História Oral**. Porto Velho/ RO: EDUFRO, 2001.

_____. **Pontuação em História Oral**. In: <http://www.albertolinscaldas.unir.br/artigos>. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

COSTA, Francisco de Assis. (Org); Vânia Regina Vieira de Carvalho. **Agricultura Familiar em Transformação: No Nordeste Paraense: O Caso de Capitão Poço**. Belém: UFPA. NAEA, 2000.

_____. **Formação Agropecuária da Amazônia: Os Desafios do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: UFPA. NAEA, 2000.

DURKHEIM, Émile. **A Divisão do Trabalho Social**. Lisboa: Editorial Presença, VL: 1 e 2, 1984.

_____. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Bertrand Brasil: 1991.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (et al.). **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **A História Oral: Questões Metodológicas.** Anais do Encontro de História.

FOUCAULT, Michel **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O Que é Um Autor?** Vega: 1992.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

J.P. Netto; M.C. Brant Carvalho. **Cotidiano: Conhecimento e Crítica.** São Paulo: Cortez, 2000.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História Oral: Muitas Dúvidas, Poucas Certezas e uma Proposta.** In: (Re) Introduzindo História Oral no Brasil. José Carlos Sebe Bom Meihy (org.). Xamã, São Paulo, 1996b: 33-47.

MARX, Karl. **A Origem do Capital.** São Paulo: Centauro, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **A Colônia Brazilianista: História Oral de Vida Acadêmica.** Nova Stella, São Paulo, 1990.

_____. (org.). **(Re) Introduzindo História Oral No Brasil.** Xamã, São Paulo, 1996

_____. **História e Memória ou Simplesmente História Oral?** Anais do Encontro de História e Documentação Oral, 5-11, UnB, Brasília, 1993.

_____. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: Como Fazer Como Pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória: A Cultura Popular REVISADA.** São Paulo: Contexto, 1994.

MOSER, Lílian Maria. **Formação de Capital Social e o Ideário do Desenvolvimento Sustentável no Mundo Rural Rondoniense: a Organização dos Sistemas Alternativos de Produção dos Produtores de Ouro Preto D'oeste – RO.** Tese de doutorado NAEA. UFPA/ 2006.

MUSUMECI, Leonarda. **O Mito da Terra Liberta**. São Paulo: Vértice, 1988.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2 n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, Nilson. **Seringueiros Da Amazônia Sobreviventes da Fartura**. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 2002.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ESTUDO DA VARIABILIDADE DA CULTURA MATERIAL CERÂMICA DO SÍTIO VENEZA⁴²

Angislaine Freitas Costa⁴³
Renato Kipnis⁴⁴

RESUMO: Tendo em vista as discussões sobre a cerâmica da Tradição Polícroma da Amazônia e a sua ampla distribuição geográfica, este trabalho apresenta contribuições para as evidências desta cerâmica encontradas recentemente no Alto rio Madeira no âmbito do projeto *Arqueologia Preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO*.

PALAVRAS CHAVES: Cerâmica Polícroma. Sítio Veneza. Rio Madeira.

INTRODUÇÃO

A partir dos primeiros estudos arqueológicos realizados pelo arqueólogo Eurico Th. Miller no Alto rio Madeira definiu-se a subtradição Jatuarana para a cerâmica desta região, datada entre 2.730 e 2.340 a. P., como pertencente à Tradição Polícroma Amazônica (MILLER, 1999). No sudoeste Amazônico, área que compreende todo o estado de Rondônia é encontrada evidências de cerâmicas com datas bastante antigas, região esta considerada como possível centro de dispersão dos povos Tupi (RODRIGUES, 1964; NEVES, 2006). Tendo em vista tais problemáticas, este projeto aborda a análise e a caracterização da cerâmica de um dos sítios escavados nesta região, o sítio Veneza. As evidências de vasilhas com diferentes morfologias e variados motivos pintados com pigmentos vermelho, preto e branco, além de decorações incisas, encontradas nos diversos sítios em ambas as margens do rio Madeira, entre as cachoeiras de Santo Antônio e Teotônio, são importantes fontes para compreender a história pré-colonial da região.

O sítio Veneza localizava-se na margem esquerda do rio Madeira, a cerca de 7 km da cidade de Porto Velho e foi diretamente impactado pela construção da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio. Estava implantado em terraço fluvial em frente às corredeiras do rio Madeira, a *cachoeira de Santo Antônio*. É provável que, em épocas de cheias, parte do sítio fosse sujeito a alagamento. Sua coordenada de referência é o SAD' 69 UTM 20L E0395116 / N9027398. Este sítio arqueológico foi evidenciado e cadastrado em 1979 no IPHAN pelo arqueólogo Eurico Miller, que o definiu como sítio habitação, com forma elipsoidal e filiação

⁴² Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Arqueologia Preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO. Instituição de Fomento: Santo Antônio Energia / Scientia Consultoria Científica.

⁴³ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia. Email: angislainefc@gmail.com

⁴⁴ Scientia Consultoria Científica, Pesquisador 2 do CNPq; Coordenador do Projeto Arqueologia Preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO. Email: rkipnis@scientiaconsultoria.com.br

cultural pertencente a subtradição Jatuarana (MILLER, 1994). De acordo com Miller, no sítio Veneza, foram coletadas duas amostras não selecionadas há 15 cm de profundidade em uma área de 14x14m, sendo que a área de habitação original do sítio já estava comprometida em decorrência das cheias e varreduras dos moradores em 1978. Os materiais arqueológicos coletados durante as escavações encontram-se no Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul – MARSUL, na cidade de Taquara/RS sobre os números de catálogo 5929 e 5930 (Informação Pessoal) ⁴⁵.

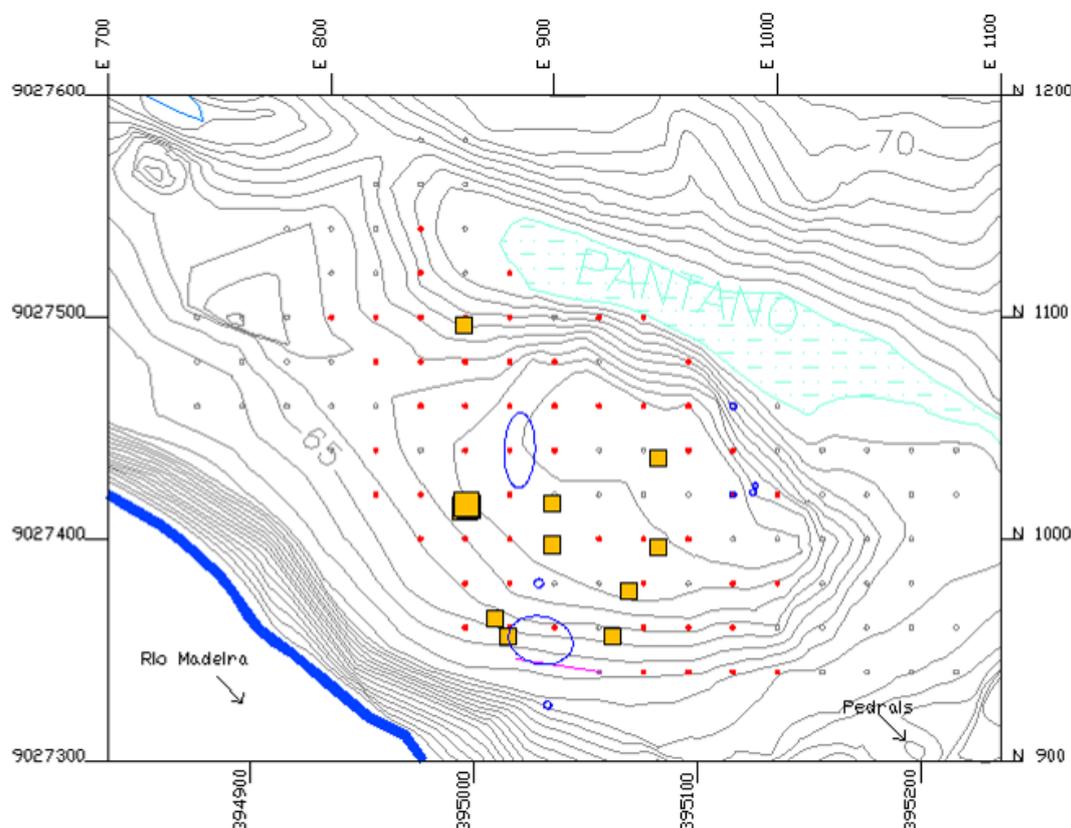
Em 2008, após a localização do sítio no âmbito do projeto *Arqueologia Preventiva nas Áreas de Intervenção da UHE Santo Antônio*, procedeu-se às intervenções arqueológicas no sítio Veneza, delimitação, coleta de materiais em superfície, escavações pontuais (unidades) e um perfil no barranco próximo ao rio Madeira. A *delimitação* foi feita através da realização de sondagens com cavadeiras manuais tipo boca-de-lobo, a cada 20m, de acordo com uma malha geométrica regular seguindo orientação norte e sul ou leste e oeste, com verificação vertical a cada 20cm, e profundidades médias finais de 1m obtendo-se uma dimensão espacial, horizontal e vertical do sítio. Ao todo foram feitos 124 furos testes, que confirmaram a forma elipsoidal do sítio de acordo com o que Miller (1994) havia afirmado, mas a conservação do sítio estava comprometida devido à erosão causada pelas cheias do rio e áreas de cultivo recentes (SCIENTIA, 2009).

A vegetação do sítio era rasteira, com presença de árvores de pequeno e médio porte como mangueiras, goiabeiras e urucurís (*Palmaes*). Marcava a paisagem os afloramentos graníticos (Suíte Intrusiva Santo Antônio) presentes no sítio. No seu limite norte havia um igapó (pântano), e ao sul visualizava-se o rio Madeira, as corredeiras e os pedrais de granito, onde foram identificados amoladores-polidores de forma alongada e estreita, possivelmente utilizados no polimento de varas, o que poderia indicar a existência de grupos especializados na produção de artefatos polidos. (ROCHA *et alli.*, 2009).

Ao final da delimitação, verificou-se que o sítio apresentava aproximadamente 3,2 ha de área com material arqueológico chegando a no máximo 120 cm de profundidade. Enquanto a cerâmica estava presente em todos os furos-testes positivos, o lítico se concentrava na porção noroeste associado à cerâmica, próximo ao afloramento de granito. Após a delimitação das dimensões do sítio, foram realizadas escavações nas diversas áreas do sítio, em unidades de escavação de 1x1m, em de níveis artificiais de 10cm, além de serem realizadas coletas de materiais em superfície e a abertura de um perfil no barranco próximo ao rio. O croqui a

⁴⁵ Em conversa com o arqueólogo Eurico Th. Miller via e-mail.

seguir, localiza todos os procedimentos realizados no sítio, descritos anteriormente, de acordo com o grid.



Croqui: Em vermelho, sondagens com material arqueológico; em cinza, sondagens sem material arqueológico; quadrados em amarelo localizam as unidades escavadas; o traço rosa indica o perfil do barranco; círculos em azul indicam as áreas de coletas de superfície; as duas áreas de concentração das feições de polimento encontram-se nos pedrais próximos ao rio (Croqui esquemático). Michelle Tizuka.

No final das etapas de campo, observou-se que no sítio Veneza o material lítico ocorre concomitante ao material cerâmico, totalizando 4.703 fragmentos (provenientes das sondagens, unidades, coleta sistemática, não sistemática e perfil no barranco). O material arqueológico foi acondicionado no laboratório de arqueologia da Scientia em Porto Velho, onde foi feita a curadoria do material arqueológico (limpeza, numeração e acondicionamento), e posteriormente a análise dos fragmentos cerâmicos.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Os fragmentos cerâmicos e o material lítico são parte da cultura material deixada pelos indígenas que habitaram a região. Entendemos a cultura material como o “segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor

que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais” (MENESES, 1983, p 112.).

A cultura material é portadora de informações referente a um grupo social e o modo como ele se comporta e pensa o mundo em um dado tempo. Há uma intrínseca relação do “homem” com o objeto diante de uma dada realidade. Portanto a cultura material é testemunha desse processo em cada população.

De acordo com La Salvia e Brochado (1989 p. 5) “a confecção de um artefato é o início de um processo de produção que concluído continua em uma fase de utilização e, ao quebrar-se, encerra uma sequência de funções não específicas, mas presentes dentro de um contexto cultural”. Conforme André Leroi-Gourhan,

Desde o australopiteco até à mecanização, o comportamento operatório dos indivíduos enriqueceu-se progressivamente mas não mudou de natureza. A vida técnica, tanto do caçador comum, mas tarde, a do agricultor ou a do artesão, comporta um elevado número de cadeias que correspondem às múltiplas ações da sobrevivência material. Estas cadeias são empíricas, extraídas de uma tradição coletiva que passa de uma geração para a seguinte (LEROI-GOURHAN, 1965 p. 52).

Helene Balfet define a *cadeia operatória* como uma sequência de operações mentais e dos gestos técnicos objetivando alguma necessidade, de acordo com um projeto pré- existente. Portanto, na fabricação de cerâmica há uma série de etapas que vão desde a aquisição da argila até as vasilhas prontas, onde atos técnicos são efetuados dentro de um tempo e de um espaço, por um ou vários atores (BALFET, 1991 *apud* Zuse 2009).

Para Lemonnier há cinco componentes que fazem parte da técnica: a energia ou as forças que movem os objetos e transformam a matéria; a matéria sobre a qual é exercida uma ação técnica, incluindo o próprio corpo; os objetos que se constituem nos artefatos, ferramentas ou meios de trabalho, ou seja, as coisas usadas para agir sobre a matéria; os gestos que movem os objetos envolvidos na ação tecnológica, organizados em seqüências que podem ser subdivididos dentro de sub-operações, ou agregados dentro de operações ou de processos tecnológicos com um objetivo analítico, a chamada sequência operacional; o conhecimento específico, expressado ou não pelos atores, consciente ou inconsciente (LEMONNIER, 1992 *apud* ZUSE, 2009).

Partindo deste pressuposto, o projeto não visa criar uma história dos objetos, mas criar um conhecimento histórico de uma das inúmeras sociedades que habitou a margem esquerda do rio Madeira em uma dimensão material, compreendendo hábitos e espaços utilizados. Ao analisar a documentação artefactual pode-se caracterizar incorporações coletivas, fatos

repetitivos atrelados ao cotidiano e tradições da sociedade que as produziu, ou seja, o artefato é produção e reprodução de uma dada vida social.

Michael Schiffer, explica que os fragmentos cerâmicos são provenientes dos artefatos utilizados pelo grupo (contexto sistêmico), este contexto divide-se em mais estágios como: *procura, manufatura, uso, manutenção e descarte*, posteriormente descartados formam o registro arqueológico, o contexto arqueológico (SCHIFFER, 1972 p. 7).

São estes referenciais teóricos que norteiam o presente trabalho, para compreender através da análise cerâmica e do registro arqueológico como viviam as populações dessa área do rio Madeira.

METODOLOGIA

Os primeiros dados advindos do projeto provêm da análise da tecnologia cerâmica, onde foram analisadas seguindo as etapas da cadeia-operatória de confecção dos artefatos (matéria-prima, técnica de manufatura, tratamento se superfície, morfologia, queima e uso). Estes dados foram coletados e sistematizados em planilhas de análise, e inseridos em um banco de dados do programa Excel, para então serem interpretados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lathrap (1975) estabeleceu a hipótese de que os grupos produtores da cerâmica da Tradição Polícroma da Amazônia seriam os falantes das línguas do tronco Tupi. Ao tentar explicar a diversidade de línguas e tipos cerâmicos para a Amazônia, Lathrap apresentou o *modelo cardíaco* apontando que projeta a Amazônia Central na confluência do rio Madeira com o Amazonas como centro de dispersão dos grupos Tupi e da Tradição Polícroma da Amazônia. Brochado (1984 *apud* NOELLI, 1996) mais tarde refinou esse modelo, propondo que as sub-tradições Guarani (originada pela sub-tradição Guarita) e a Tupinambá (originada pela sub-tradição Miracanguera) se dispersariam para fora da Amazônia Central tomando rumos diferentes. Brochado ilustrou a “hipótese da pinça” através da figura da boca de um jacaré que tem como maxilar o baixo Amazonas, suposta área de migração dos povos Tupinambá e como mandíbula, a área que compreende o rio Madeira que seria a provável migração Tupi-Guarani. Posteriormente Noelli, (1996) a partir das hipóteses de Lathrap e Brochado, propôs que a origem Tupi estaria limitada ao norte pela margem direita do médio e baixo Amazonas, a leste pelo Tocantins, a oeste pelas bacias do Madeira, e baixo-médio

Guaporé; ao sul, por uma linha que vai do médio Guaporé (paralelo 120°30') até o Tocantins, próximo a foz do Araguaia. Outros dados arqueológicos e etnográficos demonstram que alguns sítios cerâmicos da Amazônia Central são pertencentes à Tradição Polícroma, mas não possuem vínculo com grupos falantes da língua Tupi (HECKENBERGER *et alli*, 1998).

O arqueólogo Eurico Miller identificou 32 sítios arqueológicos ao longo do rio Madeira, pertencentes a sub-tradição Jatuarana, atribuída a Tradição Polícroma vinculada a povos ceramistas agricultores. Dentre estes sítios, o RO-PV-13: VENEZA foi registrado como sítio-habitação cerâmico junto à cachoeira de Santo Antônio na margem esquerda do rio Madeira (MILLER, 1994).

De acordo com Miller (1992) os sítios pertencentes à subtradição Jatuarana são sítios habitação, com camadas de terra preta (antropogênica) com até 210 cm de espessura decorrente de processos de reocupações. As formas dos sítios são elipsóides a retanguloides tendo como limite em suas formas a presença de pés de urucurís, como afirma Miller:

Todos os sítios-habitação de agricultores, pré-ceramistas e ceramistas contêm evidências de antropocória (disseminação voluntária ou involuntária, feita pelo homem de plantas daninhas ou cultivadas), em parte certamente intencional, representada principalmente, pela presença de urucurí (1999 p. 334).

Segundo ele, as áreas que apresentam antropocória em superfícies amplas são resultados de atividades agrícolas itinerantes e a cultura material cerâmica evidenciada nos sítios habitação da região que compreende áreas entre as cachoeiras do Teotônio e Santo Antônio poderiam ser “centros de convergência, recepção e aprimoramento de formas, técnicas e motivos plásticos ou policromos” (MILLER, 1999 p. 336). Pois, além de apresentarem uma rica decoração (plástica e crômica) também engloba todos os traços técnicos recorrentes da região em um mesmo sítio.

Miller (1992) afirma que a cerâmica da sub-tradição Jatuarana possui pasta porosa, pouco arenosa e leve, ocorre o predomínio do tempero de cariapé e carvão, cariapé, cariapé e cauixi e areia fina. A espessura das vasilhas varia de fina a mediana e possuem uma simetria quase perfeita. Em relação ao tratamento de superfície e as formas das vasilhas:

(...) O tratamento de superfície é bem elaborado e esmerado, desde o alisado ao polido, bruhido e envernizado (resina de jatobá). As formas das vasilhas variam de tigelas de planta tanto simples circular como complexamente curvilíneas, rasas e profundas, contorno simples a composto, entre 10 e 36 cm de diâmetro, com bordas introvertidas, diretas, extrovertidas e dobradas e dobradas tipo “prato”, podendo apresentarem-se acasteladas ou complexamente recortadas, raros assadores (de biju) de 30 a 45 cm de diâmetro; vasos rasos e profundos de planta circular, simples, globulares, hemisféricos, cilíndricos, urnas funerárias antropomórficas até 69 cm de altura, com pescoço leve e fortemente constricto,

bordas expandidas e introvertidas e verticais, diretas e extrovertidas, lábios arredondados, planos, apontados e mistos, bases plana, arredondada, anelar e pedestal (MILLER, 1992 p. 223).

Em relação a decoração das vasilhas da sub-tradição Jatuarana consiste em: tratamentos plásticos (exciso, raspado, inciso, dupla linha e outros, ponteados, ponteados arrastados, ungulados, pinçados, serrungulados, acanalados finos, estampados, carimbados, que ocorrem isolados e combinados entre si, com e sem monocromia, policromia, associada ou não a antropomorfos, zoomorfos e flanges) e pintura nas cores vermelha, branca, preta, laranja, formando motivos em linhas, faixas e geométricos (MILLER, 1992).

Esta sub-tradição é atribuída aos povos falantes da língua Tupi (MILLER, 1992), baseado em modelos lingüísticos propostos por Rodrigues (1964) que aponta a região como centro de dispersão do Tronco Tupi.

Na Amazônia Central a fase Guarita, datada em 1.150±50 d. C. representa a Tradição Polícroma da Amazônia. Tal fase tem como características o engobo branco associado ou não a pintura (vermelha e preta sobre branco) decoração com acanalado e a presença de flanges mesiais. As formas das vasilhas são variadas e geralmente é utilizado na pasta como antiplástico o cariapé (LIMA, 2008).

Na cerâmica do sítio Veneza ocorrem bordas com diversidade tipológica (extrovertida, direta, introvertida, direta inclinada externamente, direta inclinada internamente, bordas com flange), bem como diversos tratamentos de superfície (brunidura, alisamento, polimento), decorações com tratamentos plásticos (inciso, exciso, dentado, ponteados, escovados, espatulados, acanalados) e pintura nas cores vermelha e branca, também ocorre engobo associado a incisões e flanges com e sem decoração.

Em relação as funções das vasilhas do sítio Veneza, ocorrem formas semelhantes a tigelas rasas com diâmetro de 20 cm e com fuligem na face externa (cozimento), 8 assadores (de beiju) com diâmetro de 58 cm provavelmente utilizado no processamento de alimentos (mandioca?) e pratos (consumo de alimentos). Miller (1992) descreve que na sub-tradição Jatuarana ocorre raros assadores (de beiju) com diâmetro máximo de 45 cm diferente do que ocorre no Veneza. As vasilhas em que não foram possíveis de identificar o contorno e nem a estrutura receberam um tratamento de superfície bem elaborado.

Aos analisar todas as etapas de confecção, observou-se que ocorre mais de um tipo de tratamento de superfície em uma mesma peça, vasilha com flange mesial associada a tratamento plástico com motivos complexos, engobo e polimento, vasilha com engobo e pintura, vasilha com inciso e exciso, tratamento plástico associado a pintura.

Portanto, Miller (1992) ao dizer que há uma diversidade de técnicas presentes em um mesmo sítio tem razão, como técnicas plásticas associadas a crômicas e diversas formas de vasilhas. No entanto, os dados do sítio Veneza demonstram que há outras variabilidades que não foram vistas por Miller (1992) como o caso de presença de assadores com diâmetro de 58 cm.

As vasilhas analisadas demonstram que a população do sítio Veneza estava cozinhando em vasilhas pequenas, processando alimentos em assadores e utilizando formas de pratos, possivelmente para consumo de alimentos, além de vasilhas com gargalos e investimento de pinturas e engobos em vermelho provavelmente utilizados para o armazenamento de líquido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados do sítio Veneza, ocorrem de modo geral, vasilhas pequenas que receberam investimentos de técnicas com tratamento plástico e pintura. Quanto a caracterização das escolhas tecnológicas, os gráficos demonstraram que não há uma variedade de pasta e nem de técnica de confecção. Porém no tratamento de superfície ocorrem variações como os flanges e variedades de tratamentos plásticos (incisos, escovado, exciso, acanalado).

Esta pesquisa trouxe contribuições para compreender as etapas de confecção dos artefatos utilizados pelas oleiras no Alto rio Madeira, especificamente na margem esquerda do rio. Não foi possível obter uma cronologia para o sítio, nem inferir áreas de atividades específicas.

Os dados podem ser complementados com a análise da coleção do MARSUL, bem como análises dos artefatos líticos presente no sítio. Outras datações podem ser realizadas pelo carvão da cerâmica, bem como elaborações de perfis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHMYZ, I. (ed.) **Terminologia Arqueológica Brasileira para Cerâmica. Cadernos de Arqueologia (no1)**; Universidade Federal do Paraná; Paranagua-PR, 1970, p.121-147.

CORRÊA, A. A. & SAMIA, D. G. **Cronologia da Tradição arqueológica Tupiguarani.** Fundamentos VII, 2008. p.405-416.

CRUZ, Daniel G. **Lar, doce lar? Arqueologia Tupi na bacia do Ji-Paraná (RO).** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

LA SALVIA, F. BROCHADO, J. P. **A cerâmica Guarani**. Porsenato arte e cultura, Porto Alegre, 1989.

LATHRAP, Donald. **O Alto Amazonas**. Lisboa, Ed. Verbo, 1975.

MENESES, Ulpiano.T. **Estudo da antiguidade da cultura material**. 1983.

MILLER, E. Th. **Pesquisas arqueológicas no território federal de Rondônia**. Relatório Preliminar. Secretaria de Esportes e Turismo do estado de Rondônia. 1980.

_____. **Inventário arqueológico da bacia e sub-bacias do rio Madeira – 1974-1987**. Consórcio Nacional de Engenheiros Construtores S.A., 1987.

_____. **Adaptação agrícola pré-histórica no Alto Rio Madeira**, in: Meggers, B. J. (Org.). Prehistoria Sudamericana. Nuevas Perspectivas. 1 ed. Washington, D.C.,: TARAXACUM, 1992.

_____. **Pesquisas Arqueológicas no Território Federal de Rondônia**. Rio Grande do Sul: Sec. de Educação e Cultura, 1994.

_____. **A limitação ambiental como barreira à transposição do período formativo no Brasil. Tecnologia, produção de alimentos e formação de aldeias no sudoeste da Amazônia**. In: Ledergerber-Crespo, P. (Ed.) *Formativo Sudamericano, una revaluación*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1999.

_____. **História da cultura indígena do Guaporé (Mato Grosso e Rondônia)**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MILLER, E. T., *et alli*. **Arqueologia nos empreendimentos hidrelétricos da Eletronorte**. Brasília: Eletronorte, 1992.

NEVES, E. G. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NOELLI, F. S. **As hipóteses e sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi**.

Revista de Antropologia, 39 (2); São Paulo. p. 7-53. 1996.

RODRIGUES, A. D. **A classificação do tronco lingüístico Tupi**. Revista de Antropologia. (12); USP; São Paulo, 1964. p.99-104.

ROCHA, B. *et alli*. **Os amoladores polidores sobre rochas no Alto rio Madeira**. 61ª reunião anual da SPBC, 2009.

SCHIFFER, Michael B. **Contexto arqueológico y contexto sistémico**. Traducción: Patricia Fournier. Boletín de antropología americana, 1972. p. 81-93

SCIENTIA, Consultoria Científica, **Arqueologia preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO. Relatório da prospecção arqueológica na área do canteiro de obras**. São Paulo, 2009.

ZIMPEL, C. A. **Na direção das periferias extremas da Amazônia: arqueologia na bacia do rio Ji-Paraná, Rondônia**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

ZUSE, Silvana. **Os Guarani e a redução Jesuítica: tradição e mudança técnica na cadeia operatória de confecção dos artefatos cerâmicos do sítio Pedra Grande e entorno.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

ILHA DE SANTO ANTÔNIO: UMA ANÁLISE DA CULTURA MATERIAL CERÂMICA⁴⁶

Cliverson Gilvan Pessoa da Silva⁴⁷
Renato Kipnis⁴⁸

Conta uma lenda antiga que há uma enorme e bonita ilha num local perdido da Floresta Amazônica. (...) Nessa mesma ilha, convivendo com as árvores, os animais, as aves e os rios, vivem diferentes povos. Moram em casas construídas no meio da floresta e comem carne de aves, peixes e caças e frutos que as árvores fazem brotar em seus galhos. (Daniel Munduruku)

RESUMO: Dados obtidos no Alto rio Madeira, no sítio arqueológico Ilha de Santo Antônio traz uma descrição da tecnologia cerâmica de populações que habitaram esta região no período pré-colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Ilha de Santo Antônio. Tecnologia Cerâmica. Rio Madeira.

INTRODUÇÃO

Desde julho de 2008 está sendo desenvolvido o projeto *Arqueologia Preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO* (SCIENTIA, 2008), através de prospecções e escavações arqueológicas na área que será/é impactada pela usina de Santo Antônio no rio Madeira em Porto Velho. O trabalho aqui apresentado diz respeito ao estudo da cerâmica pré-colonial do sítio arqueológico Ilha de Santo Antônio. Este sítio apresentou alta relevância devido à presença de diversos vestígios pré-coloniais, entre eles o material lítico da camada pré-ceramista, as cerâmicas associadas ao material lítico no contexto de terra preta antrópica, e os polidores evidenciados nos pedrais das margens da ilha, na sua grande extensão. Possuía também uma ocupação histórica relacionada às ruínas do *Presídio do Território Federal de Rondônia* que funcionou durante as décadas de 1970/80 na ilha (MENESES & GUSMÃO, 2005), e outras residências rurais recentes. Posteriormente aos trabalhos de escavação arqueológica na segunda metade de 2008, o sítio foi inteiramente descaracterizado pela implantação do eixo principal da barragem da usina de Santo Antônio.

⁴⁶ Resumo expandido apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

⁴⁷ Voluntário/PIBIC, Acadêmico do 8º período do curso de graduação em História. cliverson.gilvan@gmail.com

⁴⁸ Scientia Consultoria Científica, Pesquisador 2 do CNPq; Coordenador do Projeto Arqueologia Preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO. Email: rkipnis@scientiaconsultoria.com.br

Foram executados 134 furos teste no sítio ilha de Santo Antônio, dos quais noventa e sete (97) apresentaram material cerâmico ou lítico e trinta e três (33) não apresentaram material arqueológico. 25 unidades de 1m² foram escavadas e evidenciaram diferentes áreas nos sítios, que não necessariamente correspondem a ocupações diferentes. No setor da terra preta, com maior densidade de material arqueológico, teria ocorrido uma ocupação mais intensa. O setor sul, corresponde também a um ponto mais alto da ilha, com ocupação pré-ceramista intensa, e menor densidade de material cerâmico. Foram registrados polidores e afiadores que ocorreram na *Suíte intrusiva Santo Antônio* que circunda a ilha. Este sítio multicomponencial foi datado em 7.760±50 A. P. para o horizonte pré-cerâmico e 990±40 A. P. para a ocupação ceramista, objeto de nossa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentando como proposta gerar uma contribuição a ocupação de um sítio arqueológico a partir do estudo da cultura material cerâmica, buscando entender as operações envolvidas na sua produção em suas relações contextuais e espaciais e da formação do registro arqueológico, priorizou-se o referencial teórico bem como as metodologias fundamentadas na arqueologia, etnologia e antropologia.

Allain Gally propõe que a arqueologia deve ser uma *etnologia* capaz de conhecer as *regularidades* próprias às diversas culturas do passado e uma *história* capaz de nos fazer conhecer os *cenários* particulares que refletem o porvir dos povos na conquista por novos espaços (GALLAY, 2002). A dialética proposta por Gally consiste em duas etapas da pesquisa, onde pode-se reconhecer dois tipos de operações intelectuais: a *descrição* da realidade (os cenários) e a *interpretação* dessa última (as regularidades). Sendo assim, na arqueologia é necessária uma articulação a partir de aportes históricos e etnológicos.

O etnólogo André Leroi-Gourhan sugere que a permanência de conhecimentos tecnológicos de um grupo é de caráter tradicional, ou seja, constitui as *cadeias operatórias* que ocorrem por meio das experiências. A transmissão deste conhecimento tradicional representa a condição necessária para a sobrevivência material e social em determinados grupos (LEROI-GOURHAN, 1965). Na arqueologia, foi Hélène Balfet que introduziu o conceito de cadeia operatória, como “o encadeamento das operações mentais e dos gestos técnicos, visando a satisfazer uma necessidade imediata ou não, segundo um projeto preexistente” (BALFET, 1991 *apud* ZUSE, 2009 p. 40). É aceitável considerar que existem seqüências e normas a serem seguidas na produção dos artefatos pré-históricos e que o estudo

das técnicas contribui para o entendimento desses fenômenos adquiridos, transmitidos e conservados pela aprendizagem (FOGAÇA, 2003). Mas a cultura é um processo dinâmico, esses aprendizados podem ser incorporados através de invenções, trocas de conhecimento, comércios e outros. Esta reflexão representa a maneira mais adequada para se pensar a cultura material do sítio pesquisado, pois a tecnologia e o aprendizado constituem aspectos indissociáveis das práticas sociais nos grupos indígenas (VIDAL & LOPES DA SILVA, 1995).

É importante destacar que a cultura material analisada, será considerada a luz do registro arqueológico para compreender as deposições desses vestígios no espaço. Michael Schiffer divide dois momentos, *contexto sistêmico* e *arqueológico*, para a compreensão da história dos artefatos:

Lo que introduce es el ciclo o historia de vida de cualquier elemento – las etapas o estadios de su ‘vida’ dentro de un sistema cultural – y cómo estos procesos relacionan la posterior transición de elementos con el registro arqueológico. El *contexto sistêmico* se refiere a la condición de un elemento que está participando en un sistema conductual. El *contexto arqueológico* describe los materiales que han pasado por un sistema cultural y que ahora son los objetos de investigación de los arqueólogos. (SCHIFFER, 1972 p. 83)

Estes autores fornecem os referenciais para a compreensão das práticas cotidianas dos povos indígenas no período pré-colonial na Ilha de Santo Antônio, a partir da análise dos materiais cerâmicos e do registro arqueológico.

MÉTODOS E MATERIAIS

A análise do material arqueológico cerâmico apoiou-se em duas etapas: uma *triagem*, que consistiu na quantificação e separação dos fragmentos diagnósticos, ou seja, aqueles que possuem características de formas e decorações das vasilhas: todos os fragmentos de borda, base, paredes, inflexões e bojo bem como fragmentos com pintura, engobo, polimento, manchas e sinais de uso, brunidura e tratamentos plásticos. Na sequência, realizou-se a *análise* detalhada dos fragmentos diagnósticos. Este método buscou analisar os fragmentos cerâmicos em relação à escolha da matéria-prima, técnicas de confecção, acabamentos de superfície das vasilhas, queima, uso e estado de conservação com o conceito de cada atributo, baseado nas seguintes bibliografias: Shepard (1995), Rice (1987), Rye (1981), Orton, Tyers & Vince (1997), Chmyz (1970), La Salvia e Brochado (1989), Brochado, Monticelli e Neumann (1990) e, Brochado e Monticelli (1994).

A análise dos vestígios cerâmicos priorizou uma abordagem tecnológica permitindo identificar as maneiras de fazer os vasilhames, nas diversas etapas que vão desde a aquisição da matéria-prima argilosa, confecção, acabamentos feitos na sua superfície, a queima e os vestígios de uso. Dessa forma foi possível entender algumas práticas dos povos pré-coloniais ceramistas do Alto Madeira. As etapas de análise estão caracterizadas por gráficos, desenhos e fotos que auxiliam na compreensão dos resultados.

RESULTADOS

Foi realizada a triagem de toda a coleção cerâmica do sítio Ilha de Santo Antônio, totalizando 57.619 fragmentos cerâmicos, sendo 6.012 das sondagens da delimitação e 51.607 das unidades escavadas. 10% dos materiais da delimitação (577 fragmentos) e 18% (9.243) do material das unidades são diagnósticos. Mesmo assim, a quantidade de fragmentos diagnósticos é grande por ser este um sítio densamente povoado, totalizando 9.820 fragmentos. Foram selecionadas 4 unidades (1.077 fragmentos) para a análise do material diagnóstico e todo o material diagnóstico proveniente da delimitação do sítio (577), além da análise de três vasilhas cerâmicas, sendo duas semi-inteiras e uma inteira.

As pastas observadas na confecção das vasilhas do sítio Ilha de Santo Antônio são compostas preferencialmente por mineral e cariapé. Nas pastas das cerâmicas das unidades, ocorre mineral e cariapé em 65% dos fragmentos, e mineral, cariapé e carvão em 33%, além de outras composições que associam esses antiplásticos a argila, cauixí e vegetal, encontrados em menor número (2%). A análise dos materiais das sondagens da delimitação do sítio indica que o uso do cariapé e carvão ocorre em todas as áreas do sítio com uma dispersão horizontal e vertical.

A confecção da base, corpo e borda da vasilha pode ser realizada através de diferentes técnicas. As vasilhas do sítio Ilha de Santo Antônio foram confeccionadas pela técnica do acordelado na sua grande maioria (94% fragmentos das unidades e 95% sondagens). A técnica modelada foi identificada em poucos fragmentos, nas bases e nos apliques.

A barbotina foi aplicada na maioria das peças cerâmicas tanto na face externa (FE) como interna (FI) em diferentes cores. Numa ordem decrescente ocorrem: Marrom clara, rosada, bege, laranja, vermelha, marrom escura, cinza clara e cinza escura.

No material das unidades, as peças apresentam alisamento fino (46% FE e 47% FI), alisamento médio (27% FE e 31% FI), polimento (13% FE e 10% FI) brunidura (10% FE e 4% FI), alisamento grosseiro (em somente 1% FE e 2% FI). Em alguns fragmentos não foi

possível inferir esses atributos (3% FE e 6% FI). Do mesmo modo ocorre com os materiais da sondagem, uma maior ocorrência de alisamento fino seguido por alisamento médio, polimento, brunidura e alisamento grosseiro.

Nos materiais das unidades, ocorre 15% de engobo vermelho na FE e 16% na FI, e raramente engobo nas pigmentações vinho e branco, que podem indicar peças com pintura, porém muito fragmentadas. Outros fragmentos em que não foi possível identificá-lo tampouco afirmar que era inexistente (9% FE e 7% FI), ele pode ter se desgastado. Quanto a pintura apenas cinco (5) fragmentos ocorrem nas unidades e outros sete (7) nas sondagens, sendo esta branca e/ou vermelha posicionada na face externa das vasilhas.

A ocorrência de incisos e roletados caracterizam as decorações plásticas do sítio, sendo os tratamentos plásticos aplicados principalmente na face externa das vasilhas com destaque para as bordas e paredes, como se verifica no gráfico abaixo:

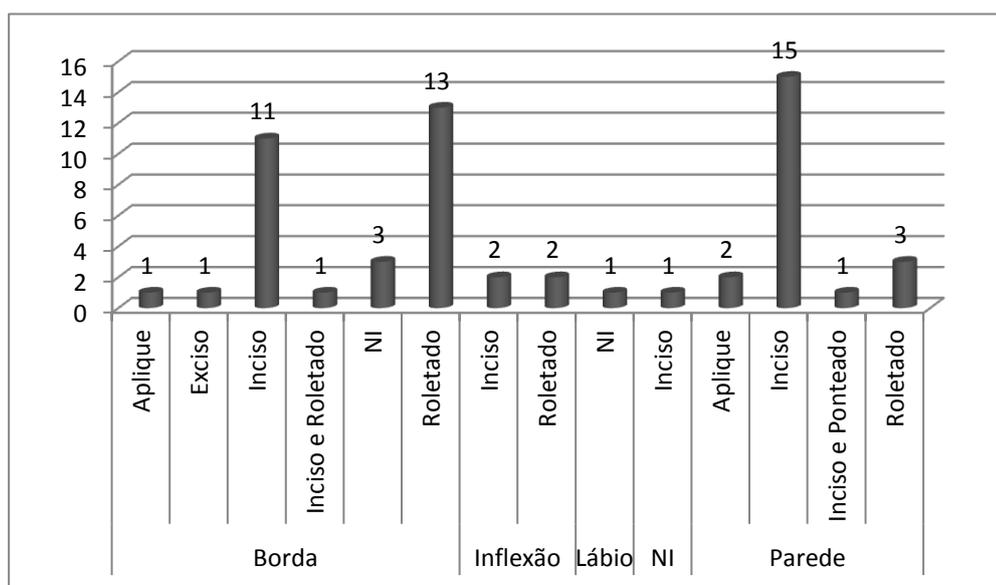


Gráfico indicando onde ocorrem os tratamentos plásticos na face externa. Material das unidades escavadas.

Quanto as formas das bordas das vasilhas verifica-se no material das unidades analisadas, bordas com diferentes inclinações: 109 do tipo direta vertical (23%); 69 extrovertidas (14%); 50 direta inclinada externamente (10%); 41 direta inclinada internamente (9%); 16 introvertidas (3%) e 3 extrovertida com ponto angular. Na maioria dos fragmentos a inclinação não foi identificada (40%), principalmente por apresentarem o lábio irregular, que impede a verificação da inclinação, ou por serem muito pequenas. O espessamento dessas bordas é principalmente linear (238, 50%), seguidas por bordas contraídas (159, 33%), 9 expandidas (2%), 5 com reforço angular e 2 reforçadas externamente. Nas outras 64 bordas

não foi possível identificar seu espessamento por serem muito fragmentadas. Os lábios dessas bordas são: 309 arredondados (65%), 96 planos (20%); 61 apontados (13%) e 2 são biselados. Todos estes parecem caracterizar as bordas dos sítios, pois nas sondagens de delimitação, verifica-se a mesma dinâmica na forma das bordas com pequenas diferenças que mudam 2 ou 3%, exceto na inclinação da borda que ocorrem uma porcentagem mais elevada de diretas inclinada externamente (25%) e internamente (12%). Este dado confirma uma maior ocorrência de bordas diretas verticais e inclinadas.

Constatou-se os seguintes tipos de bases: 10 do tipo bi-plana (34%); 7 anelares (23%); 2 bi-côncavas (7%); 2 plano-côncavas (7%), 1 em pedestal e 1 plano-convexa, além de 7 com forma não identificada.

A etapa que muitas vezes encerra o processo de confecção dos artefatos cerâmico é a queima. Verificou-se que as queimas mais recorrentes são oxidantes (49% unidades e 53% sondagens) e redutoras (47% unidades e 39% sondagens), além de outros tipos de queima em menor número que mesclam ambas. A cor da pasta indica o tipo de ambiente no qual a peça cerâmica foi queimada, e este muitas vezes é o maior responsável pela coloração do objeto (FELICISSÍMO *et alli.*, 2004), a queima das cerâmicas analisadas indica ter sido muito dinâmica quanto ao tipo de fogueira, combustível e temperatura, pois produziu 28 colorações diferentes e combinadas através de faixas e núcleos.

Quanto aos usos das cerâmicas, alguns fragmentos apresentaram vestígios de utilização, como a *fuligem* na face externa das vasilhas sendo 69 fragmentos das unidades e 57 fragmentos das sondagens e o *depósito de carbono* na face interna, sendo 13 fragmentos das unidades e 15 fragmentos das sondagens, ambos os dados indicando o uso das vasilhas no cozimento de alimentos.

Considerando uma média de todos os materiais analisados, através do atributo estado de conservação é possível inferir que mais de 85% do material analisado se encontra preservado e 6% estão erodidos e com superfícies ausentes e o restante são fragmentos com vestígios de engobo e brunidura e vestígios de pintura.

O recipiente I, escavado no sítio Ilha de Santo Antônio apresentou pasta com antiplásticos de cariapé, carvão e mineral com queima oxidante. Foi confeccionado com uma base modelada e o restante do corpo feito a partir de roletes, atestado pelo tipo de quebra do recipiente. O artefato recebeu um banho de barbotina rosada, posteriormente aplicou-se pintura vermelha, deixando alguns espaços para serem preenchidos posteriormente pela pintura na coloração branca. A pintura possui motivos geométricos com traços curvilíneos, escalonados e cruciformes. A pintura ocorre em dois campos do recipiente, na borda e

pescoço com motivos tipo cruciforme com um círculo no centro e no bojo com motivos em “espirais geométricas”. Possui 42 furos nas suas laterais, interpretados como de reutilização do objeto após quebra e, um furo no centro da base que indica ter caráter simbólico.



Recipiente I: contexto arqueológico e forma e motivos, respectivamente.

Os recipientes I e II foram coletadas na escavação em superfície ampla, realizada com auxílio de uma máquina retro-escavadeira, no setor do sítio que apresenta terra preta. Estes dois recipientes apresentam características semelhantes ao Recipiente I.

O recipiente II, remontado parcialmente, A vasilha possui base convexa, bojo e borda extrovertida, possivelmente com pescoço, conforme indicam os fragmentos com de inflexão. A pasta contém muito cariapé, mineral e carvão. Utilizou-se a técnica de acordelado na sua confecção. A queima é oxidante. No tratamento de superfície foi possível perceber que ocorre barbotina em ambas as faces. Na face externa ocorre pintura em vermelho e branco (exceto na porção da base). Ocorrem motivos geométricos semelhantes aos do Recipiente I.

O Recipiente III, possui pasta com queima oxidante e antiplásticos de cariapé, mineral e carvão. Utilizou-se a técnica de acordelado na produção da vasilha. Foi remontado parcialmente e possui base convexa e bojo muito pronunciado (semelhante ao R1), sendo que na base ocorre um furo arredondado de 1 cm de diâmetro. No tratamento de superfície foi possível perceber que ocorre barbotina em ambas as faces. Na face externa ocorre pintura em vermelho e branco em todo o recipiente. Foi possível verificar que ocorre um motivo tipo “espiral geométrica” no bojo deste recipiente assim como ocorre no recipiente I.



Recipientes II e III, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisadores têm projetado uma movimentação bastante intensa na história pré-colonial da Amazônia com padrões de organização social e políticos diversificados (NEVES, 2006). Acredita-se que foi na região do sudoeste amazônico que se dispersaram grupos falantes da língua Tupi por volta de 3.000 a. C. (RODRIGUES, 1964). O rio Madeira foi proposto por arqueólogos apenas como uma rota de dispersão dessas populações no passado associando-as à tradição Polícroma (LATHRAP, 1975; BROCHADO, 1983 *apud* NOELLI, 1996).

A subtradição Jatuarana que ocorre na região do rio Madeira em Porto Velho está associada a esta tradição e possui uma datação de 2.730 ± 75 anos A. P. (MILLER, 1987; 1992; 1999). A cerâmica encontrada no sítio Ilha de Santo Antônio possui as mesmas características das cerâmicas que Miller (1987) descreve para a subtradição Jatuarana como: pintura policroma, incisos, roletados, apliques e o contexto de terras pretas antrópicas.

A análise revelou a adição de cariapé e em menor número, carvão, não ocorrendo variações na utilização de tal tempero nos diferentes espaços do sítio e ao longo de todo o período de ocupação. As vasilhas foram feitas com a técnica do acordelado e com uma base modelada. A aplicação da barbotina e o alisamento fino foram indispensáveis na confecção de muitas vasilhas. A aplicação da barbotina vermelha pode significar a idéia de engobo, considerando que muitas barbotinas eram bem avermelhadas e alisadas.

Com relação a distribuição dos tratamentos plásticos na estratigrafia, nas 4 unidades analisadas verificou-se que os incisos estavam presentes nos níveis mais profundos, enquanto os roletados estavam nos níveis mais superficiais, uma variação já vista em outros trabalhos de arqueologia na região que avalia semelhanças com a subtradição Guarita nos níveis mais

superficiais (MILLER, 1987). Isso pode indicar uma variação tecnológica ao longo do tempo, estes dados ainda precisam ser relacionados aos das formas das vasilhas. A inclinação das bordas por exemplo, quando relacionadas a fuligem apresentaram-se todas com vestígios de uso, exceto as extrovertidas com ponto angular que assemelham-se a flanges e tigelas.

Os sinais de uso sugerem o procedimento de *reutilização*, no qual a *reciclagem* denota o encaminhamento de um elemento ao término do seu uso para o processo de manufatura de um outro elemento semelhante ou diferente (SCHIFFER, 1972). No caso do Recipiente 1, verificou-se que ele possuía uma funcionalidade provavelmente para armazenar ou fermentar bebida como indicado pelas descamações na face interna e os sulcos no bojo. Posteriormente, a vasilha teria sofrido uma quebra, proposital ou não, onde se realizou o furo na base indicando um ato simbólico que precisa ser melhor pesquisado, e os outros 42 furos nas laterais para remontagem integral indicando sua reciclagem, nesse caso, sua funcionalidade teria caráter funerário e todo esse processo ocorreu no contexto sistêmico.

A contribuição desse artefato torna-se importante, pois um adorno, fragmento de lâmina e fragmentos de cerâmicas diagnósticas foram encontradas no contexto e no interior do recipiente 1, que reforçam a idéia de que foram “descartados” junto ao recipiente e revelam um provável uso cerimonial. O mesmo atribui-se aos recipientes II e III que estavam nesse contexto e preservaram-se de tal forma a ponto de remontarem parcialmente.

Os produtores desta cerâmica indicam ter ocupado a Ilha de Santo Antônio por volta 990±40 A. P., mas é necessário analisar outras unidades do sítio que possui materiais cerâmicos distintos bem como analisar outros artefatos arqueológicos como os materiais líticos que poderão gerar mais informações sobre a ocupação do sítio.

REFERENCIAS

BROCHADO, J.P. MONTICELLI, G. **Regras praticas na reconstrução gráfica da cerâmica Guarani por comparação com vasilhas inteiras.** Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, 20(2). p. 107-118, 1994.

BROCHADO, J.P; MONTICELLI, G. & NEUMANN, E. **Analogia etnográfica na reconstrução gráfica das vasilhas Guarani arqueológicas.** Veritas, Porto Alegre, 35 (140). p. 727-743. 1990.

CASTRO, Marcio W. M. **Sítio Ilha Santo Antônio – relatório de atividades de campo.** Porto Velho: 2009.

CHMYZ, I. (ed.) **Terminologia Arqueológica Brasileira para Cerâmica.** Cadernos de Arqueologia (no1); Universidade Federal do Paraná; Paranagua-PR, 1970, p. 121-147

FELICISSÍMO, Marcela P. *et alli*. *Estudos arqueométricos de cerâmicas indígenas pré-coloniais das lagoas do castelo e vermelha, localizadas no pantanal sul-mato-grossense*. In: **Canindé**, Revista do Museu de Arqueologia de Xingó. N. 4, 2004. p. 325-368

FOGAÇA, Emílio. **O estudo arqueológico da tecnologia humana**. In: Revista *Habitus*, vol.1, nº 1. Goiânia: IGPA/UCG. 2003, p. 147-180.

GALLAY, Allain. **A arqueologia amanhã**. Tradução: Emilio Fogaça. Paris, Ed. Pierre Belfont., 1986.

LA SALVIA, F. BROCHADO, J. P. **A cerâmica Guarani**. Porsenato arte e cultura, Porto Alegre, 1989.

LATHRAP, Donald. **O Alto Amazonas**. Lisboa, Ed. Verbo, 1975.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra II: Memória e ritmos**. Tradução: Emanuel Godinho. Lisboa: Edições 70, 1965.

MENESES, N. & GUSMÃO, D. I. **Presídio da Ilha de Santo Antônio do rio Madeira**. Porto Velho, Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, Centro de Documentação Histórica, 2005.

_____. **Inventário arqueológico da bacia e sub-bacias do rio Madeira – 1974-1987**. Consórcio Nacional de Engenheiros Construtores S.A., 1987.

_____. **Adaptação agrícola pré-histórica no Alto Rio Madeira**, in: Meggers, B. J. (Org.). *Prehistoria Sudamericana. Nuevas Perspectivas*. 1 ed. Washington, D.C.,: TARAXACUM, 1992.

_____. A limitação ambiental como barreira à transposição do período formativo no Brasil. Tecnologia, produção de alimentos e formação de aldeias no sudoeste da Amazônia. In: **Ledergerber-Crespo**, P. (Ed.) *Formativo Sudamericano, una revaluación*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1999.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

NEVES, E. G. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NOELLI, F. S. **As hipóteses e sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi**. *Revista de Antropologia*, 39 (2); São Paulo. p. 7-53. 1996.

ORTON, Clive, TYERS, Paul & VINCE, Alan. **La cerámica en arqueología: Crítica** (Grijalbo Mondadori, S.A.), Arago, Barcelona, 1997.

RICE, P. **Pottery analysis, a sourcebook**. University of Chicago Press; 1987.

RODRIGUES, A. D. **A classificação do tronco lingüístico Tupi**. *Revista de Antropologia*. (12); USP; São Paulo, 1964. p.99-104.

RYE, O. S. **Pottery Technology: Principles and reconstruction**. Australian National University, 1981.

SALVIA, Fernando La & BROCHADO, José P. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Ed. Porsenato Arte e Cultura, 1989, 2ª edição.

SCHIFFER, Michael B. *Contexto arqueológico y contexto sistémico*. Traducción: Patricia Fournier. Boletín de antropología americana, 1972. p. 81-93

SCIENTIA CONSULTORIA CIENTÍFICA. **Arqueologia preventiva nas áreas de intervenção do AHE Santo Antônio, RO**. São Paulo, 2008.

SHEPARD, A. O. **Ceramic for the archaeologist**. Carvigie Institution of Washington Publications; 1995.

VIDAL, Lux & LOPES DA SILVA, Aracy. **O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material**. In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete B. Grupioni (Orgs). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ZUSE, Silvana. **Os Guarani e a redução Jesuítica: tradição e mudança técnica na cadeia operatória de confecção dos artefatos cerâmicos do sítio Pedra Grande e entorno**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

OS ATORES E A COMERCIALIZAÇÃO NA CADEIA-REDE CASTANHA-DA-AMAZÔNIA

Gabriel Oliveira
Prof.Dr. Theophilo Alves de Souza filho

RESUMO: Este trabalho busca examinar as relações existentes entre os coletores e os comerciantes da castanha-da-Amazônia em Porto Velho. As estratégias usadas e a falta de informação serão de certa forma, avaliada e analisada. As dificuldades encontradas e a falta de informação existente por parte dos coletores, em sua maioria índios e ribeirinhos e a inexistência de um agente coordenador para as transações comerciais da castanha, acabam causando defasagem na cadeia-rede dos coletores e revendedores da castanha-da-Amazônia em Porto Velho.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão procurou analisar o identificar os atores que compõe a cadeia-rede castanha-da-Amazônia em Porto Velho-RO. A castanha-da-Amazônia possui grande poder econômico e nutritivo, sua amêndoa pode ser comercializada *in natura* ou beneficiada, medida essa que atribui maior valor a castanha. Vários comerciantes, indígenas e ribeirinhos se utilizam da venda da castanha-da-Amazônia para sobrevivência e complementação de renda, seu alto valor econômico é proporcionador de rendimentos aos seus agentes comercializadores.

PROCEDIMENTOS

Neste primeiro momento da pesquisa, o objeto escolhido para a pesquisa foi o de identificar seus agentes e analisar suas estratégias mediante as dificuldades encontradas em obter informações que possam vir a somar em uma melhora na coleta e comercialização.

Os procedimentos utilizados foram visitas em feiras livres e pequenos comércios de Porto Velho, além de levantamentos bibliográficos.

RESULTADOS

Nesta etapa inicial do trabalho, concentramos nossa análise apenas na identificação dos atores pertencentes à cadeia-rede castanha-da-Amazônia em Porto Velho.

Em segundo momento um levantamento mais detalhado da bibliografia disponível para consulta foi feito, para uma melhor base de pesquisa.

A falta de informação existente nas comunidades indígenas e nos coletores, que traçam um perfil de baixa renda, acaba por beneficiar os atravessadores que vendem a castanha a preços estipulados por vontade própria, não avaliando as condições do mercado. (HOMMA, 2002).

É justamente a falta de informação que dificulta e atrapalha uma maior rentabilidade por parte dos agentes coletores, a compra é feita aleatoriamente sem nenhuma análise do mercado. Em Porto Velho a compra é feita em navegações que vêm dos interiores de Rondônia como o distrito de Calama, Machadinho D'Oeste e Baixo Madeira. E vendida em feiras livres, em mercados e frutarias, sem nenhuma estipulação de preço fixado.

Diversas famílias se utilizam da comercialização de artesanatos e produtos florestais não-madeiros para a complementação da renda. (SOUZA, 2006).

Essa também é uma forma de complementação de renda, muitos artesãos moldam o ouriço para fazerem peças e vender, a preços variados e sem nenhuma forma de cotação comercial apenas partindo do princípio de adaptação ao poder de compra de seus clientes, em sua maioria turistas.

A rede castanha-da-Amazônia é formada por alguns atores que proporcionam a coleta, a travessia e o comércio da castanha-da-Amazônia. Com isso o papel desses atores é de fundamental importância para a continuidade da cadeia-rede da castanha. Os produtos florestais não-madeiros não possuem um agente coordenador. As transações são realizadas com dois tipos de compradores: os sazonais, que compram somente por ocasião da demanda natalina e os permanentes (agentes intermediários e varejistas locais), que compram em pequenas quantidades durante todo o ano (SOUZA, 2006).

Justamente no período natalino a procura pelas amêndoas da castanha-da-Amazônia aumenta e os coletores não tiram grande proveito dessa ocasião. A procura tem um pequeno aumento nas áreas de coleta e o grande lucro é aproveitado apenas pelos comerciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A castanha-da-Amazônia é um dos produtos extrativos não madeiros mais importantes da flora amazônica, porém não tão valorizados por parte do governo quanto deveriam ser principalmente no estado de Rondônia onde os investimentos privilegiam a pecuária e o cultivo de soja.

Por falta de incentivos e informações os extratores de castanha comercializam seus produtos aos intermediários (atravessador) por um preço mínimo, o que culmina com a perda comercial do produtor que se arrisca nos castanhais e nas matas para coletar os ouriços.

Alguns objetivos foram alcançados nestas etapas do projeto, mas devido à escassez bibliográfica de certa forma prejudicou a análise minuciosa desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, A. and D. Posey. 1985. **Manejo de Cerrado pelos Índios Kaypo**. Boletim de museu *Paraense Goeldi*, **Botânica** 2(1): 77-98.

CALDENTEY, P. (1970). **Los mercados de origem**, Revista de Estudios Agro-Sociales, n°73, pp. 105-109.

FIGUEIREDO, E.O.; SANTOS, J.C. dos; FIGUEIREDO, S.M. de M. **Demandas tecnológicas para o manejo florestal da castanha-do-Brasil (*Bertholletia Excelsa Humb e Bompl*)**. Rio Branco: Embrapa Acre, 2001. pag.05

HOMMA, A.K.O.2002. **Viabilidade Econômica da extração de produtos florestais não madeiráveis**. Pág.10.

HUBER, J. 1909. **Matas e Madeiras Amazônicas**. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. (História Natural e Etnografia)*. 6:91-225.

MATOS, A.2003, **A fileira da castanha: situação actual dos mercados**. Pág,154.

LARAIA, R. and R. da Mata.1968. **Índios e castanheiras**. São Paulo: Zhar.

Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Cadeia produtiva da Castanha do Brasil, Estudo Exploratório 06: Monitoramento da Conjuntura de Mercado das Principais Cadeias Produtivas Brasileiras**, MDA - Secretaria da Agricultura Familiar/Deser, Curitiba, dezembro de 2005, pág.18.

MORÁN, Emilio, 1990. **A ecologia Humana das populações da Amazônia**. Vozes Ltda.pág.200 e 210.

TIMMER, C.; GITTINGER, J; LESLIE, J; HOISINGTON, C.(1987). **Política e Precios y Sistemas de Comercializacion**. The Johns Hopkins University Press. Baltimore. pp.251-267.

VILHENA, Manoel R. Ciência, **Tecnologia e Desenvolvimento da Economia da castanha-do-Brasil: A Transformação Industrial da Castanha-do-Brasil na COMARU, Região Sul do Amapá**, 2004 .

SMITH, Nigel.1974^a. **Agenti and Babassu**. *Oryx* 22(5):581-582.

SOUZA, Ivonete F. de. **Cadeia produtiva de castanha-do-Brasil (*Bertholletia excelsa*) no Estado de Mato Grosso**. Campo Grande: Departamento de Economia e Administração, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006, 141 p. Dissertação de Mestrado.

TONINI, Hélio e ARCO-VERDE, Marcelo Francia. **A castanheira (*Bertholletia excelsa*): Crescimento, Potencialidade e Usos**. Boa Vista/ RR: EMBRAPA, 2004

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de dados SIDRA**.2010.

Disponível em:

<<http://www.sigra.ibge.gov.br/bda/extveg/default.asp?+2&z=t&.=45&u1=1&u3=1>

Acessado em 22/07/2011.

ASSENTAMENTO RURAL JOANA D'ARC III: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EQUIDADE DE GÊNERO

Tainá Trindade Pinheiro⁴⁹

Ms. Elaine Filgueiras Fechine⁵⁰

Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva⁵¹

RESUMO: A pesquisa é voltada para a compreensão da realidade de vida dos assentados e assentadas, levando em consideração o lugar, a cultura e tendo como eixo condutor as relações de Gênero, quando homens e mulheres juntos produzem e reproduzem o seu espaço. Buscando identificar as técnicas utilizadas por homens e mulheres no manejo da terra, as culturas de produção praticadas por homens e mulheres nos lotes a serem pesquisados, a divisão do trabalho entre homens e mulheres, no âmbito familiar e da produção, assim como analisar a visão dos assentados em relação o espaço ocupado que é o assentamento. A pesquisa proporcionou uma aproximação sobre a questão da vida dos assentados e nos mostrou qual a ocupação da mulher no assentamento em questão. Nos esclarecendo que essas mulheres São muito mais do que aparentam, são mulheres forte e capazes de se superar a cada dia assim como toda a mulher que antes de valorizar qualquer coisa, valorize a si mesma

PALAVRAS- CHAVE: Gênero. Assentamento. Espaço. Discriminação

ABSTRACT: The research is aimed at understanding the reality of life settlements and settlers, taking into account the place, and culture as the driving with gender relations, when men and women together produce and reproduce their space. Seeking to identify the techniques used by men and women in land management, crop production practiced by men and women in the lots to be surveyed, the division of labor between men and women in the family and production, as well as analyzing the vision the settlers over the footprint that is an approximation proporcionou assentamento. A research on the issue of the settlers' lives and showed us where the occupation of women in the settlement in question. In stating that these women are much more than they appear, women are strong and able to overcome every day and every woman that before anything value, value yourself

KEYWORDS: Gender, settlement, space and discrimination

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no assentamento rural Joana D'arc III que está localizado no município de Porto Velho na margem esquerda do rio Madeira a uma distância de 120 km da zona urbana de Porto Velho, sendo as principais vias de acesso a BR 364, sentido Porto Velho-Rio Branco e BR319 sentido Porto Velho – Manaus. Este foi providenciado pelo

⁴⁹ Acadêmica do Curso de Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora PIBIC/Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero.

⁵⁰ Orientadora. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero

⁵¹ Co-orientadora. Professora do Departamento de Geografia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero.

INCRA com o intuito de acomodar os camponeses oriundos de Corumbiara, onde ocorrera um conflito de disputa pela terra em julho de 1995.

Nesta pesquisa buscou-se compreender como se dar as relações de Gênero entre homens e mulheres, levando em consideração que Gênero é segundo (Silva, 2003, p.23) um conjunto de idéias e opiniões que a sociedade constrói do que é ser homem e do que é ser mulher.

Gênero um agrupamento de idéias e opiniões que a sociedade constrói através de uma cultura do que é ser homem e do que é ser mulher. O conceito de gênero permite compreender que não são as diferenças dos corpos de homens e mulheres que os posicionam em diferentes hierarquias, mas sim a simbolização que a sociedade faz delas. (Silva, 2003, p.23)

Após muitas lutas árduas em busca da igualdade de gênero entre homens e mulheres, através de discurso teórico e atitudes, as mulheres conseguem enfim a sua inserção razoavelmente valorizada. Porém, ainda em meio a conquista feminina, surge a necessidade de averiguar a realidade sobre essa questão . Seria certo dizer a palavras mulheres e assim acreditarmos em uma coletividade, no entanto ainda há uma classe de mulheres que não foram privilegiadas com tal avanço feminino, não por ser menos guerreiras e nem menos corajosas, simplesmente por terem tido oportunidade para tomarem atitude. Essas mulheres se caracterizam com trabalhadoras rurais do assentamento Joana D'arc III, mulheres essas que podem não ter visibilidade para a sociedade e nem mesmo no próprio espaço que ocupa, mais nesse artigo elas são agente principal, como mulheres que lutam e sonham com novas perspectiva para elas “mulheres rurais”.

METODOLOGIA

Para possibilitar essa pesquisa foi utilizada a técnica de pesquisa de natureza descritiva, onde foi possível observar os assentados e o meio em que estão inseridos, não apenas como objeto da pesquisa mais como agente da mesma, registrar os dados obtidos e analisar o que foi alcançado.

A pesquisa descritiva observa, registra e analisa fatos ou fenômenos [...] especialmente do mundo humano,..buscando conhecer as mais diversas e complexas relações que acontecem na vida social, política e econômica. (RAMPAZZO, 2002, p.53)

Foi utilizada a pesquisa qualitativa e quantitativa proporcionando um contato direto com o entrevistado sob a aplicação de questionários e entrevistas com os assentados titulares

dos lotes, a partir dos quais foram adquiridos os dados que propiciaram resultados que esclarecem os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DENTRO DO ASSENTAMENTO

Os assentados de Joana D'arc III, por grande parte já terem vindo movimentos sociais, como é o caso da luta pela terra , eles demonstram uma capacidade significativa de organização social dentro do assentamento.

O assentamento não é apenas um processo ou programa no espaço; é acima de tudo um processo de produção no espaço que ocorre através da apropriação e uso desse novo espaço pelos assentados”. (MEDEIROS, 2007,p.174)

Existe uma associação na qual homens e mulheres se reúnem, afim de tomarem iniciativas e debater sobre possíveis benefícios para o assentamento, como é de costume essa reunião na associação ocorre todos os primeiros sábados do mês, onde nós tivemos a oportunidade de presenciar todos reunidos. Como já foi dito homens e mulheres se encontravam ali inclusive nós pesquisadoras mulheres, porém eram os homens que falavam com uma fala visivelmente masculinizada, fato que influenciava para o qualitativo de mulheres no local.

“Só ele que resolve tudo e só ele que sabe das coisas da associação” (Esposa do presidente da associação).

Também foi possível perceber que as mulheres se oprimiam em relação aos homens, vistas apenas como esposa de agricultor. Esses fatos nos impulsionou a averiguar mais a fundo as relações de gênero dentro do assentamento.

Gênero um agrupamento de idéias e opiniões que a sociedade constrói através de uma cultura do que é ser homem e do que é ser mulher. O conceito de gênero permite compreender que não são as diferenças dos corpos de homens e mulheres que os posicionam em diferentes hierarquias, mas sim a simbolização que a sociedade faz delas. (SILVA, 2003, p.23).

ATIVIDADES PRATICADAS POR HOMENS E MULHERES

Nesse mesmo aspecto de igualdade de gênero, partimos para uma abordagem a respeito das atividades realizadas por homens e mulheres no assentamento.

PROFISSÃO	HOMENS	MULHERES
COMERCIANTE	04	0
AGRICULTOR (A)	22	04
MAQUINISTA	03	0
DO LAR	0	04

É importante ressaltar que esse quadro está baseada nas respostas dos assentados, sendo que o conceito de trabalho pode ser entendido de formas diferente dependendo da cultura e do espaço estudado. No caso do assentamento Joana Darc, podemos verificar que para as mulheres um trabalho só pode ser assim considerado quando dele provem alguma remuneração, por isso o resultado acima vem atribuindo ao homem a parte trabalhadora . No entanto as mulheres tanto fazem seus afazeres domésticos quanto as atividades agrícolas na roça e no lote, atividades essas que serão demonstradas logo abaixo.

ATIVIDADE	HOMENS	MULHERES
Preparação da terra	X	X
Escolha dos produtos a serem cultivados	X	
Plantio	X	X
Colheita	X	X
Produção da farinha	X	X
Comercialização	X	

Esse quadro vem mostrar que a mulher ainda não tem contato direto co o capital e no que se diz respeito ao poder de decisão a figura predominante é masculina. Apesar de a mulher fazer o trabalho pesado, e ainda trabalhar em casa ela não é visibilizada simplesmente por ser mulher. Ou seja em pleno século XXI a mulher rural ainda vivencia esse tipo de preconceito.

A diferença biológica de uma pessoa não deveria também diferenciar seus papéis em frente a sociedade nem muito menos limitar sua capacidade como ser humano.

PRODUÇÃO E ESCOAMENTO DOS PRODUTOS

Como foi possível identificar nos quadros apresentados acima, a maior parte dos assentados desse assentamento são agricultores, sendo assim eles cultivam muitos produtos, alguns para o sustento familiar e outros para a comercialização, os quais serão citados abaixo: É importante saber que foi colocado o principal destino dos produtos não generalizando, pois um produto que é vendido também pode fazer parte da mesa dos assentados.

Produto	Comercializado	Consumo familiar
Cana de açúcar		X
Banana	X	
Açaí		X
Farinha	X	
Verduras e ortaliças	X	
Mandioca		X

O quadro acima nos mostra quais os principais produtos cultivados no assentamento e seu destino, com a pesquisa foi possível perceber que a farinha tem sido o produto que mais vem trazendo lucro, isso se deve porque a plantação da mandioca vem recebendo incentivo por parte da EMATER, impulsionando a produção da farinha d'água pelos agricultores.

APOIO E PARCERIA PARA O ASSENTAMENTO

Percebeu-se que os assentados tem uma capacidade significativa de organização, isso se deve talvez ao fato de advirem de lutas sociais, com isso eles organizaram um associação onde se reúnem e chamam a atenção de alguns órgãos que fazem ações ,essas ações podem ser caracterizadas como esporádica e permanente.Vale ressaltar que esses resultados estão baseado na visão do assentado e que nossa participação inicial é de saber a opinião deles a respeito da atuação e cada instituição.

INSTITUIÇÃO	AÇÕES	DURAÇÃO	
		P	E
INCRA	Loteamento		X
EMATER	Assistência	X	
SEMAGRIC	Transporte	X	
IBAMA	Fiscalização		X
SEMUSA	Exame	X	
SEMED	Escola	X	
SEMOB	Estradas		X
UNIVERSIDADE	Pesquisa		X

Esse quadro vem mostrar quais as instituições e quais as suas ações no assentamento, vale lembrar que o INCRA para os assentados e esporádicos, pois ainda não está claro que a EMATER e terceirizada do INCRA, e a UNIVERSIDADE e vista como esporádica pois ainda e recente a presença da UNIR no assentamento, no entanto ficou claro para eles a nossa pesquisa e nossa intenção de não só chegarmos e pesquisarmos mais sim que ao sairmos possamos deixar nossas contribuições e levar novos conhecimentos.

A VISÃO DO ASSENTADO/A

A respeito da visão dos assentados sobre o assentamento, devido grande parte deles advirem de movimentos sociais cujo seu percurso foi de luta e persistência para chegarem aonde estão, eles demonstram uma satisfação significativa, principalmente a respeito do lote o qual outrora não possuíam. Outro ponto que é muito valorizado pelos mesmos é a tranquilidade do lugar: o baixo índice de violência e criminalidade, o que contribui para criação dos filhos.

Contudo, essa pesquisa está proporcionando um maior conhecimento tanto teórico quanto prático a respeito da realidade da vida dos assentados e seu modo de vida nos trazendo uma visão preliminar de que esses assentados se destacam pelas suas experiências e capacidade organizativa e de luta pelos direitos sociais.

“Eu gosto muito de morar aqui ... pela tranquilidade e por morar no que é meu”
 Welson Rodrigues de Souza (Agrovila Pequena Vanessa, linha 17)

Como foi possível perceber os moradores gostam do lugar onde vive, porém esse gostar se reflete pela titulação do lote como disse um dos nossos entrevistados, na verdade o sonho do lugar próprio, da casa própria é comum em meio a população pois quem gostaria de viver a vida toda em função de lutar por um pedaço de terra. No entanto essa conformidade se limita, pois também existe muitas descontentações por parte dos assentados em relação aos direitos humanos dentro do assentamentos, podemos começar por um que é tão falado pelos governantes: A educação, no assentamento é extremamente precária, não tem professores adequado para o ensino disposto a se habituar com o local, refletindo no mal aprendizado para as crianças. Outro ponto tem sido a estrada principal (linha 17), que em períodos de chuva fica totalmente deficiente, impossibilitando o tráfego de veículos e pedestres e principalmente escoamento dos produtos. Por parte das mulheres, outro ponto que as decham a desejar tem sido a falta de interesse por parte estado em relação a saúde das mesmas, pois não existe no local nem um posto de saúde, sendo que quando qualquer pessoa fique doente é preciso levá-la até a cidade para receber atendimento.

“Já faz anos que agente não sabe o que é consulta, uma vez fiz um exame e nunca recebi o resultado...” Elizangela Cristina (assentada de Joana D’arc III)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises foi possível identificar que 100% dos assentados praticam atividades agrícolas, sendo que a maior parte deles produz para a comercialização, porém há também os que produzem apenas para a subsistência da família. Referente a comercialização pode-se constatar que o produto que mais vendido tem sido a farinha d’água destacando-se como o produto que traz melhor resultado. Quanto o escoamento dos produtos predomina o meio de transporte fixo, proporcionado pela SEMAGRIC, o qual todas as terças-feiras leva os produtos até a Feira do Produtor na cidade de Porto Velho.

Pelo que foi possível perceber com a pesquisa, o preparo da terra para o plantio é na maioria dos casos manual, ou seja, o agricultor prepara a terra com a enxada e usa adubo natural com esterco de boi para fertilizar o lugar de plantio que também é feito manualmente assim como a colheita.

O grande problema que essa comunidade tem encontrado é no período da chuva quando as estradas ficam deficientes impossibilitando assim o escoamento dos produtos. Os estudos sobre Gênero ainda é algo muito recente no Brasil e no assentamento pesquisado é

quase inexistente, com isso notamos que a mulher acaba ficando em alguns aspectos desvalorizada em relação ao homem, entre esses destaca-se a forma como as atividades agrícolas e domésticas estão divididas. No que se trata de produção, o papel do homem é fundamental em todas as atividades: Preparação da terra; Escolha dos produtos a serem cultivados; Plantio; Colheita; Produção da farinha e Comercialização. Já a participação da mulher é limitada, ela participa da maioria das etapas, porém quando se trata de contato direto com o capital (comercialização) e poder de decisão (escolha dos produtos) ela é excluída, predominando a figura masculina.

Esse estudo constituiu uma aproximação sobre a questão da ocupação da mulher no assentamento rural Joana D'arcIII, onde ficou evidente que os estudos de gênero ainda são apresentados com dificuldade devido à construção de valores em relação às mulheres, ou seja, pensamentos muito antigos em relação a pessoas do sexo feminino, graças ao despertar das mulheres e tomada de consciência dela mesma em relação a sua dignidade a situação melhorou pois alguns paradigmas já foram quebrados em relação à distinção e diferença entre homens e mulheres, mas esta ainda não se deu por finalizada, pois se há muito que fazer, sendo que agora a legislação está a favor das mulheres ajudando também em sua maior autonomia, mas é preciso ainda uma tomada de consciência delas próprias mulheres em relação aos preconceitos muitas vezes sofridos por elas passando por aqueles sutis como na linguagem sexista muitas vezes demonstrada por outras mulheres, até mesmo olhares discriminatórios em locais públicos. Contudo essa pesquisa proporcionou uma aproximação sobre a questão da vida dos assentados e nos mostrou qual a ocupação da mulher no assentamento em questão. Nos esclarecendo que essas mulheres são muito mais do que aparentam, são mulheres fortes e capazes de se superar a cada dia assim como toda a mulher que antes de valorizar qualquer coisa, valorize a si mesma.

“Ser mulher é muito mais do que procriar, obedecer e se apaixonar. Ser mulher é ultrapassar obstáculos, vencer e se superar.” (Tainá Trindade Pinheiro)

REFERÊNCIAS

BRUMER, Anita ; ANJOS, Gabriele dos. **Relações de Gênero em Assentamentos: a noção de empoderamento em questão.** .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea. Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

BUTTO, Andrea e HORA, Karla Emanuela R. **Mulheres e Reforma Agrária no Brasil.** .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

FERRANTE, Vera lúcia Silveira Betta; BARONE, Luiz Antônio, **Assentamentos Rurais na Agenda Política do desenvolvimento local: O que desponta no Horizonte?**

GARCIA, Regina Leite. Org. **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARTINS, Márcio Marinho. **Corumbiara: massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos**, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Assentamentos ruais e gênero: temas de reflexão e pesquisa**. IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

A RELIGIOSIDADE VIVENCIADA NO ESPAÇO FAMILIAR NA REGIÃO DE OURO PRETO DO OESTE-RO

HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESTUDO DE IMAGENS E DE PRÁTICAS CULTURAIS-RELIGIOSAS NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PELAS FAMÍLIAS MIGRANTES DA REGIÃO DE OURO PRETO E DE JI-PARANÁ- RO

Amanda Rayery de Aguiar Soares⁵²
Lilian Maria Moser⁵³

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo, o estudo da Religiosidade Vivenciada no Espaço Familiar na Região de Ouro Preto do Oeste- RO, no período denominado *Colonização Recente* que abarca as décadas de 1970, 1980 e 1990 no atual estado de Rondônia³, desenvolvido pelo CDEAMPRO (Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre a Memória e Patrimônio de Rondônia). Nesta pesquisa trabalhamos com a interdisciplinaridade que BURKE (1992) comenta em *A Escrita da História*, para este é de suma importância a relação dos Historiadores com Sociólogos, Economistas entre outros

PALAVRAS-CHAVE: Migração. Religiosidade. Memória e Espaço.

ABSTRACT: This Work objective the study of Religion living in space family in region of Ouro Preto of Oeste -RO in moment denomination *Colonização Recente* include o of 1970,1980 and 1980 in modern state of Rondônia³ developed by CDEAMPRO (Center of papers and study advanced Memory and Patrimony of Rondônia.)

Keywords: Migration. Religion. Memory and Space

INTRODUÇÃO

Para a realização deste trabalho, como mencionado anteriormente tomamos como base o conhecimento de áreas de estudo que transitam da Geografia de Milton Santos à História Oral de Thompson.

A pesquisa em questão situa-se no período denominado *Colonização Recente* que abarca as décadas de 1970, 1980 e 1990 no atual estado de Rondônia¹. De acordo com *Amazônia* o povoamento dessa região se fez a partir de surtos devassadores, ligados à expansão capitalista mundial, sendo os principais Becker (1990, p.11):

O primeiro devassamento foi o da floresta tropical da várzea, ao longo dos rios em busca das "drogas do sertão" utilizadas como condimento e na

⁵² Acadêmica do curso de História da universidade Federal de Rondônia

⁵³ Professora do departamento de História

³ A transformação para estado ocorreu em 1981.

⁴ Elemento teórico utilizado por MEIHY.

farmácia europeia. Devassamento significativo ocorreu no final do século XIX início do século XX com o ciclo da borracha. A partir de 1920 e 1930 tem início as frentes pioneiras agropecuárias e minerais espontâneas oriundas do nordeste, intensificadas nas décadas de 50 e 60.

Ainda de acordo com a autora referida acima na década de 70, o governo federal passou a atuar diretamente em Rondônia, dirigindo e executando o processo de povoamento, provocando mudanças na conjuntura econômica, política e social, esta atuação era justificada através da ideologia de segurança nacional e do acesso à terra (BECKER, 1990 p. 148), difundia-se o mito do "espaço vazio", toda esta organização de acordo com *No Rastro dos Pioneiros, um pouco da História Rondoniana* se dava por meio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), criado pelo decreto de N. 1110 de 9 de julho de 1970 que substituiu o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário) e o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária). Os Projetos Integrados de Colonização (PIC) instalaram-se primeiramente em Ouro Preto do Oeste, seguido dos de Ji-Paraná, Sidney Girão, Vilhena e Burareiro, o primeiro município caso de nossa pesquisa, ainda de acordo com a obra citada acima de (GOMES, 1984 p.117) surgiu as margens do Igarapé Ouro Preto em terras de solo fértil pertencentes ao seringalista Vicente Sabora. A ocupação, a partir do PIC começou a intensificar-se inicialmente as margens depois ao longo das estradas vicinais, nesta pesquisa trabalhamos com a linha 80.

DESENVOLVIMENTO

Em nossa pesquisa trabalhamos com o Geógrafo SANTOS e o Sociólogo MARTINS como base teórica para a discussão a seguir, o primeiro na obra (1985, p. 30) *Espaço e Método* refere-se à migração como uma reação de defesa dos grupos cujo espaço original é ou foi invadido por inovações tecnológicas, a expansão dessas levaria a expulsão de um grande número de camponeses. Para muitos tal fato poderia ser caracterizado como uma explícita Exclusão Social, o que vai totalmente contra a definição dada na obra *Exclusão Social e Nova Desigualdade*. De acordo com Martins (2009, p. 25-26):

É preciso comentar que não existe exclusão, sem o saber vocês afirmam que os problemas estão na inclusão (ou re-inclusão) e que portanto não há o que se poderia chamar de exclusão em si. O que estão chamando de exclusão é na verdade o contrário de exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto de dificuldades, de modos e problemas de uma inclusão precária, instável e marginal.

Para que possamos adentrar no tema proposto é fundamental que destaquemos dois pontos distintos, mas que muitas vezes são trabalhados como algo semelhante, são eles Religião e Religiosidade, para isto tomamos como base MANOEL, professor da UNESP que aborda o assunto no artigo *História, Religião e Religiosidade* para ele, as duas últimas podem ser caracterizadas como produções humanas situadas na esfera da cultura:

Por religião entendo o conjunto de doutrinas e práticas institucionalizadas cujo objetivo é fazer a ponte de ligação entre o sagrado e o profano, o caminho de reaproximação entre criatura e criador, o Homem e Deus, já a religiosidade revela um atributo humana de busca do sagrado, sem especificar o que seja esse sagrado, tanto como fuga, quanto como explicação para o real vivido ou ainda mesmo para negociações e entendimentos com as divindades na procura por resoluções e problemas cotidianos.

Neste momento trabalharemos com Halbwachs autor de *A Memória Coletiva*, este de acordo com Pollack (1989, p.13) enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos, Halbwachs aborda um ponto essencial para a pesquisa em questão o Espaço Religioso. Para ele "Deus é onipresente, podendo manifestar-se em qualquer região, para que isso ocorra é necessário que os fiéis queiram coletivamente ali comemorar tal aspecto de suas ações" (2009, p.186), um exemplo disso nos é dado por Dona Dolvina Lourenzi, migrante oriunda de Maringá:

A falta da comunidade, da igreja, o que eu mais ficava triste é que dava domingo e não tinha para onde ir, com quem conversar, agente se reunião, e até que agente fazia muita união, juntamos uns vizinhos que moravam mais perto rezávamos o terço, não tinha o que fazer, tanto mulheres quanto homens rezavam o terço.

Essas sociedades religiosas "estão fundamentadas em uma comunidade de crenças que tem como objeto seres imateriais, essas associações estabelecem laços invisíveis entre seus membros" (HALBWACHS, 2009 p.30). Em *O que é Religião*, aborda-se o ponto discutido acima, a religião não se liquida com a abstinência dos atos sacramentais e a ausência dos lugares sagrados (ALVES, 1996 p.11).

Com base nos depoimentos dos colaboradores⁴ podemos perceber que grande parte das famílias recém-chegadas pertencia à igreja católica e a importância desta para a população, de acordo com Dona Eva Januário, as paróquias os orientavam a utilizar produtos da religião para produzirem remédios, a narrativa abaixo nos ajuda a responder nosso segundo objetivo que seria a ação da igreja (oficial) no cotidiano das famílias.

Todo conhecimento que eu obtive foi através da paróquia, aprendemos os conhecimentos das ervas, depois aprendi a fazer xarope, a fazer pomada tomada todo este tipo de coisa. Quando ganhei minha filha me lembro que a irmã Célia ela foi lá em casa me visitar e levou um monte de ervas e me disse para não dá remédios de farmácia, que quando ela precisasse agente ia dá chá

Em *Apologia da História ou Ofício do Historiador* são realizados alguns comentários acerca dos novos métodos utilizados na pesquisa histórica, "dentre estes podemos destacar a análise de imagens, o autor dá exemplo dos Historiadores das religiões comentando que esses não contentariam em copiar tratados de teologia, sabiam que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários tinham tanto a lhe dizer sobre as crenças quanto muitos escritos". (BLOCH, 2002 p.80). É o que buscamos fazer com as imagens a seguir:



Figura A: Sala da Dona Luiza. Foto: Sheila Castro, 2009.

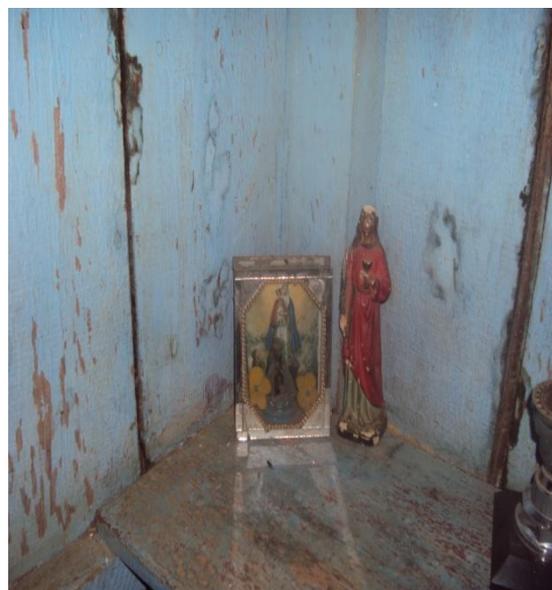


Figura B: Sala do Sr. Nivaldo. Foto: Amanda Rayery, 2011.

Na primeira imagem observa-se ao fundo o Sagrado Coração de Jesus e o Imaculado Coração de Maria, neste ambiente percebemos a manifestação da religiosidade católica, que de acordo com *O Culto aos Santos: A Religiosidade Católica e seu Hibridismo* "se dão através do culto aos santos reconhecidos ou não pela igreja, uma prática que está presente desde a constituição da hierarquia cristã" (ANDRADE, 2010 p. 130). Conforme a obra *Memória Coletiva* "as lembranças de um grupo religioso são trazidas pela visão de determinadas localizações, a forma como a casa, os móveis são arrumados lembram a família e amigos desses grupos" (HALBWACHS, 2009 p. 157-182) é o que podemos perceber nas imagens *a* e *b*. De acordo com (TUAN, 1983 p.184) a maioria dos lugares não são criações deliberadas, pois são construídas para satisfazer as necessidades práticas.

METODOLOGIA

A pesquisa que desenvolvemos possui caráter bibliográfico e documental, de setembro a dezembro nos dedicamos a leituras referentes à Colonização, Religião, Religiosidade, Memória e espaço, essas foram fundamentais para que pudéssemos analisar as fontes documentais, gravações coletadas entre 2008, 2009 e 2011, estas foram possíveis através da História Oral. Antes de iniciarmos uma discussão acerca da metodologia que utilizamos em nosso trabalho é interessante que comentemos um pouco sobre esta, a História Oral de acordo com (Thompson, 1998 p. 18) era vista como um instrumento capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, possibilitando novas versões da história, algo que buscamos em nossa pesquisa. Esta obra funciona como um manual de História Oral, neste são listados alguns pontos que orientam o historiador na pesquisa, sendo os principais. Thompson (1998 p. 260,265 e 271):

Há alguns princípios básicos para a elaboração das perguntas que se aplicam a todo tipo de entrevista, as perguntas devem ser tão simples e diretas. Onde devem ser feitas as entrevistas? Deve ser um lugar em que o informante se sinta a vontade, em geral o melhor será sua casa. Uma entrevista não é um diálogo ou uma conversa, deve-se manter o mais possível em segundo lugar, não introduzindo seus próprios comentários na história.

São eleitos três modos pelos quais a História Oral pode ser construída, (1998, p. 303) a primeira delas é a narrativa da história de uma única vida, não é necessário que apresente exatamente uma biografia individual ela pode ser utilizada para explicar a história de toda uma comunidade, a segunda forma é uma coletânea de narrativas uma vez que pode ser que nenhuma delas isoladamente seja tão rica ou completa como narrativa única e por último está a terceira forma que desenvolvemos em nosso trabalho. Thompson (1998, p. 304):

A Terceira forma é a da análise cruzada: a evidência oral é tratada como fonte de informações a partir do qual se organiza um texto expositivo. É possível associar num mesmo livro a análise com a apresentação de histórias de vidas integrais. A exposição e análise cruzadas são essenciais em todo desenvolvimento sistemático da interpretação da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os meses de Setembro e Dezembro como já dito realizamos nosso levantamento bibliográfico, trabalho de suma importância, com este pudemos analisar nossas fontes documentais, gravações coletadas entre 2008, 2009 e 2011. Ao longo de nosso trabalho

podemos perceber que grande parte das famílias recém-chegadas pertencia à Igreja Católica e a importância desta no dia a dia, é importante ressaltar que outras igrejas também se faziam presentes, entre elas estão a Assembleia de Deus e a Adventista, todas de acordo com nossos colaboradores convivendo harmoniosamente.

Esta pesquisa é uma pequena contribuição para a História Recente do Estado de Rondônia, trabalho este incompleto, é o que podemos observar na obra *A História Repensada*, “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado, o relato nunca corresponde ao passado” (JENKINS, 2009 p.31). Tudo o que os historiadores produzem são interpretações do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ANDRADE, Solange Ramos. **O Culto aos Santos: a religiosidade católica e seu hibridismo**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf6/6Solange.pdf>>. Acesso em 15 de Janeiro de 2010.

BECKER, Berthar K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história - novas perspectivas*. São Paulo: Edunesp, 1992.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. São Paulo: Zahar, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2009.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

MANOEL, Ivan Ap. **História, Religião e Religiosidade**. Disponível em:< <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf>>. Acesso em 15 de Janeiro de 2011.

POLLACK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989. Disponível em: <

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. Edição, São Paulo: Nobel, 1985.

SILVA, Amizael Gomes. **No Rastro dos Pioneiros – Um Pouco da História Rondoniana**. 1ª edição, Porto Velho: Seduc, 1984.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado-História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TUAN, Yu - Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. São Paulo: Edifel, 1983

AGRADECIMENTOS:

Ao PIBIC;

À UNIR;

À Professora Orientadora Lilian Maria Moser pela oportunidade de desenvolver este projeto.

CONTATOS

Orientando: Amanda Rayery de Aguiar Soares

E-mail: amanda_rayery@hotmail.com

Orientador: Lilian Maria Moser

E-mail: lilianmsr@gmail.com

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS RELIGIOSAS DAS MULHERES NA REGIÃO DE OURO PRETO E DE JI-PARANA (RO)

HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESTUDO DE IMAGENS E DE PRÁTICAS CULTURAIS-RELIGIOSAS NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PELAS FAMÍLIAS MIGRANTES DA REGIÃO DE OURO PRETO E DE JI PARANÁ (RO)

Rafaela Bento de Oliveira⁵⁴
Lilian Maria Moser⁵⁵

RESUMO: A pesquisa se encontra dividida em duas partes: neste primeiro momento inicia com uma breve explanação referente a Igreja Católica no Brasil para em seguida entrar no conceito de Religiosidade Popular e assim afunilar até as praticas religiosas das mulheres nas comunidades ribeirinhas, citando algumas partes da Bíblia que retratam a mulher como submissa ao homem e finalizar com uma análise sobre o conceito de gênero e a relação deste com a religião. No segundo momento é feito uma análise referente a entrevista de uma das senhoras de Ouro Preto (RO)

PALAVRAS-CHAVE: Religiosidade Popular; Igreja Católica; Gênero e Mulher.

ABSTRACT: The research is divided into two parts: in this first moment begins with a brief explanation on the Catholic Church in Brazil and then enter the concept of Popular religiosity and thus funnelled until the religious practices of women in riverside communities, quoting some parts of the Bible that portray women as submissive to man and finish with an analysis of the concept of gender and its relation with the religion. For the second time, and done an analysis of the interview of one of the ladies of Ouro Preto (RO).

KEYWORDS: Popular Religiosity; Catholic Church; genus e woman.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970 as feministas iniciaram o questionamento sobre a “invisibilidade da mulher” na História, começou a se perguntar o porque os responsáveis pela escrita da História não terem citado o sujeito mulher nessa construção. O conceito gênero surgiu neste contexto para contrapor os termos “sexo” e “diferença sexual” que simbolizavam o determinismo biológico, onde a mulher se torna inferior ao homem por condições físicas. (ALBUQUERQUE, 2005)

Este artigo pretende analisar o conceito gênero, para esclarecer os questionamentos que estão em movimento na memória e no espaço na região de Ouro Preto e Ji-Paraná no contexto do processo migratório da década de 1970, cruzando este aspecto com a

⁵⁴ Acadêmico do curso de História da Universidade Federal de Rondônia

⁵⁵ Profª. do departamento de História

religiosidade popular vivenciada pelas mulheres que não tem espaço no “oficial” e nem na sociedade.

QUANDO O OFICIAL SE REATUALIZA E SE TORNA PROFANO

Pelos quatro primeiros séculos do Brasil Colônia e Império predominou um regime de colaboração mútua entre a Igreja e o Estado conhecido por Padroado, este sistema criava uma dependência entre a Instituição Eclesial e a Instituição Estatal: a Igreja pagava ao Estado o dízimo de acordo com a produção e ganhos de todos os seus membros (fiéis), o Estado em troca fornecia os insumos necessários ao culto e decidia a nomeação dos bispos e os arcebispos, havendo assim uma relação entre o poder temporal (Estado) e o poder espiritual (Igreja). (CASTRO;1984,40)

Começa a ocorrer uma quebra nesta relação, no início do século XIX .Esta separação entre a Igreja e o Estado fica conhecida posteriormente como a “libertação da Igreja”. Entretanto significava um novo momento da Igreja Católica no qual ela não contaria mais com o apoio do Estado, necessitava assim demonstrar força para conseguir deste o respeito e possivelmente reaver alguns dos privilégios perdidos. Houve então um investimento da formação do clero fazendo crescer sua influencia e a retirada do poder e apoio das Irmandades julgadas. Se cria pela hierarquia eclesiástica uma nova devoção, baseada pela interiorização da devoção em contraste com a exteriorização das manifestações religiosas, com gestos contidos e procissões ordeiras. Valoriza-se as práticas rituais centradas no sacramento para o qual a figura do padre é indispensável. As devoções populares são desqualificadas como supersticiosas assim como grande parte das práticas piedosas correntes. (NASCIMENTO,2009)

Essa breve explanação sobre a mudança de atitude da Igreja em relação as festas religiosas dos seus fiéis, que antes eram tidas como oficial e com o decorrer do tempo se tornam profanas, nos remete ao conceito de tradição que por sua vez é construído por uma memória que se atualiza constantemente, atualizando também o que se considera tradicional.(LE GOFF;1924,367)

A RELIGIOSIDADE POPULAR ENTRE A DOCTRINA DA IGREJA CATÓLICA

Está “nova versão” do catolicismo definido por Trento propunha uma religião não subjetiva, livre das supertições pagãs, frente agora a um catolicismo extra-oficial que se caracterizava de acordo com as experiências

do cotidiano dos fieis, os santos adquirem poderes próprios sobrenaturais e imanentes, capazes de curar doenças, efetivar relacionamentos amorosos, trazer a sorte e realizar milagres.

Como afirma Roger Chartier (2002) a passagem de um sistema de representações a outro pode, desde logo ser entendida simultaneamente como uma ruptura radical (nos saberes, mas também nas próprias estruturas do pensamento) e como um processo feito de hesitações, de retrocessos de bloqueios.

RELIGIOSIDADE POPULAR: AS DIFICULDADES EM DEFINIR UM CONCEITO

Definir "religiosidade⁵⁶ popular" se torna complicado no sentido de se obter uma unanimidade. François André Isambert afirma que "a própria noção de religião popular foi objeto de inúmeras tentativas de definição e de contestações freqüentemente renovadas, chegando até a dar a impressão de um recomeço indefinido dos mesmos equívocos. Porém, ao nos aprofundarmos, encontramos outras noções, designando os grandes componentes da noção-mãe: preces, devoções, peregrinações..." (CAMERA;2003). Isnard Albuquerque delimitou religiosidade popular, buscando não o que ela representa, mas sim o que não representa. A religiosidade popular não possui um corpo eclesial ou doutrinal, se constitui com certa independência da hierarquia eclesiástica, no caso toda a documentação e a forma como é elaborado a doutrina pelo catolicismo oficial, que são ligados por sua vez a noção de "sagrado" desta forma os métodos criados não vem do clero, mas sim dos devotos, e são transmitidos quase sempre de forma oral, ou seja, a oposição entre o vivido e o doutrinal. Assim segundo Albuquerque a religiosidade popular não deve ser estudada na tentativa de encontrar um modelo padronizado, pois ela sofre influencias socioculturais específicas de cada região, podem ter algumas características em comum, mas não há como serem homogêneas, se o catolicismo oficial deseja ser universal a religiosidade popular é

⁵⁶ Existe uma dicotomia entre o termo religiosidade e religião, sendo que o primeiro seria a representação do que se considera extra-oficial e o segundo o que seria o oficial, por isso que neste caso se utiliza religiosidade.

regional. Contudo existem conceitos básicos e comuns que não fazem do termo religiosidade popular apenas especulações. (CÂMERA; 2003).

A religiosidade popular está ligada ao culto, suas manifestações que representam a fé costumam ser as promessas, romarias, festas religiosas. Oscar Beozzo entende a necessidade de substituir "religiosidade popular" por "práticas religiosas das classes populares". (BEOZZO;1988)Entretanto seguindo o conceito de "circularidade cultural" de Roger Chartier é necessário discordar pois não há como separar o que se considera popular do que é o oficial, ultrapassam suas próprias fronteiras, se mesclam, não se pode estudar religiosidade popular e esquecer o fluxo constante de troca existente entre o erudito e o popular. Para Chartier os objetos culturais são na prática utilizados ou "apropriados" por grupos sociais diferentes para suas finalidades, assim eles perdem sua importância e se volta a atenção para os modos específicos pelos quais este objeto cultural é produzido e consumido no cotidiano, sofrendo constante criação e atualização, tendo novos significados. (CHARTIER;1995)

A RELAÇÃO ENTRE O ESPAÇO E AS MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS NO CONTEXTO RIBEIRINHO

As missões jesuítas no século XVII na Amazônia, o contato com os indígenas, e os processos migratórios desenvolvidos na região Norte, são alguns dos motivos que contribuíram para a formação de um catolicismo com culto a santos, adorações e o costume de "fazer" e "pagar" promessas. A figura de Deus perde o valor presente no catolicismo oficial, pois os santos começam a ganhar importância diante da população, que ao invés de pedir que seus desejos,sonhos e realizações sejam atendidos somente a Deus, vendo-o como sobrecarregado, os santos começam a ser vistos como seus intermediários,cada um com suas características e suas responsabilidades, como o Santo Expedito das causas justas e urgentes e o São Longuinho que ajuda a achar coisas perdidas, havendo assim uma "descentralização".

As características construídas em um espaço e como se portar nele estão relacionadas a cultura e ao modo de vida da população. Neste caso as crenças e a religiosidade tem grande importância na organização sócio-espacial nas comunidades das populações ribeirinhas. Segundo Bordieu "a religiosidade reverte-se de um caráter intensamente pessoal , muitas vezes considerado parte integrante da essência de qualquer experiência religiosa, destaca também que a religião tem um efeito de consagração quando estrutura um sistema de praticas religiosas e de representações, capaz de fazer parte das relações econômicas e sociais vigentes. (BORDIEU,1989)

E é neste espaço sagrado que a mulher conseguiu certa legitimidade, a mulher que cuida da casa, que é viúva, que diante do seu espaço social não é construída no imaginário social para ser vista como alguém de autoridade. Na igreja essa posição muda, a mulher obtém essa legitimidade ao mesmo tempo que tem responsabilidades, trazendo a ela neste espaço um valor social e cultural.

AS PRÁTICAS RELIGIOSAS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS E SUA RELAÇÃO COM O SUJEITO MULHER

A História comprova segundo Mary Del Priore que o espaço da mulher além do trabalho e seu cotidiano era presente também nas Igrejas e festas religiosas incluindo no que se refere as práticas domésticas, o dever de ensinar as crianças a orar e a responsabilidade em rezar o terço. É na religião onde a mulher vai conseguir além do espaço familiar uma maior autonomia, pois a religião se torna “afeminada” (Woodhead,2002). A tradição cultural e religiosa é profundamente ligada as mulheres na medida em que baseia-se na tradição oral, da qual as mulheres participam e na qual são socialmente reconhecidas e valorizadas. Esta situação é presenciada nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, onde as atividades da Igreja são responsabilidades da mulher. Tendo que observar que o comportamento dos ribeirinhos se caracteriza por um respeito em relação ao espaço que habitam que se traduz em várias relações.

GÊNERO E A HISTÓRIA: UM CONCEITO NOVO

Segundo Joan Scott o conhecimento histórico não se resume a apenas registrar as mudanças nas organizações sociais ao longo do tempo, vai além, pois também participa da produção do saber sobre estas organizações. Segundo ela é importante perceber que o conhecimento histórico é envolvido na construção do saber sobre a diferença sexual. “A História é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido” (SCOTT;1994,07).

Para Scott as relações entre os sexos são construídas socialmente, como já afirmado por outras teorias, entretanto ela exige mais, pois não explica o porque dessa construção desigual privilegiando o sujeito masculino, essas informações não são suficientes para mudar

os paradigmas históricos existentes. Assim Joana Scott articula a noção de construção social com a noção de poder, presente no processo dessa produção, ao falar que gênero:

tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder⁵⁷

Desta forma gênero seria segundo Scott:

a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferença física fixas e naturais entre mulheres e homens, mais propiciamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais (...) não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo aspecto de contexto discursivo.⁵⁸

Essa definição de Joan Scott, facilita na desconstrução de gênero como algo natural, biológico, esquecendo toda a construção histórico-social por detrás deste conceito, assim as diferenças de gênero estão sujeitas a transformações pela ação social e política.

Dessa forma o conceito gênero em uma sociedade baseada no patriarcalismo como a nossa, remete-se a uma estrutura de poder que se disfarça em um sistema de diferença natural, ele constrói de acordo com dados biológicos altamente variáveis e interpretativos, a diferença anatômica entre os sexos (DIMEN;1997,45) Gênero seria uma criação para fornecer sentido ao sistema patriarcal.

GÊNERO E RELIGIOSIDADE

Analisar a relação entre Gênero e Religião tem como um de seus desafios a questão de não haver uma experiência religiosa genérica, ou um homo religiosus genérico e outro ponto é o fato de raramente a religião reconhecer algum valor a variáveis como gênero e sexualidade.

Para utilizar o conceito de gênero na religiosidade popular e nos festejos religiosos é necessário observar a dinâmica presente e que são construídas e constroem de acordo com as experiências e vivências cotidianas tanto de homens e mulheres seguindo as representações sociais. A construção de gênero envolve as pressões de contexto, como as escolhas

⁵⁷ SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.* (http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html)

⁵⁸ Joan Scott apud Nicholson.;2002,10

individuais, como o contexto histórico e processo pelo qual os sujeitos passam em sua existência.

Sonia Maluf (2007) trabalha a questão de gênero e religiosidade de acordo com duas autoras: Fabiola Rohden com as teólogas feministas católicas e Rita Segato com os cultos afro-brasileiros de Recife. A primeira define como essencialista do gênero, na medida em que é a “experiência feminina” (mulher como geradora de vida tanto biologicamente como socialmente) que define a singularidade e a essência de “ser mulher”, para as teólogas feministas é o fato de ser mulher que define a experiência religiosa. Segato apresenta os cultos de xangô (e para outros cultos afro-brasileiros) se da o inverso é a experiência religiosa que define e redefini o feminismo. É este mesmo modo de definir a mulher de acordo com suas crenças religiosas de Rita Segato é aplicável com as mulheres e suas praticas religiosas no interior de Rondônia pois de acordo com Adriano Saraiva (2008) é através das atividades das mulheres dentro do espaço das festas e práticas religiosas que fazem parte da realidade da religiosidade popular que são exercidas as identidades e os papeis sociais.

BIBLIOGRAFIA

BEOZZO, José Oscar. **Curso de Verão** – Ano I. Coleção Teológica Popular, 1988.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral, 1991.

BORDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Memória e Sociedade, Ed. Bertrand Brasil S.A, 1989. P: 07-17;107-133;133-163.

BORDO, Alison M Jaggar. *Gênero, Corpo e Conhecimento*. Tradução de Britta Lemos e Freitas; Rio de Janeiro, 1997.

CASTRO, Marcos de. *64: Conflito Igreja X Estado*. Petrópolis. Editora Vozes, 1984
CÂMARA, Isnard de Albuquerque Neto. *Dialogos sobre Religiosidade Popular*. Revista Os Urbanistas, 2003. Vol.1.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural – Entre praticas e representações*. Memória e Sociedade. 2ª Edição, 2002.

_____. *“Cultura Popular”: Revisitando um conceito historiográfico*. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1995. Vol.18. Nº16.

MALUF, Sônia Weidner. *Gênero e Religiosidade. Duas Teorias de Gênero em Cosmologia e Experiências Religiosas no Brasil*. Antropologia em Primeira Mão. Periódico I – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SARAIVA, Adriano Lopes; Sarmiento, Selma Suely de Oliveira. *Práticas Devocionais e Religiosidade Popular: as mulheres ribeirinhas nos festejos religiosos de comunidades ao longo do Rio Madeira*. 2008. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. (http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html)

AGRADECIMENTOS:

CNPQ;

PIBIC;

UNIR;

ORIENTADORA LILIAN MARIA

COLEGAS DE PESQUISA: AMANDA RAYERV E EDUARDO SERVO

CONTATOS

Orientando: Rafaela Bento de Oliveira

E-mail: rafaelabentodeoliveira@hotmail.com

Orientador: Lilian Maria Moser

E-mail: Lilian.msr@gmail.com

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO ASSENTAMENTO RURAL RIBEIRINHO NAZARÉ E BOA VITÓRIA

PERSPECTIVA DE GÊNERO NA APLICAÇÃO DE TÉCNICAS DE MANEJO AGRO-PASTORIS E INTERVENÇÕES AMBIENTAIS: UM ESTUDO COMPARADO EM COMUNIDADE CAMPONESA DE REFORMA AGRÁRIA, PA JOANA D'ARC E COMUNIDADE RIBEIRINHA PDSA NAZARÉ E BOA VITÓRIA.

Ana Carla Taborga da Silva⁵⁹

Profa.Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva⁶⁰

Msc.Telma Fortes Medeiros⁶¹

RESUMO: Durante anos a mão de obra feminina foi invisibilizada e sempre voltada ao espaço privado do lar e ao cuidado da família, já os espaços públicos como os de produção lhes foram negados, formando história de lutas pela igualdade nas relações sociais de gênero no campo. Considerando esses entraves, a pesquisa desenvolvida no Assentamento Nazaré e Boa Vitória possui caráter quantitativo e qualitativo na qual avaliou-se como ocorre a divisão sexual do trabalho no cotidiano dos assentados donos de títulos dos lotes, analisou-se como ocorrem as tomadas decisões entre homens e mulheres em relação ao uso do lote. Recentemente as mulheres rurais vêm participando de movimentos pela igualdade de gênero que propiciaram avanços junto a órgãos como INCRA e MDA dando titularidade de lotes às mulheres e outros benefícios, mesmo assim a mulher tendo em seu nome o título do lote nem sempre é ela quem toma as principais decisões referentes ao uso do lote.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Geografia, Ribeirinho

ABSTRACT: For years, female labor was invisibly and always focused on the private space of home and family care, as public spaces such as the production were denied, forming history of struggle for equality in social relations of gender in the field. Considering these obstacles, the research developed in Nazareth and Settlement Victoria Good has quantitative and qualitative nature in which it was evaluated as is the sexual division of labor in the daily lives of the settlers bondholders of the lots, we analyzed the decisions as they occur between men and women regarding the use of the lot. Recently rural women have participated in movements for gender equality that have led to advances along with agencies such as INCRA and MDA ownership giving lots of women and other benefits, yet the woman having her name in the title of the lot is not always she who takes major decisions regarding the use of the lot.

KEYWORDS: Gender, Geography, Riparian

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida com os/as assentados/as na comunidade ribeirinha do PDSA (Plano de Desenvolvimento Sustentável em Assentamento) Nazaré e Boa Vitória,

⁵⁹ Bolsista PIBIC/CNPQ. Acadêmica de Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. (anacarlagmunir@gmail.com).

⁶⁰ Orientadora. Professora do departamento de Geografia (gracinhageo@hotmail.com)

⁶¹ Mestre em Geografia e pesquisadora do GEPGÊNERO (telmafortes@gmail.com)

onde a comunidade passa por um processo produtivo de isolamento para o mercado consumidor, diante desse novo contexto de desenvolvimento com o plano do PDSA está havendo uma nova construção no espaço ribeirinho em relação ao meio de produção, o assentamento foi criado para que essa população tradicional permaneça no seu local de origem e que não interrompa seu modo de vida nem todo seu contexto histórico. Mesmo diante de tantas dificuldades que não são poucas o ribeirinho cultiva com a sabedoria de preserva as espécies da fauna e da flora e todo o ambiente de onde é extraído seu meio de subsistência, pois eles têm consenso que se desmatarem ou poluírem as margens do rio correm o risco de não produzirem com tanto sucesso cada produção da lavoura e não terem a mesma quantidade de espécies de peixes no local onde são feitas as atividades pesqueiras.

No entanto, foi observado na aplicação do instrumento da pesquisa onde os próprios titulares dos lotes, nos informaram que o uso dos lotes são coletivos. O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), juntamente com o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis), não demarcam com precisão as áreas dos lotes e assim ficam nesse impasse na demarcação dos mesmos. Tal fato ocorre devido às áreas dos loteamentos estarem entre reservas extrativistas, são elas: Reserva extrativista do Cuniã (é uma área utilizada por populações tradicionais cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais e Estação Ecológica do Cuniã (posse de domínio pública, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites serão desapropriadas, de acordo como dispõem a lei). De acordo com a lei 9.985-2000 SNUC (Sistema Nacional De Unidades De Conservação Da Natureza). A pesquisa se propôs a responder a seguinte problemática: Hoje, ainda que muito se tenha avançado, os vestígios da visão sobre a mulher e a sua auto-atribuição neste papel têm suas conseqüências sobre a organização social. De que forma as mulheres produzem e reproduzem o espaço no Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória.

1. METODOLOGIA

A Geografia, como ciência do espaço deve trabalhar seus temas com categorias de análise que permitam da forma mais verdadeira possível abarcar a totalidade. Assim, mesmo quando se elege como categoria um espaço local diferenciado com suas especificidades, não se deve perder de vista que o todo é transformado por meio dos impactos sobre suas variáveis,

o que significa que nem as ações, nem os homens se localizam de forma cega, bem como as instituições e infra-estruturas, e esse seria o princípio da diferenciação entre os lugares⁶².

Nesta relação entre o local e as forças e imposições externas o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular⁶³. Esta interdependência aplica-se ao objeto de análise desta pesquisa, tanto no que tangencia a cultura quanto a tecnologia dos padrões de ocupação que se sobrepõem e interagem de forma desigual no processo da ocupação de um assentamento, levando-se em conta que estamos sob a égide de uma globalização desigual, que gera o sistema hegemônico, mas não sociedades homogêneas, o que se aplica também às questões de gênero.

Ao refletir sobre o papel de um assentamento e as relações que se estabelecem para a sua fixação e as conseqüências é interessante o apoio teórico da autora Denise Elias⁶⁴. Em sua pesquisa sobre o meio técnico-científico-informacional na Macro Região de Ribeirão Preto (SP), considera que para compreender a atuação dos representantes do capital (conglomerados internacionais, burguesias locais em muitos momentos o próprio estado intermediando, facilitando ou legitimando o avanço destas forças) é necessário interpretar o sentido da modernidade tecnológica. Elias afirma que no atual sistema temporal a modernidade firma-se sobre sistemas de objetos e sistemas de ações baseados em fixos artificiais criados por sistemas de engenharia definidos por Santos como “um conjunto de instrumentos de trabalho agregados a natureza e de outros instrumentos de trabalho que se localizam sobre estes, numa ordem criada para e pelo trabalho (...) os sistemas de engenharia evoluem com a história (...) passam de um isolamento a uma dependência crescente”⁶⁵. A pesquisa aponta para uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois o objetivo é investigar a participação das mulheres e dos homens na produção do espaço rural nos assentamentos. “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

O método escolhido deve levar em conta homens e mulheres como co-participantes do processo de aproximação e abordagem do cotidiano dessas comunidades rurais. O conhecimento dessa realidade advirá do próprio exercício da pesquisa enquanto produção interativa.

O gênero, como instrumento teórico de análise, tem sido usado desde 1970 para tratar a questão da diferença sexual. Propagado a partir das pesquisas feministas, os estudos de

⁶² (Santos, 2004, p. 125)

⁶³ (Carlos, 1993, p. 303)

⁶⁴ (Elias, 1996)

⁶⁵ (Elias, 1996)

gênero têm sido uma abordagem essencial para rejeitar o determinismo biológico implícito na identidade sexual ou na “diferença” entre os sexos.

A partir das diferenças sócio-culturais entre os sexos, o conceito de gênero engloba não somente a dimensão relacional, mas também uma significação simbólica da desigualdade na distribuição social do poder, marcada pela subordinação das mulheres aos homens.

Associado com categorias como geração etnia e classe, gênero é na atualidade uma categoria de análise social bastante reconhecida nas ciências humanas e sociais. A abrangência conceitual permite as análises sobre a influência gênero tanto na constituição da ordem social, como também na produção de subjetividades. (NUERNBERG, 2004, p.).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a etapa da pesquisa foram realizadas coletas dos dados através da aplicação dos questionários aos/as titulares de lotes do Plano de Desenvolvimento Sustentável em Assentamento - PDSA Nazaré e Boa Vitória.

Podemos identificar que os/as assentados/as que são donos/as de lotes têm mais de 60 anos e maioria do sexo masculino. No qual, verifica-se uma pequena participação feminina representada por apenas 11 do total de 53 dos/as pesquisados/as. Os pesquisados/as têm a idade média entre 35 a 44 anos.

Uma questão que parte de contextos históricos demonstra esses acontecimentos dos homens terem predominância na titulação dos lotes, essas áreas de comunidades tradicionais, populações ribeirinhas já traz uma cultura de grupos mais antigos onde há uma organização da divisão natural do trabalho, que está associada à idade, força de trabalhos e principalmente ao sexo. Onde os comportamentos e as experiências sociais são diferentes para homens e para mulheres.

Ficou representados o quantitativo do sexo masculino e o feminino donos/as dos títulos do assentamento Nazaré e Boa Vitória. O sexo masculino está representado em 77% do total dos assentados que possuem os títulos de posse dos lotes, valor equivale a um quantitativo de 42 dos entrevistados donos de lotes de um total de 53 entrevistados (as), enquanto a representação feminina chega a um total de 23%, constatando-se que são minoria as mulheres titulares dos lotes.

Essa diferença está atribuída ao trabalho que a mulher desenvolve, pois ela está vinculada ao espaço privado (casa) cuidando dos filhos dos afazeres domésticos, já o homem tem atuação no espaço da produção, acesso a uma organização social a um movimento de

associação e cooperativas, e está envolvido em meio a produção no roçado, plantio e colheita da agricultura e atividade pesqueira, voltada para o mercado.

No decorrer da pesquisa nessas comunidades notou-se que moradores titulares dos lotes estão construindo nas relações de gênero em seu cotidiano uma organização na divisão do trabalho e aderindo em seu modo de viver no seu dia a dia. Mesmo usando essa forma de organização, a mulher continua sendo invisível em meio à sociedade como produtora da força da mão-de-obra, onde até por ela mesma o seu trabalho não é reconhecido, visto somente como uma ajuda e não como força do trabalho, voltada para o mercado.

Em relação à quantidade de filhos os percentuais não são surpreendentes por ser uma área ribeirinha, analisando questionários a tendência de ter número de filhos muito grande era devido o meio de produção. Mas nos últimos anos essa reprodução veio caindo gradativamente em virtude da divisão do trabalho que passou a norteiar essas comunidades.

A comunidade ribeirinha planta para sua subsistência tanto quanto para atender o mercado em pequena escala, desenvolve no meio da produção nas práticas da lavoura branca, mandioca para produção de farinha, açaí, e o principal produto que comercializam que é a melancia, para isso era preciso que as famílias pudessem aumentar a mão de obra para ajudar na produção da agricultura, como na preparação do plantio, roçado e colheita da safra e na atividade da pesca.

No decorrer da pesquisa percebe-se que o sexo masculino predomina até mesmo nos novos titulares filhos de donos de lotes. Onde muitos desses “jovens donos de lotes” se sentem realizados em morar nessa comunidade, muitos por terem sido criados e já desenvolve alguma atividade participativa na produção ou outros serviços ligados a comunidade que está em processo de desenvolvimento.

Dessa forma constatou-se que os filhos dos titulares dos lotes boa parte já são maior de idade e do sexo masculino em sua maioria, e possuem uma outra concepção de vida diferente de seus pais. Observou-se que nas relações sociais de gênero as mulheres participam das tomadas decisões juntamente com os homens, em atividades referentes à destinação da produção, na colheita e plantio da agricultura. Alguns homens também participam no serviço do lar tanto quanto as mulheres no trabalho da lavoura.

E outra questão que foi abordada pelos assentados foi sobre seus filhos que tinham somente acesso ao ensino fundamental e muitos deles teriam que buscar uma formação no ensino médio na cidade de Porto Velho, muitas vezes não consegue fazer o término dos seus estudos devido o difícil acesso a cidade, neste caso notou-se que os pais já se preocupam em direcionar seus filhos a ter uma forma de vida diferente, pois os mesmos não tiveram as

mesmas oportunidades, muitos deles tinham que ajudar seus pais nos períodos de plantio e colheita da safra.

No que se refere na condição da profissão dos/as donos/as dos títulos dos lotes nota-se que é bem diversificada a forma de produção, onde a predominância tanto no sexo masculino como do feminino na profissão da agricultura tem tido destaque entre os pesquisados/as. Outro ponto em destaque por ser um assentamento de área rural ribeirinha a atividade pesqueira fica bem invisível por ser a profissão mais importante desse tipo na comunidade visto entre os pesquisados são poucos/as aquelas/as pessoas que desenvolvem esta atividade para o mercado.

E por ser uma comunidade onde os assentados possuem lotes coletivos há uma diversidade de profissões entre eles/elas, muitos desenvolvem mais de uma profissão, como gari, comerciantes, piloto de voadeira (transporte escolar) dos alunos ribeirinhos e um operador de máquina da Empresa Guascor, (distribuidora de energia) em Nazaré e Boa Vitória, esses donos dos títulos que desenvolvem mais de uma profissão está relacionada à faixa etária e estão entre a idade dos 35 a 40 anos no auge da produção da mão de obra. Ressaltando que existe muitos assentados acima dos 60 anos que são aposentados por idade e como soldado da borracha e seringueiros que representam a categoria outros.

Muito dos/das pesquisados/das que responderam trabalhar mais de oito horas por dia são aqueles que desenvolvem mais de uma profissão e são maioria do sexo masculino. Entre esse horário de trabalho diariamente ultrapassando das oito estas relacionadas à profissão de cada assentado, tanto os homens quanto as mulheres

Nota-se que das onze mulheres pesquisadas oito disseram serem agricultoras, assim desenvolvendo outras profissões como pescadora, auxiliar de serviço de saúde, agente de limpeza escolar, percebeu-se na comunidade as trabalhadoras assentadas desenvolvendo mais horas de trabalho. Pois tem que se dedicar tanto ao trabalho da agricultura quanto do serviço do lar.

Em relação ao instrumento aplicado dos cinquenta e três questionários, vinte e nove disseram ter o título do lote em seu nome, onze estavam somente com o nome na listagem do INCRA, já no sexo feminino apenas seis das onze pesquisadas disseram possuir em seu nome o título do lote, e as outras cinco mulheres estão com seu nome na lista do INCRA pra serem inclusas como titulares do lote que é de uso coletivo.

Com esse sistema de organização de uso coletivo, nota-se que são poucos os que têm acesso ao lote nesse assentamento, alguns donos dos títulos que desenvolvem outra profissão

não sendo a agricultura nem sabem onde fica o lote registrado em seu nome, mas sabe que possui o título.

Com esse sistema de organização do uso coletivo desse loteamento cedido pelo INCRA. Constatou-se que as decisões de benfeitorias referentes ao uso do lote são tomadas em sua maioria pelos homens, desse modo pode-se observar que por mais que as mulheres não deixem a desejar em relação ao seu trabalho na lavoura, ou seja, trabalham em níveis de igualdades com os homens, desse modo percebe-se na desigualdade de gênero que a mulher só decide quando ela solteira ou viúva, caso contrário a predominância é sempre do homem tanto pra negociar a venda da produção como pra decisões que tem de ser tomadas em benfeitorias pra melhor uso do loteamento para o plantio.

Mesmo que o lote esteja no nome das mulheres muitas das vezes, ela não decide sozinha o que vai plantar e que vai fazer de benfeitoria. A pesquisa visa, também, saber se os assentados utilizam tecnologia para melhoria da produção no assentamento rural ribeirinho, entre os meios utilizados para melhoria está a técnica mais utilizada, o roçado e a capina e em seguida há uns donos de lotes que não informaram de que forma preparam a terra para o plantio. E quanto a essa técnica utilizada pra melhoria da produção a EMATER, da assistência com sementes de melancia pra fiquem imunes as pragas e não prejudiquem toda a produção, já que a comunidade de Nazaré e Boa Vitória são produtoras de melancia, para os comércios de Porto Velho e Manaus (AM).

Verificou-se que há uma diversidade entre os assentados donos dos títulos loteamento na preparação da terra destinada a lavoura, onde a maioria utiliza o adubo químico tanto na terra firme como na várzea, no caso da várzea especificamente no plantio da melancia. Também tem aqueles que utilizam adubo natural que de fácil acesso a eles, onde muito deles não tem condição a adquirir o adubo químico, outros utilizam produto somente quando vão mudar o tipo da lavoura.

Boa parte do que é produzido e coletado no Assentamento é destinado a venda na própria comunidade, já a produção que é transportada em barcos pelos atravessadores vindos de Manaus (AM) e no período do cultivo da melancia onde compram os produtos com os preços abaixo do custo e revendem tirando lucros em cima do preço que pagou, ou pelo barco do produtor que vem do município de Porto Velho cedido pela SEMAGRIC que é gratuito e passa de quinze a quinze dias, notou-se também que há agricultores que produzem somente para a subsistência familiar.

Verificou-se dentre os assentados que os produtos que mais comercializam esta inserida a produção da melancia que tem o plantio certo e a venda garantida quanto a farinha

que é o segundo produto mais vendido são poucos aqueles que produzem e assim não atende toda demanda da comunidade.

É importante ressaltar que a economia ribeirinha é voltada para a produção dos alimentos necessários á manutenção do grupo, não há uma preocupação efetiva com a produção pra comercialização em grande escala. Dentre esse tipo de produção muitos agricultores cultivam outros tipos de lavouras, como a pupunha que na época da sua safra ela e bem aceita no mercado da cidade de Porto Velho, o cupuaçu, o aba caba, milho, e outros.

Na aplicação do instrumento da pesquisa constatou-se que os produtos que dão mais lucro encontram-se inserida a produção da farinha de mandioca onde foi relatado que a produção da lavoura é quase o ano todo, já a melancia que é também um outro produção que dá lucro para os ribeirinhos dessa comunidade, mais fica exemplificada por ser um cultivo sazonal. A sua produção esta associada ao período na estação da vazante do rio, no decorrer da seca época das praias inverno. Outra atividade que o ribeirinho cita em produzir lucro mais com pouca destinação a produção é a pesqueira essa atividade muitas das vezes é prejudicada pela distância do local da pesca até o mercado consumidor, por não ter como conservar o peixe, fazendo com que esses pescadores vendam para os atravessadores a preços muito insignificante por isso dedicam-se a pesca mais a pesca de subsistência familiar.

Através de tantos fatores limitantes um dos pontos que mais prejudicam esses assentados no escoamento é o alto custo financeiro, onde os mesmos enfrentam para sua locomoção ate a cidade de Porto Velho outro ponto que foi questionado é a dificuldade que esses produtores têm de enfrentar em transportar o elevado peso da produção até o barco. Dependendo da produção muitos dos produtores vendem na própria comunidade ai então não encontra muita dificuldade pra fazer o escoamento dos produtos, quando a lavoura está no auge no período da produção poucos produtores questionaram por falta de compradores.

O barco da produção SEMAGRIC muitas vezes já passa lotado em Nazaré, deixando os produtores sem opção de transportar seus produtos gratuitamente. Nesse caso só há uma alternativa, trazer sua produção em barco “recreio” que cobra por produto; saca de milho que varia entorno de R\$ 5,00 e depende do tamanho do produto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi desenvolvida no assentamento rural ribeirinho Nazaré e Boa Vitória especificamente com os/as titulares dos lotes, grupo constituído por uma pequena presença feminina nesses assentamentos rurais. Verificamos que as formas de produção e ocupação do

espaço se dão de maneira diferenciada entre os gêneros e assim podemos identificar a forma da participação entre homens e mulheres nas tomadas decisões em relação ao uso da tecnologia que utilizam no cultivo. Analisou-se também a forma de escoar a produção é difícil tanto para os homens quanto para as mulheres. Embora os assentados produzam para comercialização todos eles utilizam também o que foi produzido para a subsistência familiar.

Constatou-se que a participação das mulheres vem se tornando bem mais significativa, quando esta possui o título da terra, possui um maior poder de decisão, ainda que a palavra final seja do marido ou companheiro, mesmo a mulher desenvolvendo ou discutindo desde a divisão sexual do trabalho ate aos aspectos produtivos e reprodutivos tanto no âmbito privado como no público ainda não há um reconhecimento pelas próprias entrevistadas, o esforço delas no trabalho exaustivo exercido diariamente, fica sendo considerado somente uma “ajuda” e como consequência disso, fica explícito que as relações de poder no universo familiar bem como a divisão de tarefas por sexo dão o empoderamento ao homem.

Verificamos, ainda, que as formas de produção e ocupação do espaço se dão de maneira diferenciada entre os gêneros tanto no que se refere aos espaços públicos quanto aos privados. De acordo com os dados finais coletados foi possível observar, que as técnicas utilizadas pelos homens para melhoria do solo, é mais “agressiva” pelo fato de os homens estarem utilizando mais produtos tóxicos como os pesticidas e agrotóxicos, do que as mulheres que afirmaram em sua maioria tratar a terra através do adubo com produtos orgânicos e assim não prejudicam tanto o solo .

4. REFERÊNCIAS

AB’SABER, Aziz N. **Bases para o estudo dos ecossistemas da Amazônia Brasileira**, Revista de Estudos Avançados 16 (54), USP, São Paulo, 2002.

AMARAL, Januário. **Mata virgem: Terra Prostituta**: Terceira Margem, São Paulo, 2004.
BRUMER, Anita ;ANJOS, Gabriele dos. **Relações de Gênero em Assentamentos:a noção de empoderamento em questão**. .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea. Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

BUTTO, Andrea e HORA, Karla Emanuela R. **Mulheres e Reforma Agrária no Brasil**. IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

ESMERALDO, Gema Galgani S.L. **Ruídos com Marcas de Transgressões Ancoradas em Mulheres Assentadas**. .IN LOPES, Adriana L & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

FECHINE, Elaine Filgueiras Gonçalves. **Mulheres Ribeirinhas do Rio Madeira: Cotidiano Envolto em Brumas**. Porto Velho, 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Porto Velho, Rondônia, 2007

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Salvador, 2002.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Assentamentos ruais e gênero: temas de reflexão e pesquisa**. IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

MELO, Hildete Pereira; DI SABBATO, Alberto. **O Censo da Reforma Agrária de 1996 e 1997 em uma Perspectiva de Gênero**. .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

MELO, Hildete Pereira; DI SABBATO, Alberto. **Um Olhar de Gênero nos Assentamentos da Reforma Agrária**. .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil Brasília: MDA 2008.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. **O Espaço Ribeirinho. Terceira Margem**, São Paulo. 2000.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. **Parteiras Ribeirinhas, Saúde da Mulher e Saber Local**. Tese de Doutorado. NAEA-UFPA, Belém, 2004.

ROSSINI, Rosa Ester. **Gênero e Preconceitos: O trabalho da mulher na moderna agricultura canavieira paulista (1997-2005)**. Anais do VI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis-UFSC. 2006.

ROSSINI, Rosa Ester. **As Geografias da Modernidade- Geografia e Gênero, mulher, trabalho e família**. O exemplo da área de Ribeirão Preto. In Revista do Departamento de Geografia-NEMGE. Universidade de São Paulo –USP, Nr 12 pag. 07 a 26, 1998.

SANTOS, Milton. **Organização do Espaço e Organização Social** .Edusp, São Paulo, 1982.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**, Edusp, São Paulo, 2002.

ASSENTAMENTO RURAL NAZARÉ E BOA VITÓRIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

PERSPECTIVA DE GÊNERO NA APLICAÇÃO DE TÉCNICAS DE MANEJO AGRO-PASTORIS E INTERVENÇÕES AMBIENTAIS: UM ESTUDO COMPARADO EM COMUNIDADE CAMPONESA DE REFORMA AGRÁRIA, PA JOANA D'ARC E COMUNIDADE RIBEIRINHA PDSA NAZARÉ E BOA VITÓRIA.

Gracimar Moreira de Alencar⁶⁶

Profa. Dra. Maria Das Graças Silva Nascimento Silva⁶⁷

Msc. Gabrielle Pellucio⁶⁸

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados obtidos com a pesquisa: Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória: um olhar na perspectiva de gênero, onde buscou-se analisar as formas de organização social da comunidade e como ocorrem as participações de homens e mulheres. Verificamos por meio de aplicação de questionário e depoimentos como ocorrem as tomadas de decisões no âmbito da associação sob o enfoque de gênero e as principais características das assimetrias de gênero reproduzidas no espaço rural ribeirinho.

Palavras-chave: Espaço. Gênero. Ribeirinho.

ABSTRACT: This paper presents the results obtained in this research: Nazareth and Rural Settlement Victoria Good: a look at the gender perspective, which sought to analyze the social organization of the community and how they occur and the participation of men through women. Found a questionnaire and interviews occur as decision-making within the association with focus on gender and the main characteristics of gender asymmetries replicated in rural riverside.

KEYWORDS: Space. Gender. Riparian

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada com os titulares de Lotes do Assentamento Rural na Comunidade Ribeirinha do Distrito de Nazaré e Boa Vitória no município de Porto Velho-RO, mais especificamente do PDSA (Programa de Desenvolvimento Sustentável do Assentado) Nazaré e Boa Vitória, a pesquisa foi significativa pela oportunidade de conhecer o modo vida ribeirinho e suas formas de organizações sociais. No que se refere à escolha do assentamento o fator principal foi pela condição do referido, ser diferenciado dos demais assentamentos, pelo fato de ter sido criado como a finalidade de manter a população tradicional (ribeirinhos) em seu lugar de origem, no caso a ciência geográfica através da

⁶⁶ Pesquisadora Voluntária PIBIC/CNPQ. Acadêmica de Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. (gracimar_123@hotmail.com).

⁶⁷ Orientadora. Professora do departamento de Geografia (mgsnsilva@unir.br).

⁶⁸ Mestre em Geografia e pesquisadora do GEPGÊNERO. (gabriellepellucio@hotmail.com)

geografia agrária preocupa-se em como se dar a produção e organização social do espaço rural.

O Distrito de Nazaré e Boa Vitória localiza-se a jusante do Rio Madeira no município de Porto Velho-RO, cerca de 120 km da cidade de Porto Velho, com área aproximada de 3.739ha, onde foi implantado o PDSA, a região inseri-se dentro de um complexo de terras firmes e de várzeas cuja a única via de acesso é a fluvial, por meio de barco recreio que transporta tanto pessoas com diversos tipos de mercadorias ou por embarcações de menores portes denominadas pelos ribeirinhos de rabetas, bandeirinhas e voadeiras.

Em virtude dessa condição diferenciada do Assentamento que surgiu o interesse em analisar o referido espaço no tocante, as formas de organização social do espaço e conseqüentemente as relações sociais de gênero. A pesquisa teve como problemática, a saber: em quais níveis de organização social e do trabalho se encontravam, homens e mulheres no Assentamento PDSA Nazaré e Boa Vitória?

2. METODOLOGIA

A Geografia, como ciência do espaço deve trabalhar seus temas com categorias de análise que permitam da forma mais verdadeira possível abarcar a totalidade. Assim, mesmo quando se elege como categoria um espaço local diferenciado com suas especificidades, não se deve perder de vista que o todo é transformado por meio dos impactos sobre suas variáveis, o que significa que nem as ações, nem os homens se localizam de forma cega, bem como as instituições e infra-estruturas, e esse seria o princípio da diferenciação entre os lugares⁶⁹. Nesta relação entre o local e as forças e imposições externas o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular⁷⁰.

Esta interdependência aplica-se ao objeto de análise desta pesquisa, tanto no que tangencia a cultura quanto a tecnologia dos padrões de ocupação que se sobrepõem e interagem de forma desigual no processo da ocupação de um assentamento, levando-se em conta que estamos sob a égide de uma globalização desigual, que gera o sistema hegemônico, mas não sociedades homogêneas, o que se aplica também às questões de gênero. Ao refletir sobre o papel de um assentamento e as relações que se estabelecem para a sua fixação e as conseqüências é interessante o apoio teórico da autora Denise Elias⁷¹. Em sua pesquisa sobre o meio técnico-científico-informacional na Macro Região de Ribeirão Preto (SP), considera

⁶⁹ (Santos, 2004, p. 125)

⁷⁰ (Carlos, 1993, p. 303)

⁷¹ (Elias, 1996)

que para compreender a atuação dos representantes do capital (conglomerados internacionais, burguesias locais em muitos momentos o próprio estado intermediando, facilitando ou legitimando o avanço destas forças) é necessário interpretar o sentido da modernidade tecnológica. Elias afirma que no atual sistema temporal a modernidade firma-se sobre sistemas de objetos e sistemas de ações baseados em fixos artificiais criados por sistemas de engenharia definidos por Santos como “um conjunto de instrumentos de trabalho agregados a natureza e de outros instrumentos de trabalho que se localizam sobre estes, numa ordem criada para e pelo trabalho (...) os sistemas de engenharia evoluem com a história (...) passam de um isolamento a uma dependência crescente”.⁷²

A pesquisa aponta para uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois o objetivo é investigar a participação das mulheres e dos homens na produção do espaço rural nos assentamentos. “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

O método escolhido deve levar em conta homens e mulheres como co-participantes do processo de aproximação e abordagem do cotidiano dessas comunidades rurais. O conhecimento dessa realidade advirá do próprio exercício da pesquisa enquanto produção interativa. O gênero, como instrumento teórico de análise, tem sido usado desde 1970 para tratar a questão da diferença sexual. Propagado a partir das pesquisas feministas, os estudos de gênero têm sido uma abordagem essencial para rejeitar o determinismo biológico implícito na identidade sexual ou na “diferença” entre os sexos. A partir das diferenças sócio-culturais entre os sexos, o conceito de gênero engloba não somente a dimensão relacional, mas também uma significação simbólica da desigualdade na distribuição social do poder, marcada pela subordinação das mulheres aos homens. Associado com categorias como geração etnia e classe, gênero é na atualidade uma categoria de análise social bastante reconhecida nas ciências humanas e sociais. A abrangência conceitual permite as análises sobre a influência gênero tanto na constituição da ordem social, como também na produção de subjetividades.

Analisar as questões de gênero implica considerar a cultura e compreender como homens e mulheres são vistos pela sociedade em que estão inseridos, já que gênero é a forma cultural que cada sociedade utiliza para ver as relações entre os sujeitos e como esta análise se ocorre nos assentamentos rurais no Município de Porto Velho Estado de Rondônia, em especial no Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória.

⁷² (Elias, 1996) (NUERNBERG, 2004, p.)

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados e analisados são referentes aos cinquenta e três questionários da pesquisa aplicados no Distrito de Nazaré e Boa Vitória através dos mesmos, levantamos dados quantitativos e qualitativos relativos aos titulares dos lotes do PDSA conforme se expõe nos seguintes gráficos:



Gráfico 01. Fonte: Pesquisa: Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória: Um Olhar na Perspectiva de Gênero.

Entre os/as assentados/as foi analisado que o papel de “chefe da família” é representado pela figura masculina cabendo a eles, as principais decisões referentes ao lote como plantio, modos de produção e destinação dos produtos excedentes, apesar de terem relatado durante a aplicação do instrumento de pesquisa que quase todas as decisões referentes aos benefícios do lote são tomadas em sua maioria pelo casal, verificou-se que as ações do feminino, não são consideradas como forma direta de trabalho por seus companheiros, ainda que a participação feminina no trabalho ocorra em dupla jornada, pois além do trabalho na lavoura há também os afazeres domésticos como cuidar da casa, dos filhos, de criações domésticas e do cultivo de fruteiras e hortaliças, trabalhos estes por sua vez, são socialmente atribuídos exclusivamente ao sexo feminino e invisibilizados no espaço privado (casa), pela comunidade, por seus companheiros e até mesmo por elas visto que algumas mulheres classificam o seu trabalho na lavoura como mera ajuda para seus companheiros, desse modo revelam-se as relações assimétricas de gênero, entre o sexo masculino e o sexo feminino.

Nas comunidades ribeirinhas a divisão do trabalho ainda ocorre por meio natural, ou seja, por idade, por força e sexo e o casamento como instituição privada tem um papel importante no que diz respeito às formas de produção e organização do espaço no qual esta população habita, conforme-se expõem no gráfico:

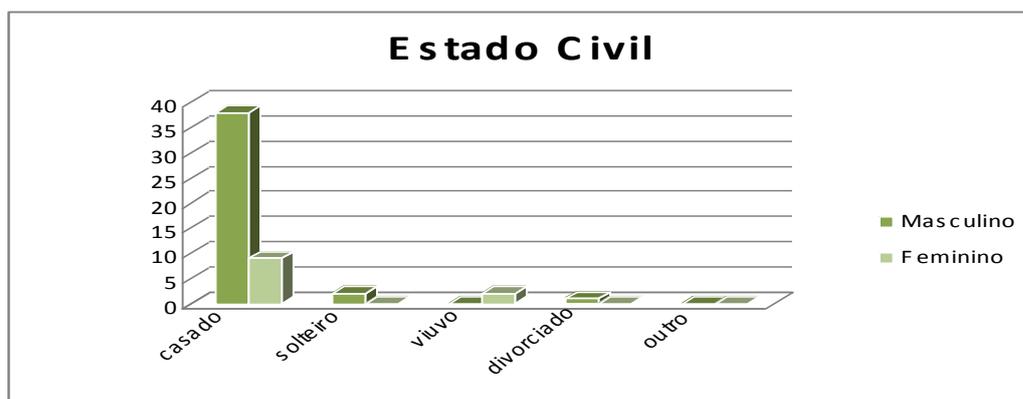


Gráfico 02.

Fonte: Pesquisa: Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória: Um Olhar na Perspectiva de Gênero.

Constatou-se que a maioria dos assentados/as são casados/a assim corrobora o papel do masculino conforme exposto no gráfico anterior, observou-se que a permanência de homens e mulheres jovens na comunidade esta quase sempre associada ao estado civil, pois os/as jovens que não contraem o matrimônio acabam migrando para a cidade em sua maioria para Porto Velho-RO em busca de outras oportunidades principalmente para dar continuidade aos estudos já que o local não lhes propicia. Foi constatado que a maioria dos casais é formada por homens e mulheres mais idosos em virtude da idade que já não lhes propicia o mesmo vigor físico que de pessoas mais jovens, e sua produtividade da lavoura geralmente é apenas para a manutenção familiar e destinando somente os excedentes da produção para a comercialização, isso ocorre principalmente na época da vazante que é o caso da produtividade da melancia na várzea. Verificou-se ainda que a maioria deles/as são aposentados e as vezes contam somente com essa renda mensal para o sustento da família situação semelhante a dos idosos que habitam os centros urbanos.

No que diz respeito à participação dos assentados/as em organização social verificou-se que no universo ribeirinho é pouco expressiva, sobretudo para as mulheres. Isso se deve em parte a própria tradição do modo de vida ribeirinho e a sua até então divisão natural do trabalho voltada para as necessidades imediatas (*subsistência*).

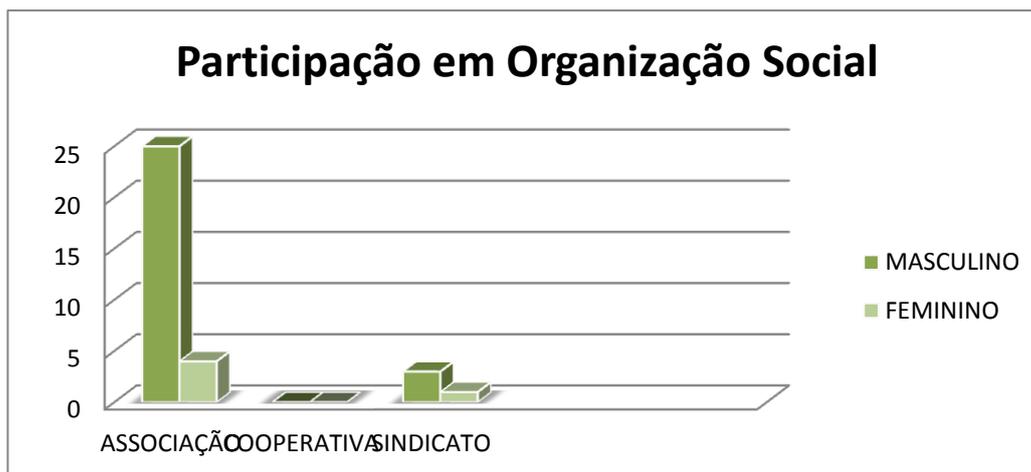


Gráfico 06. Fonte: Pesquisa: Assentamento Rural Nazaré e Boa Vitória: Um Olhar na Perspectiva de Gênero.

Constatou-se que a participação dos assentados/as em organizações sociais se restringe a associação AMPAN segundo relatos do presidente da associação um jovem de 26 anos, são oitenta sócios em sua maioria agricultores e homens, a pesar da pouca participação das mulheres, fato que incide quase sempre em virtude da dupla jornada de trabalho da mulher, o cargo de Primeiro/a Secretário/a é ocupado por uma mulher. Apesar de poucos assentados/as participarem ativamente da associação, já houve, conquistas importantes de bens materiais como a aquisição de equipamentos: 01 trator com carrocinha, 02 roçadeiras, 01 motor 40HP com voadeira, 01 motosserra e uma despoldadeira que ainda não foi instalada por falta de espaço físico adequado segundo as normas da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), ainda conta com a sede própria da associação alugada para EMATER, segundo o presidente da associação o valor é pago anualmente, e que no primeiro ano de sua gestão em 2010, o aluguel foi pago com um motosserra, e que o aluguel deste ano 2011, encontrava-se em negociação e possivelmente será pago em dinheiro, tal recurso destinar-se-á a construção do espaço físico para abrigar o programa “casa digital”, cujos equipamentos (computadores) serão doados pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), o programa tem com objetivo inclusão digital dos sócios e da comunidade em geral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para outro entendimento do universo ribeirinho mais especificamente dos assentados/as do PDSA, foram feitas perguntas subjetivas acerca da participação dos mesmos em organização social, constatou-se que não faz parte da tradição ribeirinha a produção para a acumulação de mercadoria, sua produtividade é essencialmente voltada para a manutenção

familiar, através de suas falas diagnosticou-se que o nível de organização do trabalho ainda se encontra na divisão natural, ou seja, associado à força, idade e sexo, contudo, detectou-se que as formas de organização caminham para a organização coletiva, pois, a maioria dos assentados participam ativamente da AMPAN com a finalidade de usufruto dos benefícios provenientes da associação.

Verificamos, ainda, no que se refere às formas de organização social no assentamento Nazaré e Boa Vitória, na área ribeirinha se restringe a AMPAN, e que a mesma ocorre de maneira diferenciada entre homens e mulheres no Assentamento PDSA, uma vez diagnosticado que a participação feminina é inexpressiva em relação ao quantitativo de associadas, porém mesmo sendo minoria o cargo de primeiro/a secretário/a é ocupada por uma mulher. Desse modo continua a reprodução das desigualdades de gênero, no referido cargo a mulher continua a exercer uma função secundária, pois entendemos que essa função é uma extensão do espaço privado (casa), para o espaço (público) associação.

Do universo pesquisado foi identificado apenas onze mulheres com titulares dos lotes do PDSA Nazaré e Boa Vitória, desse modo percebe-se as desigualdades nas relações sociais de gênero, pois mesmo com o acesso as informações e programas específicos para o público feminino, ainda assim caminha-se a passos lentos rumo à equidade das relações sociais de gênero nesse seguimento.

Com esta pesquisa levou-se em consideração um olhar na perspectiva de gênero, com destaque para a mobilização social organizada de forma igualitária entre homens e mulheres, sendo capaz de operar mudanças na forma de pensar e de agir de ambos, e assim contribuir na organização coletiva com vista à inclusão da mulher como produtora e agente do desenvolvimento e não como mera “ajudadora”.

5. REFERÊNCIAS

AB’SABER, Aziz N. **Bases para o estudo dos ecossistemas da Amazônia Brasileira**, Revista de Estudos Avançados 16 (54), USP, São Paulo, 2002.

AMARAL, Januário. **Mata virgem: Terra Prostituta** Terceira Margem. São Paulo, 2004.

BRUMER, Anita ;ANJOS, Gabriele dos. **Relações de Gênero em Assentamentos: a noção de empoderamento em questão**. .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea. **Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA 2008.

BUTTO, Andrea e HORA, Karla Emanuela R. **Mulheres e Reforma Agrária no Brasil**. .IN

LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .**Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA 2008.

CLAVAL, Paul. **A volta do cultural na geografia humana**. Mercator; revista de Geografia da UFC, Fortaleza, ano I, n.1, 2002.

FECHINE, Elaine Filgueiras Gonçalves. **Mulheres Ribeirinhas do Rio Madeira: Cotidiano Envolto em Brumas**. Porto Velho, 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Porto Velho, Rondônia, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Org. **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Salvador, 2002.

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 4ª Ed, Editora Atlas, São Paulo SP, 1994.

HOLANDA FILHO, Zenildo Ferreira. **Impactos Sociambientais do uso de cultivares de Banana Resistentes a Sigatoka Negra: Estudo de Caso em Assentamento de Reforma Agrária em Rondônia**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2009.

MARAFON, José Glaucio. **Agricultura familiar, pluriatividade e turismo rural: Reflexões a partir do território fluminense**. Uberlândia: Revista de Geografia Agrária, 2006.

MARAFON, José Glaucio. **O Trabalho de Campo como um instrumento de trabalho para o investigador em geografia agrária**. IN Ramires Lima de Cesar Julio e Pessôa Salazar Lúcia Vera. Orgs. Geografia e Pesquisa Qualitativa nas Trilhas da Investigação. Editora Assis, Uberlândia-MG.

MARCOS, Valéria de. Tempos de Semear: **Novos caminhos para um novo campo no Brasil do século XXI**. IN: SILVA, José Borzachiello; LIMA, Luiz Cruz; Elias, Denise. Orgs. Panorama da Geografia brasileira. São Paulo, Annablume, 2006.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Assentamentos ruais e gênero: temas de reflexão e pesquisa**. IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **A produção familiar e suas diferentes formas de representação**. IN Abordagens teórico – metodológicas em geografia agrária, Org. Marafon José Glaucio, Rua João e Ribeiro Angelo Miguel. Editora UERJ, Rio de Janeiro-RJ, 2007.

MELO ,Hildete Pereira; DI SABBATO, Alberto. **O Censo da Reforma Agrária de 1996 e 1997 em uma Perspectiva de Gênero**. IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília:MDA,2008.

MELO, Hildete Pereira; DI SABBATO, Alberto. **Um Olhar de Gênero nos Assentamentos**

da Reforma Agrária. .IN LOPES, Adriana L. & BUTTO Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil Brasília:MDA,2008.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. **O Espaço Ribeirinho.** Terceira Margem, São Paulo. 2000.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. **Parteiras Ribeirinhas, Saúde da Mulher e Saber Local.** Tese de Doutorado. NAEA-UFPA, Belém, 2004.

NUERNGER, Adriano Henrique. **Gênero e Psicologia Social e interdisciplinaridade .** In: Maria C. Mirian Org. Interdisciplinaridade em diálogo de gênero. Florianópolis . Editora Mulheres.2004.

GEHLEN Ivaldo, MOCELIN Gustavo Daniel Org. **Organização social e movimentos sociais rurais,** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. **Contribuição ao Estudos da Geografia da Violência no Campo Brasileiro.** IN: SILVA, José Borzachiello; LIMA, Luiz Cruz; Elias, Denise. Orgs. Panorama da Geografia brasileira. São Paulo, Annablume, 2006.

ROSSINI, Rosa Ester. Gênero e Preconceitos: **O trabalho da mulher na moderna agricultura canavieira paulista.** (1997-2005). Anais do VI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis-UFSC. 2006.

ROSSINI, Rosa Ester. **As Geografias da Modernidade- Geografia e Gênero, mulher, trabalho e família.** O exemplo da área de Ribeirão Preto. In Revista do Departamento de Geografia-NEMGE. Universidade de São Paulo –USP, Nr 12 pag. 07 a 26, 1998.

SANTOS, Rosevelt José. **Pesquisas de Campo junto a Produtores rurais tradicionais das terras dobradas do município de Irai de Minas Gerais, MG, e região.** 2000-2002

SANTOS, Milton. **Organização do Espaço e Organização Social.** Edusp, São Paulo,1982.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço,** Edusp, São Paulo, 2002.

SERRA, Nara Eliana Miller. **O caminho para o desenvolvimento sustentável em populações tradicionais ribeirinhas.** Dissertação de Mestrado, Porto Velho, 2005.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do Fim do Século.** Editora UNESP, São Paulo, 1999.

SILVA, Josué Costa. **O Mito e as Crenças como Contribuintes do Espaço Ribeirinho na Formação do Modo de Vida Amazônico.** IN:Kozel, Salette; Silva Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto, Orgs. Da Percepção e Cognição á Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanística. São Paulo, Terceira Margem. 2007.

SITES UTILIZADOS

www.mte.gov.br/seg_desemp/modalidades_artesanal, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

www.mpa.gov.br, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

www.mda.gov.br/portal, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

www.sepm.gov.br, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

www.incra.gov.br/portal, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

www.portovelho.ro.gov.br, acessos meses de agosto a dezembro de 2010, dias variados.

6. AGRADECIMENTOS:

- ✓ Ao CNPQ;
- ✓ Ao PIBIC;
- ✓ À UNIR;
- ✓ GEPGÊNERO.

IDENTIFICAR ESTRATÉGIAS DE AÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO SUSTENTÁVEL NOS DIVERSOS ELOS DA CADEIA-REDE DA CASTANHA-DA-AMAZÔNIA, TENDO EM VISTA SUA INSERÇÃO INTERNACIONAL

**Ademir Júnior de Souza Pires⁷³
Theophilo Alves de Souza Filho⁷⁴**

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A castanha-da-Amazônia é um produto de suma importância para a região norte, tanto para alimentação, medicinal e cosmético. É coletado pelos povos da Amazônia, posseiros como modo de coleta e ajuda na renda daquelas pessoas não como subsistência, porém auxilia. Explorar-se-ão as formas de gestão sustentável, suas estratégias em conjunto com a cadeia produtiva.

No Brasil encontra-se este fruto nos estados do Amazonas, Pará, Maranhão e Mato Grosso do Norte. A castanheira é conhecida por vários nomes e em 1992 os empresários, convencionaram chamá-la de castanha da Amazônia. “Árvore bela e majestosa, uma das mais nobres da nossa variada e opulenta flora, é ao mesmo tempo, por um concurso de circunstâncias que poucas vezes a natureza reúne em um só vegetal, do mais alto valor econômico” (descrição entusiasmada do botânico Pio Correa) (Ver <http://www4.ensp.fiocruz.br/terapia/?q=castanhadaamazonia>).

É uma espécie encontrada principalmente em solos pobres, bem estruturados e drenados, argilosos ou argilo-arenosos, sendo que sua maior ocorrência é nos de textura média a pesada. Não é encontrada em áreas com drenagem deficiente nem em solos excessivamente compactados, dando-se bem em terras firmes e altas. Vegeta naturalmente em clima quente e úmido. Ocorre em áreas onde a precipitação média varia de 1400 a 2800 mm/ano, e onde existe um déficit de balanço de água por 2-5 meses. (Clement, 2002).

Sendo um dos produtos florestais não-madeiros o fruto da castanha-da-amazônia é o principal produto extrativista da região amazônica. A castanha tem um valor agregado muito baixo a nível nacional, porém a sua procura no âmbito internacional é grande logo tem uma melhor apreciação externa que é refletida no valor vendido, como por exemplo nos Estados Unidos e a Europa.

⁷³ Orientando.

⁷⁴ Orientador.

Sua produção ainda é predominantemente extrativa, sendo, respectivamente, os estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia e Amapá os maiores produtores. (GONZAGA, Dorila Silva de Oliveira Mota; GOMES, Mario Conill, 2008). Tendo maior representatividade e mercado dentre esses o Acre, Amazonas e Rondônia, e nos vizinhos países como a Bolívia e Peru.

1.1 Problemas de Pesquisa

A dificuldade de encontrar mecanismos para a gestão sustentável desse produto não-maderavel da Amazônia é muito grande, devido a dificuldade de haver formas de coletar o produto, falta de cooperativas que atuem em parcerias, e levando em conta que sua produção é periódica, ou seja, apenas em torno de 4 meses ao ano, resultando uma produção invariável, e não podem fazer uma grande mensuração desta.

Havendo algumas empresas que se destacam nesse ramo, ajudando a processar a castanha-da-Amazonia, como por exemplo, o Ouro Verde em Mato Grosso, e o grupo Mutran no Pará que está esse o último presente há mais de 30 anos na região amazônica. Contudo há muito estudo e acompanhamento a essas empresas que empreendem esses projetos e acreditam no seu potencial.

A Benedito Mutran emprega cerca de 800 pessoas - 80% são mulheres - entre permanentes e temporários. Estes são os chamados "safristas", contratados no início do beneficiamento, em março/abril, até quando o produto é finalizado, período que varia de outubro a novembro, dependendo da safra.

A empresa conta com uma equipe própria especializada em gestão de qualidade que ministra treinamento - no mínimo, duas vezes ao ano - aos seus funcionários sobre higiene pessoal, boas práticas de fabricação, segurança do trabalho, além das normas do ISO 9001 e HACCP.

Para muitos, a Benedito Mutran representa a porta de entrada no mercado de trabalho, o primeiro emprego. Há funcionários com mais de 30 anos, cujos relatos sobre sua relação com a empresa nos deixam orgulhosos, pois creditam ao emprego a possibilidade de terem a sua casa própria e de poderem proporcionar uma criação digna aos filhos e netos. (Ver <http://www.bmutran.com.br/port/aempresa.html>).

As empresas Benedito Mutran, Ouro Verde e entre outras desse ramo fazem parte do processamento para logo depois a sua comercialização dentro dos elos da cadeia-produtiva.

Sendo coletados nos países vizinhos, na Bolívia nas províncias de Pando e Beni e no Peru próximos a fronteira (Puerto Maldonado), com o Brasil. Tendo todos um destino certo.

Seu fruto é um pixídio lenhoso, globoso, com tamanho variável. Recebe o nome de “ouriço”. As sementes ou “castanhas” são de forma angulosa, com tegumento córneo tendo no seu interior a amêndoa, de grande utilidade e alto valor econômico. Seu valor biológico é grande para fins alimentícios, pois a amêndoa desidratada possui em torno de 17% de proteína – cerca de cinco vezes o conteúdo protéico do leite bovino in natura. Fator importante, também, é que a proteína da castanha possui os aminoácidos essenciais ao ser humano. O teor de gordura da amêndoa desidratada é extremamente alto, em torno de 67%. (NASCIMENTO, 1984).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar como está se estabelecendo a cadeia produtiva da produção de Castanha-da-Amazonia, caracterizar os elos da coleta, processamentos e comercialização. E sua sustentabilidade, movendo as estratégias para a sua promoção, descrevendo os principais atores da cadeia-produtiva. E as regiões onde tem maior concentração da coleta.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Levantar informações acerca da gestão da produção da castanha-da-amazonia e seus principais atores envolvidos;
- Identificar estratégias de ação e aprimoramento da gestão sustentável;
- Identificar o nível de participação de ações de trabalho cooperativo e associações ;

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa será conduzida sobre o aspecto descritivo-analítico de (Estratégias – Michael E. Porter) e ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E COOPERAÇÃO EMPRESARIAL - Carlos Melo Brito

Ou seja, o estudo não será somente dedutivo ou indutivo. Os resultados serão construídos a partir de constantes idas e vindas entre campo teórico e campo empírico, durante toda a pesquisa.

No entanto, a princípio, será feita a revisão de trabalhos científicos e informativos acerca de estratégias e aprimoração da gestão sustentável dentro do marco da cadeia produtiva castanha-da-amazônia, destacando as principais áreas produtoras, perspectivas, preços e atores envolvidos.

Também serão abordados conceitos de cadeias produtivas - MIELKE, Eduardo J.C. - Análise da cadeia produtiva e comercialização do xaxim. 3.5. Conceito de cadeia produtiva, base da análise nessa pesquisa, a cadeia produtiva para poder entender quem são os atores e os mecanismos usados para a comercialização do produto da Amazônia.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A produção de castanha-da-amazônia sempre teve importância dentro do mercado regional e boas perspectivas a nível internacional, porém, apresenta-se nesse momento dividindo espaço com as fronteiras agrícolas. Seu uso pode se dividir em medicinal, de cosméticos, alimentícios etc.

No Brasil, as regiões com maior concentração da coleta de Castanha-da-Amazônia, são os estados do: Amazonas, Acre, Amapá e em parte Rondônia. Tendo países vizinhos como a Bolívia e Peru que também exportam essa matéria-prima para os Estados Unidos e Europa.

Para dar andamento a essa pesquisa, pretende-se, para o relatório final, realizar a pesquisa de campo junto às Comunidades, e assim atender os dois próximos objetivos de pesquisa estabelecidos, bem como incorporar mais informações nacionais, e acrescentar informações internacionais.

4. RESULTADO DA PESQUISA

A produção de castanha-da-Amazônia, sempre teve importância dentro do mercado regional e as boas perspectivas a nível internacional, porém, a produção brasileira de castanha vem diminuindo desde a década de 1970 nesse mesmo ano a produção foi de 579.774 toneladas, já nos anos 2000 a produção reduziu mais de 50% .

As justificativas para essa decadência da produção brasileira de castanha são:

a) a substituição das matas nativas (com castanhas) por pastagens e lavouras, promovida pelos programas governamentais de ocupação e desenvolvimento da região amazônica dos sucessivos governos a partir da década de 1970, com o objetivo de promover a integração dos espaços vazios da Amazônia, assim os diversos planos de desenvolvimento promoveram a

produção agrícola e pecuária, relegando a atividade extrativista de produtos florestais não-madeireiros aos indígenas, pequenos produtores e comunidades extrativistas;

b) o preço muito baixo da castanha, pago aos extrativistas que, desmotivados, migram para outras atividades econômicas (CLEMENTE, 1993). A grande maioria dos extrativistas tem a atividade de castanha como um complemento á renda familiar, não sendo, esta a única atividade de geração de renda;

c) a ausência de incentivos por parte do governo a cadeia produtiva, o Estado brasileiro não possui uma política de incentivos a produção de castanhas que atenda às especificidades da cadeia, tais como influência das instituições ao longo da cadeia, grande instabilidade de preços, falta de estrutura viária para coleta, baixo grau de capital;

d) o mercado pouco atrativo, pelo baixo valor agregado da castanha e os altos custos, sobretudo de logística, entre o produtor e os centros distribuidores, o que serve como um desestímulo à entrada de novas empresas nesse ramo;

e) a redução das exportações da castanha, devido a diminuição do consumo de castanhas brasileiras desde a década de 1970, em função da intensificação da concorrência com a Bolívia.

Dois fatores segundo Simões, justificam a redução das exportações brasileiras de castanha-da-Amazônia, são eles:

a) a concorrência intensa com outros países e com outras amêndoas como umas das causas da redução das exportações brasileiras da castanha.

Sua demanda global é muita elástica em função de mudanças no preço de outras amêndoas comestíveis, por existir uma forte competição com outros países produtores como, o Peru e a Bolívia, a concorrência com a Bolívia, que mantém o preço em patamares menos que o do Brasil, como um dos principais fatores de redução nas exportações.

b) O relativo preço das castanhas bolivianas se justifica pelo baixo custo com mão-de-obra(salários baixos) e pelo intensivo investimento da ONU, em projetos socioeconômicos em comunidades extrativistas, o que fez com que melhorasse o sistema de coleta e a qualidade da castanha-do-Brasil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aspectos mercadológicos de produtos florestais não madeireiros- análise e retrospectiva.
Artigo. Autores: Dalvo Ramires Balzon,Joao Carlos Garzel Leodoro da Silva, Anadalvo Juazeiro dos Santos.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez et all. **Desenvolvimento e implantação de minifábricas de produtos florestais não madeireiros em comunidades ribeirinhas da Amazônia: a experiência do núcleo de apoio à população ribeirinha da Amazônia.** XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 3 a 16 de outubro de 2008.

GONZAGA, D. S. de O.M.(2006) – **Considerações sobre inovações na Cadeia produtiva da castanha-do-Brasil no estado do Acre.** Rio Branco,AC. 2006. UFAC/ABPTI. Monografia (Especialização de Agentes de Inovação e Difusão Tecnológica – AGINTEC).

HOMMA. A.K.O. 2002. **Viabilidade Econômica da extração de produtos florestais não madeiráveis.** Pág.10.

RIZEK, Maytê Benicio; MORSELLO, Carla. **A Comercialização de produtos florestais não madeireiros afeta o sistema tradicional de troca e compartilhamento? o caso da Reserva Extrativista do médio Juruá, AM.** IV Encontro Nacional ANPPAS, 4 - 6 de junho de 2008, Brasília (DF) – Brasil.

SOUZA, Ivonete F. de. **Cadeia produtiva de castanha-do-Brasil (*Bertholletia excelsa*) no Estado de Mato Grosso.** Campo Grande: Departamento de Economia e Administração, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006, 141 p. Dissertação de Mestrado.

TIMMER, C.; GITTINGER, J; LESLIE, J; HOISINGTON, C.(1987). **Política e Precios y Sistemas de Comercializacion.** The Johns Hopkins University Press. Baltimore. pp.251-267.

GÊNERO E ASSENTAMENTO RURAL: A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DA MULHER NO CAMPO

Viviane Nery da Silva⁷⁵
Profa. Dra. Maria Das Graças Silva Nascimento Silva⁷⁶
Cláudia Nascimento Oliveira⁷⁷

RESUMO: O texto analisa a participação de homens e mulheres nas tomadas de decisão em relação ao uso do lote e ainda fatores como as tecnologias utilizadas, as redes de escoamento da produção, e os produtos destinados a comercialização ou a subsistência. Procurando identificar as relações de gênero existente nesse meio. Trata de assuntos como a invisibilidade do trabalho da mulher no campo, o número de mulheres titulares de lote e quais benefícios ou conquistas essas mulheres obtém. O texto ainda trás informações sobre algumas políticas públicas e a luta feminina no meio rural e sua reprodução no Assentamento. Trata também do histórico de luta e participação em movimentos sociais de membros desse Assentamento rural denominado Joana D'arc III, localizado no município de Porto Velho-Rondônia.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Assentamento rural, Políticas publicas.

ABSTRACT: This paper analyzes the participation of men and women in decision-making regarding the use of the lot and also factors such as the technologies used, the flow of production networks, and products for marketing or livelihoods. Seeking to identify the existing gender relations in that environment. Such topics as the invisibility of women's work in the field, the number of women plot holders and what benefits or achievements these women get. The text also back some information about public policy and the struggle of women in rural areas and their reproduction in the settlement. It also deals with the history of struggle and participation in social movements of members of the rural settlement called Joan of Arc III, located in the municipality of Porto Velho, Rondônia.

KEYWORDS: Gender, rural settlement, public policy.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é abordar as questões de gênero existente no meio rural, mais precisamente no Assentamento Rural Joana D' arc III. Na tentativa de identificar as possíveis mudanças obtidas através das políticas publicas e das lutas feminina nas ultimas décadas. Destacando ainda o papel da figura masculina, que detém de “poderes” que são determinados pelo contexto social, cultural, político e econômico. É dentro desse contexto que desafia o tempo, com suas raízes profundas, que as mulheres se apresentam submissas, o que torna o trabalho feminino invisível. Este véu que encobre o trabalho feminino rural é uma consequência da cultura patriarcal, de dominação masculina, que define a inferioridade do

⁷⁵ Bolsista PIBIC/CNPQ. Acadêmica de Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. (viviane_pvh_@hotmail.com).

⁷⁶ Orientadora. Professora do departamento de Geografia (mgsnsilva@unir.br).

⁷⁷ Mestranda em Geografia e pesquisadora do GEPGÊNERO. (klaudiapvh@yahoo.com.br)

papel feminino em nossa sociedade. (Melo e Di Sabbato, 2006). Apresentam-se de acordo com essa temática as discussões sobre as tomadas de decisões, evidenciando a participação das mulheres e a divisão do trabalho.

Para uma melhor compreensão, será caracterizado ainda, o assentamento e seus modos de produção (agricultura familiar), discutindo problemáticas como, as tecnologias utilizadas para o manejo do lote, as dificuldades enfrentadas para o escoamento dos produtos e o destino desta produção. Evidenciando sempre o papel da mulher e sua participação.

2. METODOLOGIA

Para melhor compreender o papel do assentamento e as relações que se estabelecem e suas conseqüências, foi adotado a pesquisa qualitativa, pois segundo Borges, 2009 “Só é possível conhecer profundamente aspectos da vida de uma sociedade ou de uma cultura, quando há um envolvimento pessoal entre o pesquisador e o que/quem ele investiga.”

De fato a escolha deste método contribuiu para uma maior clareza nos dados obtidos na pesquisa, visto que na aplicação dos questionários muitas respostas não condiziam com a realidade e só foi possível observar essas diferenças através da participação e convivência na comunidade. Cada cultura somente pode ser compreendida em toda a sua experiência, de dentro para fora. Isto é, do interior de sua própria lógica para qualquer outra. (Borges, 2009).

As viagens de campo foram de grande importância para analisar determinados fenômenos e compreendê-los melhor. Pois foi através das visitas que foi possível colocar em prática a técnica da Observação Participante, onde o pesquisador interage por meio de vivências. Borges afirma ainda que, esse exercício de observação “de dentro”, participante, pode proporcionar “olhares” únicos ao cientista, facilitando a compreensão de fenômenos e, mais ainda, pode possibilitar a identificação de muitos outros ainda não percebidos quando olhados “de fora”. Outro método utilizado foi o quantitativo.

A presente pesquisa foi realizada no assentamento Joana D’Arc III, localizado 100 km de Porto Velho, através da BR 319. É importante mencionar que o assentamento Joana D’Arc é dividido em três setores I, II e III, o setor trabalhado foi o setor três, que recebeu público do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Esse setor se divide em seis Agrovilas: Pequena Vanessa, Chico Mendes, Padre Ezequiel, Vencedora, Sérgio Rodrigues e União dos Camponeses.

As agrovilas visitadas foram União dos Camponeses onde é a sede da Associação dos agricultores AASRPROJD, Chico Mendes e Pequena Vanessa. O acesso a esses locais é

através da linha 17 que atravessa todo o assentamento, com o travessão denominado João Costa. Foram realizadas quatro viagens de campo: a primeira em 04/09/10 para reconhecimento do campo de pesquisa, a segunda em 06/11/10, a terceira em 02/04/11. Nestas duas houve a aplicação de questionários. A quarta viagem foi realizada em 02/07/11. Para essa visita foram aplicadas outras metodologias e não mais o questionário. Foram realizadas observações e visitas as residências de moradores. Também serviu para reforçar a atuação da Universidade no local.

Através da pesquisa foi possível coletar os seguintes dados: Os primeiros assentados foram 141 em 2001(oriundos de Corumbiara). Cada Agrovila tem 24 moradores. Os tamanhos dos lotes são de 40m de frente por 400m de fundiária. O número de assentados já não é o mesmo. Muitos moradores já deixaram o local, o motivo relatado é a infra-estrutura, principalmente estrada, escola e saúde.

Os procedimentos utilizados foram questionários e entrevistas, que foram realizados com trinta e seis assentados dentre eles: vinte e cinco homens e onze mulheres. Os dados coletados serviram para responder nossos objetivos de estudos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma importante marca para a luta feminina no meio rural é a mudança constitucional de 1988, que permitiu a elas o acesso a terra. Junto a essa conquista vieram outras políticas. De forma inédita o Brasil desenvolve um conjunto de programas para a promoção da igualdade entre homens e mulheres nos assentamentos da reforma agrária. São ações voltadas para a ampliação de acesso à terra, ao crédito, à documentação civil e a equipamentos sociais, além da qualificação dos/as técnicos para atuar na área (Butto, 2006). Essas mudanças contribuem para a desestruturação da cultura patriarcal que permeia no meio rural. Em Joana D' arc III pode ser identificado esses efeitos, quando se busca os dados de titulares dos lotes. De acordo com os questionários aplicados, 28% dos lotes estão titulados por mulheres. O que se espera é que a mulher como titular do lote tenha uma maior autonomia e uma maior participação nas tomadas de decisão. De acordo com as respostas obtidas nos questionários isso de fato acontece, mas de acordo com as observações, a mulher ainda ocupa um papel secundário, sendo o seu trabalho considerado apenas como uma forma de ajuda o que o torna invisível.

O gráfico a seguir demonstra o levantamento obtido através dos questionários.



Gráfico 01. Fonte: Pesquisa Assentamento Rural
Joana D'Arc III : Um olhar na Perspectiva de Gênero.

Dos entrevistados a maioria dos proprietários são homens, mas comparada a épocas anteriores, 28% pode ser considerado um número relevante. Pois a história não só do Brasil, mas como de todo o mundo revela que a posse dos bens da família era exclusivamente no nome do homem, mesmo que este fosse um parente distante. O lote no nome da mulher pode gerar certa independência para ela. Ela passa a ter uma participação nas tomadas de decisões, mas a palavra final ainda é do homem.

Outro levantamento que obtivemos através dos questionários é referente às técnicas utilizadas para a melhoria da produção. O quadro abaixo demonstra as referidas técnicas.

TÉCNICAS	HOMENS	MULHERES
CALCÁRIO	15	7
QUÍMICA	12	1
ADUBO ORGÂNICO	10	1
RUDIMENTAR	9	2
MECANICAS	3	3
QUEIMADA	1	1
DERRUBAR	1	

Quadro01 Fonte: Pesquisa Assentamento Rural
Joana D'Arc III : Um olhar na Perspectiva de Gênero.

As técnicas utilizadas para a melhoria da produção são variadas e cada assentado utiliza mais de uma. O uso do calcário para corrigir o solo é o mais comum, e também o adubo orgânico. O calcário é fornecido pela SEMAGRIC e o uso deste produto revela um dos vários problemas enfrentado por aquela população que é o excesso de acidez e a falta de fertilidade no solo. As técnicas químicas envolvem desde veneno para matar o mato até Uréia, sulfato de amônia e agrotóxicos. E as técnicas rudimentares utilizam enxadas, pás e foices.

Quanto as queimadas, os moradores entram em contradição, pois afirmam que usam, mas também afirmam que está proibida e que não fazem uso desta técnica há algum tempo.

O quadro 02 demonstrará como é realizado o escoamento dos produtos pelos assentados.

	HOMEM	MULHER
TRANSPORTE SEMAGRIC	16	5
VENDE NO LOCAL	4	3
VENDE AOS ATRAVESSADORES	3	2
NÃO PRODUZ PARA ESCOAR	3	2
FAZ O TRANSPORTE DE ÔNIBUS	3	1

Quadro 02 Fonte: Pesquisa Assentamento Rural
Joana D'Arc III : Um olhar na Perspectiva de Genero.

A maioria dos agricultores utiliza o caminhão da SEMAGRIC, que vai ao assentamento toda terça-feira e transporta a produção até o mercado do produtor rural, localizado na cidade de Porto velho. Quando se trata da rede de escoamento deve-se levar em conta o período do ano, pois no período chuvoso as estradas apresentam muitos problemas e os produtos são vendidos no assentamento ou aos atravessadores. Outro meio de transporte é o ônibus, devido o caminhão ir apenas uma vez por semana. Há uma constante reclamação quanto ao preço do produto vendido aos atravessadores que é abaixo do valor de mercado. Outra informação que pode ser acrescentada é que de acordo com o período do ano seco ou chuvoso as respostas dos moradores mudam. Por exemplo, os questionários foram aplicados em duas etapas, sendo a primeira no período seco, e a segunda no período chuvoso. Em uma das perguntas, os assentados deviam responder a respeito da venda dos produtos. No período seco a opção “venda no local” era o menos utilizado, mas no chuvoso essa opção se tornou a segunda mais utilizada, confirmando o problema da estrada nesse período.

O quadro 03 refere-se aos produtos destinados ao comércio.

	HOMEM	MULHER
BANANA	19	8
MANDIOCA	18	7
FARINHA	11	1
FRUTAS	6	3
MILHO/ ARROZ	5	0
ANIMAIS	4	1
VERDURA	3	0
CANA DE AÇÚCAR	1	0
LEGUMINOSAS	1	0

AMENDOIN	1	
ALGODAO	1	
FELJÃO	0	2
NÃO COMERCIALIZA	0	1
INHAME	0	1

Quadro 03 Fonte: Pesquisa Assentamento Rural
Joana D'Arc III : Um olhar na Pesppectiva de Gênero.

Percebeu-se que a maioria dos homens assim como a maioria das mulheres destina banana e mandioca para a comercialização. Mas quanto a farinha apenas uma mulher respondeu produzir. Este fato pode está atribuído ao modo de preparação deste produto que exige uma maior força física e mais que isso, um triturador, um forno entre outros. Vale ressaltar que a associação do assentamento disponibiliza de todos esses equipamentos. Outro dado importante a ser considerado está relacionado às leguminosas, que quase não são destinados ao comércio devido principalmente a falta de transporte adequado.

A seguir o quadro demonstrará quais os produtos destinados a subsistência familiar.

	HOMEM	MULHER
FRUTAS	11	10
VERDURAS	11	4
ARROZ	8	2
MANDIOCA	7	7
LEGUMINOSAS	7	2
ANIMAIS	1	4
MILHO	3	2
FELJÃO	6	1
GADO DE LEITE	2	1
BANANA	2	3
CANA DE AÇÚCAR	1	0
FARINHA	1	0
COMPRA NA CIDADE	0	1

Quadro 04 Fonte: Pesquisa Assentamento Rural
Joana D'Arc III : Um olhar na Pesppectiva de Genero.

Além dos produtos básicos destinados a subsistência, tais como arroz e feijão, foi possível identificar também frutas leguminosas e verduras que são os produtos citados como cultivos geralmente femininos. Fato este que reforça o pensamento (das próprias assentadas) de que o trabalho que estas mulheres exercem, sejam considerados como simples ajuda, pois não trazem renda e servem apenas para o sustento da família.

É dessa maneira que se reforça o papel de invisibilidade da mulher no campo, pois o tipo de serviço prestado por ela é tido como uma simples ajuda ao companheiro mesmo quando elas trabalham exercendo a mesma função que o homem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados através da aplicação de questionário e entrevistas, foi possível caracterizar a população do assentamento Joana D'Árc III. Os assentados são representados por 69% homens e 31% mulheres. Sendo que 78% dos homens são os titulares dos lotes e apenas 22% mulheres são as titulares.

O sexo e o estado civil têm grande importância quando se trata da participação de homens e mulheres nas tomadas de decisões. A figura masculina é tida como chefe do lar e é ele quem toma as principais decisões, isso porque é atribuída ao homem uma maior habilidade em lidar com os negócios, ou seja, é ele quem sabe qual o melhor produto a ser comercializado, e assim escolhe o que plantar. É atribuído a ele também a maior facilidade em comercializar estes produtos. Esse modelo é tido em nossa sociedade desde o princípio. Quanto à reprodução dele no assentamento, ainda é certo. Se levarmos em consideração que algumas dessas mulheres tenham participado de movimentos sociais e tido acesso a informações sobre seus direitos, era de se esperar uma maior autonomia, mas esta participação ainda é pouco evidente.

De acordo com as experiências de alguns assentados, é reproduzido no assentamento o nível de organização que obtiveram em movimentos sociais, através de cooperativas, associações entre outros. Estes ambientes deveriam contribuir para quebrar os pensamentos arcaicos do modelo masculino, o que não acontece, pois só funciona de maneira teórica, ou seja, quando respondem os questionários. Sendo na prática uma realidade diferente, onde as mulheres ainda têm um papel secundário e de invisibilidade.

Durante as visitas de campo, foi observada a participação de um número significativo de mulheres nas reuniões da associação e cooperativas, mas apenas como ouvinte. Somente a figura masculina ocupava cargos, na associação e cooperativa.

O assentamento Joana D'Árc III, assim como todo o país, enfrenta dificuldades no escoamento de seus produtos. Várias foram às adversidades relatadas pelos assentados, inicialmente as estradas. Esse problema acompanha os moradores desde o início do assentamento como relataram nas entrevistas. Antes o acesso era apenas por um "picadão", ou seja, uma estradinha estreita, sem cascalho. Era um caminho no meio da floresta. Ao longo dos anos as estradas foram sendo abertas, mas ainda há aqueles que não têm acesso. Quando inicia o período chuvoso o problema se agrava e esse é o período de maior dificuldade para escoar os produtos.

Uma vez por semana a população é assistida pelo caminhão da SEMAGRIC, cedido pela prefeitura, portanto é gratuito, que leva os produtos para a cidade de Porto Velho para serem comercializados no Mercado do Produtor Rural. Há reclamação também devido a demora do caminhão, e ainda pela falta de estrutura para transportar produtos como legumes frutas e verduras. A alternativa para transportar os produtos é o ônibus de linha, que é pago. Apesar de todas as adversidades relatadas pelos produtores, a maioria dos assentados respondeu que não encontra problemas para o escoamento. Isso pode estar atribuído ao fato de que a maior parte dos assentados destina farinha, banana e mandioca para a comercialização, produtos estes que são bem mais fáceis para transportar e armazenar do que frutas legumes e verduras. Outra vantagem seria o fato desses produtos resistem muito mais, podendo assim esperar o caminhão da SEMAGRIC não correndo o risco de estragarem.

O preço do produto também está relacionado com o escoamento. De acordo com os moradores, quando o produto é levado pelo caminhão eles ficam impedidos de negociar diretamente com os compradores, o que impossibilita um preço mais em conta. Quanto ao ônibus, aqueles que o usam reclamam da precariedade e da demora, além dos gastos com a passagem e com as mercadorias. Comparando o transporte do caminhão e do ônibus não há grandes diferenças de lucro, ambos têm suas vantagens e desvantagens.

No que diz respeito ao transporte de produtos para o escoamento existe em Joana D'Árc III três formas de escoamento: pelo caminhão da SEMAGRIC, venda diretamente aos atravessadores e pelo ônibus de linha. Há ainda aqueles que vendem os produtos na Comunidade. A maioria dos moradores utiliza o caminhão, conclui-se que este é o melhor das três formas apresentadas. A minoria utiliza o serviço dos atravessadores, este é o meio que dá menos lucro, pois os atravessadores pagam um preço abaixo do valor de mercado.

Quanto aos produtos destinados a subsistência ou a comercialização também relacionam questões como sexo, estado civil e tomadas de decisões já antes discutidas. Analisando os produtos citados pela maioria como destinados a comercialização, são eles banana, mandioca e farinha, exatamente nessa ordem. São cultivos tipicamente masculinos. Esses produtos exigem tempo e um esforço maior, muitas horas de trabalho, algum tipo de investimento e ainda a questão do transporte e a venda (não subestimando a força das mulheres de Joana D'Árc). Como as mulheres têm uma dupla jornada de trabalho, na agricultura e nos afazeres domésticos, os cultivos por elas produzidos são aqueles que podem ser trabalhados mais próximos do lar e que exijam um tempo mais curto de dedicação, que são as frutas, verduras e leguminosas.

Levando em consideração as afirmações acima quanto a relação estado civil e produtos destinados a subsistência ou ao comércio conclui-se que quando há a presença masculina há o cultivo de produtos destinados ao comércio. Na questão da subsistência há ainda aqueles produtos comprados na cidade como por exemplo arroz e feijão que nem todos cultivam no assentamento.

Concluimos então que apesar das mulheres terem conseguido um maior espaço no campo a partir de 1980 através de leis e políticas públicas, elas ainda ocupa um papel secundário no assentamento. A figura masculina ainda detém de “poderes” que são determinados pelo contexto social, cultural, político e econômico. Uma possível explicação seria a falta de conhecimento, mas é sabido que muitas dessas assentadas têm clareza de seus direitos, seja através de sua participação em movimentos sociais ou por sua participação na Associação e na Cooperativa mesmo como ouvinte.

Essa condição das Assentadas de Joana D’arc III, de conhecimento de seus direitos, mas não a atuação total deles, já as diferencia, pois fatores que parecem tão pequenos como o conhecimento, a participação nas reuniões ou ainda os títulos dos lotes que esse sim é uma grande conquista, mas que ainda é representado apenas por vinte e dois por cento. Representa a conquista de mais de trinta anos de luta feminina no meio rural. Quando em muitos assentamentos não há nem o acesso a esse conhecimento.

Sendo que por menor que sejam suas manifestações vindas dessas trajetórias elas existem e um bom exemplo é a redução do número de filhos, pois a média é de três a quatro, quando antes a agricultura familiar era caracterizada por um número elevado de filhos, esses servindo de mão-de-obra.

Quando se fala de invisibilidade, significa o não reconhecimento de suas ações. Portanto é possível afirmar também que a produção e reprodução do espaço pelas assentadas em Joana D’arc III é de maneira organizada e segue essas mudanças ocorridas no meio rural nas últimas décadas, mas que não é reconhecida ou que não foi possível ao longo de tão pouco tempo de pesquisa, ter essa visão mais aprofundada, já que o assentamento é um meio complexo de tensões e contradições.

5. REFERÊNCIAS

AB’SABER, Aziz N. Bases para o estudo dos ecossistemas da Amazônia Brasileira, Revista de Estudos Avançados 16 (54), USP, São Paulo, 2002.

AMARAL, Januário. Mata virgem: Terra Prostituta: Terceira Margem, São Paulo, 2004.

BECKER, Berthak. Amazônia, Editora Ática, São Paulo, 1991.

BRUMER, Anita ;**ANJOS**, Gabriele dos. Relações de Gênero em Assentamentos: a noção de empoderamento em questão. .IN **LOPES**, Adriana L. & **BUTTO** Andrea. Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

BUTTO, Andrea e **HORA**, Karla Emanuela R. Mulheres e Reforma Agrária no Brasil. .IN **LOPES**, Adriana L. & **BUTTO** Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

ESMERALDO, Gema Galgani S.L. Ruídos com Marcas de Transgressões Ancoradas em Mulheres Assentadas. .IN **LOPES**, Adriana L & **BUTTO** Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

FECHINE, Elaine Filgueiras Gonçalves. Mulheres Ribeirinhas do Rio Madeira: Cotidiano Envolto em Brumas. Porto Velho, 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Porto Velho, Rondônia, 2007

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira, Mundo Rural e Geografia. Geografia agrária no Brasil, Editora UNESP, São Paulo, 2002.

MARTINS, Márcio Marinho. Corumbiara: massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Assentamentos ruais e gênero: temas de reflexão e pesquisa. IN **LOPES**, Adriana L. & **BUTTO** Andrea .Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

MELO ,Hildete Pereira; **DI SABBATO**, Alberto. O Censo da Reforma Agrária de 1996 e 1997 em uma Perspectiva de Gênero. .IN **LOPES**, Adriana L. & **BUTTO** Andrea. Mulheres na Reforma Agrária A experiência recente no Brasil. Brasília: MDA 2008.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva. Parteiras Ribeirinhas, Saúde da Mulher e Saber Local. Tese de Doutorado. NAEA-UFPA, Belém, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Agricultura Camponesa no Brasil, Contexto, São Paulo, 1991

ROSSINI, Rosa Ester. Gênero e Preconceitos: O trabalho da mulher na moderna agricultura canavieira paulista (1997-2005). Anais do VI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis-UFSC. 2006.

SCHMITZ, Heribert (org), Agricultura Familiar Extensão Rural e Pesquisa Participativa, Annablume, São Paulo, 2010.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Errantes do Fim do Século. Editora UNESP, São Paulo, 1999.

SUERTEGARAY, Dirce Antunes. Pesquisa de Campo em Geografia. IV Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais. Sem data . Belo Horizonte.

IDENTIDADE, ADOLESCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Junior Cesar Minin⁷⁸

Maria Hercília Rodrigues Junqueira⁷⁹

RESUMO: Neste artigo apresentamos os resultados de pesquisa que buscou compreender a formação da identidade na adolescência da contemporaneidade a partir de entrevistas realizadas com dez adolescentes na faixa etária de 15, 16 e 17 anos e igualmente distribuídos entre os dois gêneros. Os participantes são adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Porto Velho (RO), nas regiões econômicas Centro, Sul e Leste. Nosso intuito é apontar caminhos para pesquisas futuras, contribuir na compreensão das vicissitudes da adolescência contemporânea, bem como fornecer subsídios para intervenções de pais, educadores ou programas sociais voltados ao público adolescente. Os dados foram analisados à luz da Teoria da Personalidade de Carl Rogers e autores sociais contemporâneos interessados na temática da identidade. Nos resultados, a adolescência aparece como fase de construção autônoma da identidade, em estado de espera pela responsabilidade adulta. O *Self* é valorizado positivamente. Repudiam valores ligados a experiências como beber em excesso ou usar drogas. Os projetos de vida incluem estabilidade econômica, família e graduação. A escola se constitui em importante lugar de socialização. A Religião é vivida de maneira desinstitucionalizada. E a função da família é tida como importante suporte para a construção da identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Identidade. Contemporaneidade. *Self*.

ABSTRACT: This article presents the results of research aimed at understanding the formation of identity in adolescence from contemporary interviews with ten adolescents aged 15, 16 and 17 years and is equally distributed between the two genres. Participants are high school teenagers attending public schools in state schools in the municipality of Porto Velho (RO), economic regions in Central, South and East. Our aim is to show the way for future research, help in understanding the vicissitudes of contemporary adolescence, as well as provide support for interventions of parents, educators or social programs aimed at teenage audiences. The data were analyzed in the light of Personality Theory of Carl Rogers and authors interested in the contemporary social identity. In the results, adolescence appears as the construction phase of autonomous identity, on standby for adult responsibility. The Self is valued positively. They reject the values connected experiences as excessive drinking or drug use. The projects include economic stability of life, family and graduation. The school has become an important place for socialization. Religion is lived out in a deinstitutionalized. And the role of the family is seen as important support for the construction of identity.

KEYWORDS: Adolescence. Identity. Contemporary. *Self*.

⁷⁸ Acadêmico do 10º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, *que agradece a UNIR e ao PIBIC pela oportunidade de trilhar o caminho da pesquisa. Aos seus pais, Marilene e José, pelo incansável apoio. À orientadora Maria Hercília por acreditar no trabalho e orientá-lo com carinho. Aos docentes do departamento de Psicologia da UNIR Vanessa Lima e Iracema Tada, pelas valiosas sugestões. E às escolas e participantes da pesquisa, pelo interesse e disponibilidade.*

⁷⁹ Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade São Paulo, professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia, supervisora de estágio curricular, desenvolve trabalhos com encarcerados e suas famílias.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido considerada representativa de um novo tempo. Alguns afirmam a existência de uma crise de valores e de um mal-estar ético (LA TAILLE; MENIN, 2009). Outros destacam características como individualismo, consumismo, “liquidez” nos valores e preceitos antes sólidos, relações interpessoais efêmeras e descartáveis, e perda de princípios como coletividade (BAUMAN, 2001).

Neste contexto, cada vez mais a adolescência se destaca no quadro das preocupações sociais. Considerada um período crítico e vulnerável, tem despertado interesse crescente e sido estudada sob os mais variados enfoques. Na Psicologia, consideramos importante o estudo da formação da identidade do adolescente na contemporaneidade, buscando compreender que pessoas os adolescentes querem ser e quais projetos de vida pretendem assumir.

No presente artigo, apresentaremos os resultados alcançados com pesquisa que buscou investigar a formação da identidade dos adolescentes do ensino médio na contemporaneidade, a partir da Teoria da Personalidade de Carl Rogers (1987, 1992) e autores sociais interessados no estudo da identidade (BAUMAN, 2001, 2005; GIDDENS, 2003; HALL, 2006).

Nosso intuito é apontar caminhos para pesquisas futuras, contribuir na elaboração de constructos teóricos compatíveis com as vicissitudes da adolescência contemporânea, bem como fornecer subsídios úteis para intervenções de pais, educadores ou programas sociais interessados na adolescência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo mudou, e essa mudança, constituída pela intensificação no século XX dos aspectos sociais e culturais básicos da Modernidade, traz alterações importantes no modo como a identidade é formada (BAUMAN, 2001; 2005; GIDDENS, 2002; HALL, 2006).

Os rituais de transição para a vida adulta já não existem como em épocas passadas (GIDDENS, 2002). A vida humana é submetida a um veloz e constante processo de mudança de suas condições sociais. Nada dura por muito tempo e é velozmente descartado pelo novo. As regras, valores e instituições sociais são transitórios, frágeis e fluídos. Tudo pode ser na vida contemporânea, em um estado constante de incerteza e angústia (BAUMAN, 2001).

O indivíduo agora é livre para construir a identidade. Entretanto, deixado à sorte, se depara com uma gama de frágeis referenciais de identificação, sendo completamente

responsabilizado pela própria identidade, suas escolhas e conseqüências (BAUMAN, 2005). A sociedade, a família e os educadores são referências importantes na formação da pessoa. Se eles fornecerem as condições básicas de empatia e aceitação incondicional, o indivíduo pode se desenvolver de maneira plena e equilibrada consigo mesmo e com os outros (ROGERS, 1992).

Inserido neste contexto, o adolescente se vê desamparado em um mundo repleto de possibilidades de *quem ser e o que fazer na vida*, encontrando dificuldade de localizar e se apropriar de referenciais sólidos de identificação que o ajudem a elaborar o laço social e a entrar na vida adulta (COUTINHO, 2009). Como então, nesta atual configuração social, o adolescente tem construído sua identidade?

A psicologia tradicionalmente descreve a adolescência como período decisivo na formação da identidade. De acordo com Erikson (1968/1987, p. 128), a identidade consiste no comprometimento com valores, metas, ideologias e escolhas profissionais no interior de uma moratória que caracteriza a adolescência como “[...] um modo de vida entre a infância e a idade adulta.”

Rogers (2002) não dedicou interesse particular ao estudo da adolescência, mas desenvolveu uma teoria geral da Personalidade. Ao que tudo indica, conforme pesquisa em banco de dados científicos na área da Psicologia (bireme, scielo, bvs_psi, lilacs e outros) e na literatura impressa, parece inexistir estudos sobre a adolescência à luz de sua teoria. O que o autor nos aponta é a importância de se oferecer à criança, ao adolescente e ao adulto as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Para compreender a formação da identidade, os conceitos de *Self* e *Tendência Atualizante* da Teoria da Personalidade de Rogers (1992, 2002) nos parecem úteis. Enquanto o primeiro designa a soma organizada das percepções conscientes, negativas ou positivas, que o indivíduo tem de si mesmo, das pessoas à sua volta e do mundo, constituídas e transformadas na interação com o ambiente, a Tendência Atualizante se refere ao impulso básico de todo organismo vivo para mover-se em direção ao crescimento e aperfeiçoamento psicológico.

MATERIAL E MÉTODO

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada combinada com a técnica do gravador (CHIZZOTTI, 1998; QUEIROZ, 1983, 1991).

Participaram do estudo dez adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas das regiões econômicas Centro, Sul e Leste do município de Porto Velho (RO), na faixa etária de 15 a 17 anos e igualmente distribuídos entre os dois gêneros. Foi feito o sorteio de 01 escola em cada região e solicitada a participação de 04 adolescentes em cada escola, sendo dois de cada sexo em um total de 12 participantes. No entanto, devido a não entrega do TCLE por parte de alguns adolescentes e ao notar que temas significativos de análise se repetiam a cada entrevista, a amostra foi reduzida para 10 adolescentes.

Na etapa de análise, os dados coletados foram codificados em categorias (ROGERS, 1987, 1989, 1991). Analisados em uma perspectiva Qualitativa-fenomenológica (CHIZZOTTI, 1998; MARCONI; LAKATOS, 2005). E submetidos à luz da Teoria da Personalidade de Carl Rogers (1987, 1992) e autores sociais interessados no estudo da identidade (BAUMAN, 2001, 2005, 2009; GIDDENS, 2003; HALL, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados nas seguintes categorias: Adolescência como Fase de Aproveitar a Vida e Fazer Escolhas, Adolescência em Liberdade, Valoração Positiva do *Self*⁸⁰, Juízo Moral, Limites e Família, Religião Pós-Moderna, Escola como Lugar de Socialização, e Projeto de Vida.

Adolescência como Fase de Aproveitar a Vida e Fazer Escolhas: Adolescência permanece no contemporâneo para os adolescentes do ensino médio como uma *moratória*, tal como discute Erickson (1968/1987), um período onde são colocados pela sociedade a esperar e se preparar para os valores da vida adulta. Enquanto esta adulta não chega, ocupam suas vidas com estudos, cursos, entretenimento, amigos e lazer. A fala de Sandra⁸¹ (16) ilustra: “Adolescência é um momento que você tem que curtir bastante, porque depois dos vinte você casa, aí sua vida fica trancada naquilo lá, marido, filho, tiro pela minha mãe, porque minha mãe saiu bastante, e depois que teve a gente se trancou dentro de casa.”

“A juventude está autorizada [pela sociedade] a curtir a vida e não precisa nem pode assumir responsabilidades.” (BOCK; LIEBESNY 2003, p. 206). Estes dados confirmam os resultados de pesquisas em larga escala envolvendo todas as regiões do Brasil (ABRAMO;

⁸⁰ Neste trabalho, *Self* sempre empregado no sentido atribuído por Rogers (1992) em sua Teoria da Personalidade.

⁸¹ Todos os nomes que serão apresentados são fictícios, respeitando os preceitos Éticos prescritos na Resolução do Ministério da Saúde N.196 de 10 de outubro de 1996 para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos

BRANCO, 2005). Dentre as melhores coisas de ser jovem, “Não ter preocupações/responsabilidades” ocupa o primeiro lugar com 45%, seguido de “Aproveitar a vida/viver com alegria” que atinge o percentual de 40%. Ainda na mesma pesquisa, quando perguntados quando a pessoa deixa de ser jovem, Maturidade/Assumir responsabilidade se sobressai com 32%, ao lado de Família/Filhos/Casamento com o índice total de 31%.

Adolescência em Liberdade: O *Self* ou “Eu” tem liberdade para pensar, avaliar, planejar a vida - para ser quem ele quiser ser. Os entrevistados querem construir e viver a própria singularidade, entendida pela Psicologia do Desenvolvimento como parte importante do processo de formação da identidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; ERIKSON, 1968/1987). Vejamos o que diz Jacob (16): *“A pessoa tem que ser o que ela gosta de ser, se eu for me basear pelos outros né... eu não vou seguir o que que as pessoas querem, eu vou criar o meu próprio estilo, ter o meu próprio estilo né, o que eu bem entender.”*

Além disso, responsabilizam a si mesmos e a mais ninguém pela construção da identidade: *“Se a gente escolhe o caminho errado é porque a gente quer.”* (Jessica, 16). Na sociedade individualizada que carece de rituais de transição para a vida adulta (GIDDENS, 2002) o adolescente parece também tomar para si a responsabilidade total pela construção de sua identidade.

Valoração Positiva do Self: Alguns gostariam de alterar determinada característica percebida como pertencente ao próprio *Self*, mas a maioria parece satisfeita consigo: *“Acho que eu não tenho nenhuma parte que eu não goste de mim não acho, só sou meio ignorante as vezes.”* (Jacob, 17). A Tendência Atualizante (ROGERS, 1992) para rever ou mudar atitudes do próprio *Self* aparece, assim, de forma tímida, com pouca consciência crítica do que poderia ser melhorado.

Por sua vez, a Tendência Atualizante (ROGERS, 1983) no sentido de valorizar o próprio *Self* e preservá-lo é forte. A fala de Bia (16) ilustra: *“Me sinto bem do jeito que eu sou mesmo, não tenho nada contra o meu jeito de ser, eu gosto de ser assim.”* Parecem querer se auto-afirmarem e viver a própria singularidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; ERIKSON, 1968/1987).

Juízo Moral: Nossos entrevistados apresentam um Juízo Moral, idéias subjetivas sobre o que é certo ou errado (ECKENBERGER, 2001). Errado é beber em excesso, fumar, roubar, usar drogas, se prostituir ou estar em companhia de pessoas “erradas”. Veja-se o que diz Sandra (16): *“Tem que saber curtir, porque se for curtir coisa errada, vixe. [...]. Pessoas que roubam, tem muito noiado por aí, que só ta aí quem quer, quem mexe com isso e quem quer mesmo. [...]. A pessoa não precisa ser igual, mas certo.”*

A partir da elaboração simbólica das experiências de vida (ROGERS, 1992), o que é tido como errado foi significado no *Self* dos adolescentes como algo que deve ser evitado. Não só ouviram falar sobre o assunto, mas estabeleceram relações de amizade ou familiares com pessoas que se envolveram com o “errado” ou então os próprios entrevistados chegaram a experimentá-lo. A fala de Perseu (16) é representativa: “*Viver na periferia, droga pra cá, droga pra lá. Periferia você tá ali no meio de marginalidade, tem gente de bem na periferia, mas rola muita droga também, se você não souber conviver ali você cai, você se envolve e acaba como os outros. O caminho é sempre o mesmo, é sempre morrer*”.

Parecem se encontrar em processo de avaliação e integração dos valores coletivos ligados a beber em excesso, fumar, roubar, se prostituir, usar drogas ou estar em companhia de pessoas “erradas” (ROGERS, 2002). Para ilustrar, vejamos o que diz Bob (17): “*Eu só evito por mim, entendeu, mas pelos outros...a partir do momento que eles não quiserem mais tá beleza, se eles continuarem nisso...a única coisa assim que eu realmente acho errado mesmo é quando a pessoa perde o controle.*”

Portanto, para os adolescentes entrevistados, aproveitar a vida não é curtir de qualquer jeito, mas se ampara em determinado juízo sobre o que é certo e errado.

Limites e Família: Não são inteiramente avessos aos limites colocados pela família, mas o papel da mesma seria mais de *suporte* moral e emocional para uma identidade em livre construção do que enquanto instância que julga sem compreender e estabelece limites indiscutíveis. Como diz a entrevistada Sandra (16): “*Eu acho certo [se refere às críticas da família], mas não é exatamente o que deveria ser né, porque teria que conversar, porque de cara já chega assim falando num sei o que, que não vai prestar*”.

Rogers (1989) se refere à importância dos pais com aceitação e empatia acolherem as atitudes do filho, sem deixar de expressar as próprias concepções e sentimentos ou serem coniventes com o erro. Trata-se de educar e estabelecer limites sem desvalorizar as expressões da criança ou do adolescente.

Religião Pós-Moderna: Mesmo diante da pulverização de referências sociais para a construção da identidade (COUTINHO, 2009), o modo tradicional de a Religião operar, calcado em instituições físicas e rituais coletivos, não parece encontrar tanto eco entre os adolescentes entrevistados. Vejamos a fala de Bob (17): “*Eu quero buscar Deus, eu mesmo sozinho, não preciso de ninguém para me dizer o que fazer, até porque ele deixou a bíblia, ali tá os passos que você deve seguir ou não, que você acha certo.*” Acreditar em Deus, ler a Bíblia, cultivar seus ensinamentos individualmente e adaptá-los à própria vida torna-se, assim, suficiente.

Escola como lugar de socialização: Para os nossos entrevistados, encontrar e conversar com os amigos parece ser a função cotidiana mais agradável e desejável da escola: *“Mais legal é ver meus amigos, as pessoas que eu gosto, que me escuta, que eu converso.”* (Maria Gabriela, 17).

Diante da escassez contemporânea de referências para a construção da identidade (COUTINHO, 2009), a escola parece assumir um papel fundamental de ancoragem e processamento desta identidade, na medida em que o adolescente encontra um lugar mais seguro e menos transitório para se socializar.

Projeto de Vida: Depois do Ensino Médio, os projetos de vida da maioria de nossos entrevistados se resumem à formação profissional, família e uma vida financeiramente estável. Somente um descreve o desejo de ajudar a sociedade e dois incluem a pretensão de ajudar a família: *“Logo após eu terminar o Ensino Médio eu já vou procurar uma faculdade pra fazer, vestibular tal, me esforçar.”* (Isa, 16); *“Eu acho que todo sonho de adolescente mesmo né, ser rica, poder ter a minha casa, carro, ter esposo, filhos, trabalho bom mesmo, que eu esteja ganhando bem, ter uma vida bem estável, ou mais que estável, se possível. É a vida que eu quero ter.”* (Bia, 16).

Como também concluíram Bock e Liebesny (2003, p. 218), “os projetos ficam assim empobrecidos. São pouco arrojados, pouco pretensiosos, nada revolucionários ou rebeldes”. Talvez os adolescentes entrevistados precisem de mais tempo para gestar idéias inovadoras, ousadas e afinadas com seus reais desejos e personalidade, permanecendo enquanto isso com a internalização (ROGERS, 1992) do que a maioria da sociedade postula como sendo o melhor - ou um dos melhores - projeto de vida.

A desigualdade social atravessa a formação da identidade (BAUMAN, 2001). Em um país como o Brasil, marcado por esta desigualdade, as chances e oportunidades para se construir a identidade não são igualitárias. Por isso, adolescência tal como se apresenta nesta pesquisa *para os* adolescentes do ensino médio entrevistados, e talvez não para outros adolescentes situados em outras condições históricas, sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste século XXI, onde nos vemos livres para construir a identidade, um grande desafio se apresenta aos adultos: o de ensinar sobre a vida aos adolescentes sem impor condições ou conceitos absolutos, dando suporte à construção livre da identidade. Em termos Rogerianos, significa confiar na capacidade de crescimento autônomo dos adolescentes sem

deixar de ponderar limites e anunciar os próprios pontos de vista. É cuidar para educar sem massificar a identidade e o futuro do adolescente arremessando nele as próprias convicções.

O anseio de Rogers (1989) por pessoas guiadas pelas direções do próprio *Self* não parece um ideal mais possível de ser realizado na pós-modernidade, quando a sociedade se vê livre das amarras sociais de outrora? O caminho para a construção de um *Self* mais criativo, pessoal e autônomo não está, enfim, aberto?

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Prol Editora, 2005.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203 – 223.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, L. G. *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2009.

ECKENSBERGER, Lutz H. Juízos morais no contexto de orientações de valores econômicos e ecológicos: o caso de uma usina de força abastecida a carvão. In: TASSARA, Eda. (Org.) *Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 141-186.

ERIKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 322 p.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.) *Crise de Valores ou Valores em Crise?*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 70-89. 198 p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A, 1991.

ROGERS, C. R. *Psicoterapia e consulta psicológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROGERS, C. R. *Sobre o poder pessoal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ROGERS, C. R. *Terapia Centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS RELACIONAMENTOS INTERORGANIZACIONAIS NO AGRONEGÓCIO LEITE NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES EM RONDÔNIA

RELACIONAMENTOS INTERORGANIZACIONAIS NO AGRONEGÓCIO LEITE NO MUNICÍPIO EM RONDÔNIA: CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Alexandre Cruz de Mello Franco⁸²
Mariluce Paes de Souza²

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar como ocorre os relacionamentos interorganizacionais no Agronegócio do leite em Ariquemes no estado de Rondônia e, a partir disso, relacionar de que modo esses relacionamentos contribuem ou podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Desenvolveu-se a pesquisa procedendo-se a revisão teórica e análise formulários da base de dados do CEDSA nos quais procurou-se entender melhor a relação existente entre a prefeitura de Ariquemes com as associações e as organizações, bem como da prefeitura e das associações com os produtores de leite. Em vista disso, fez-se um levantamento de dados e verificou-se que as associações poderiam estar contribuindo com a criação de eventos e a capacitação de seus produtores e ainda que a prefeitura poderia passar a desempenhar o papel de agente que lidera externamente como fonte de inovação tecnológica influenciando diretamente nas estratégias dos agentes, e a partir disso, abrindo possibilidade para a implementação de meios para obter a sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Sustentável. Relacionamento interorganizacional. Agronegócio do leite.

ABSTRACT: This research aims to identify how relationships occurs in interorganizational network on agribusiness in Ariquemes of milk in the state of Rondonia, and from this, to relate how these relationships contribute or can contribute to sustainable development. Developed the research proceeding to the literature review and analysis forms from CEDSA database in which we sought to better understand the relationship between the city hall of Ariquemes with associations and organizations, as well as city hall and associations with dairy farmers. As a result, it was a data collection and found that associations could be contributing to the creation of events and training for their producers and that the city could play the leading role as an agent as a source of externally technological innovation directly influencing the strategies of the agents, and from there, opening the possibility for the implementation of means to achieve sustainability.

KEYWORDS: Sustainable Development. Interorganizational Relationships. Agribusiness of Milk.

⁸² Acadêmico do curso de Administração da universidade Federal de Rondônia (UNIR)

² Professora Dra. do Curso de Administração, Programa de Mestrado em Administração e Coordenadora do Centro de Estudo Interdisciplinar do Desenvolvimento Sustentável da Amazônia - CEDSA da Universidade Federal de Rondônia.

INTRODUÇÃO

A ocorrência de grandes desastres ecológicos e o fortalecimento da consciência de que muitos dos recursos naturais são finitos, fez com que se tornassem mais do que necessário aliar desenvolvimento e sustentabilidade. Em consequência disto, a busca por um modelo de desenvolvimento sustentável e de sua implantação tem sido o principal objetivo das grandes nações e dos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil.

De acordo com REIS (2005, p 1) et al:

[...] ”o modelo de desenvolvimento sustentável deve ser capaz não só de contribuir para a superação dos atuais problemas, mas também de garantir a própria vida, por meio da proteção e manutenção dos sistemas naturais que a tornam possível. Esses objetivos implicam na necessidade de profundas mudanças nos atuais sistemas de produção, organização da sociedade humana e de utilização de recursos naturais essenciais á vida do planeta”.

Para a promoção do desenvolvimento sustentável através de relacionamentos interorganizacionais é necessário identificar se os tipos de relacionamentos entre as organizações envolvidas e se estas estão contribuindo para a sustentabilidade da região. As estratégias das organizações, envolvendo relações interorganizacionais e interações com o ambiente externo, contempla toda a complexidade das relações formadas entre organizações através de alianças e parcerias visando a promoção do desenvolvimento sustentável, principalmente, a sustentabilidade econômica, social e ambiental do pequeno agricultor familiar.

No Brasil, o setor da agropecuária compõe 5,7% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro (IBGE, 2008) e que se encontra em rápido processo de crescimento necessita se adequar a esse modelo. Entretanto, tem sido um grande desafio impor as condições de sustentabilidade neste setor que possui muitas dificuldades nesse quesito.

Diante do exposto, apesar da grande dificuldade na promoção do desenvolvimento sustentável este se torna questão importante, principalmente em Rondônia, em que as atividades agropecuárias destacam-se na economia do estado. Dentre essas, têm-se o agronegócio do leite como destaque o qual é composto, na sua grande maioria, por pequenos produtores da agricultura familiar que seguem um modelo tradicional. Apoiar e fortalecer parcerias e alianças junto a este importante setor econômico e social no estado de Rondônia busca consolidar e estimular para que estes pequenos produtores rurais alcancem a sustentabilidade.

Dessa forma, busca-se nesta pesquisa responder a seguinte questão: Quais as formas de relacionamentos interorganizacionais contribuem com o desenvolvimento sustentável no agronegócio leite no Município de Ariquemes no Estado de Rondônia?

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois permite a flexibilidade na interpretação do problema de pesquisa que consiste em compreender que forma os relacionamentos interorganizacionais podem contribuir para o desenvolvimento sustentável no agronegócio do leite.

Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo em que foi feito, inicialmente, coleta de dados secundários para melhor compreensão do problema de pesquisa. Foi feito o levantamento de dados em periódicos especializados, livros, sites da internet e formulários aplicados aos produtores e associações de leite no município de Ariquemes os quais compõem a base de dados do banco do Centro de Estudos Interdisciplinar em Desenvolvimento Sustentável da Amazônia CEDSA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Devido aos inúmeros desastres e problemas que estão ocorrendo, tanto no aspecto ambiental quanto no social e econômico, dentro de uma população que está cada vez mais exigente e crítica, o desenvolvimento sustentável se tornou de essencial importância, sendo um dos maiores desafios para as empresas e nações que tentam reverter esse quadro.

Na visão de HAWKEN (1993), sustentabilidade seria um estado econômico em que as demandas colocadas sobre o meio ambiente, pessoas e de comércio podem ser satisfeitas sem reduzir a capacidade do ambiente para as gerações futuras.

Sendo assim, é necessário o apoio não só dos governos, como também é necessário que o apoio das grandes empresas e até mesmo das próprias pessoas. Já que não existe mais uma visão isolada das regiões, e sim, uma visão global e de que cada componente, interno ou externo, deve ser integrado ao todo.

Trazendo para a realidade estudada, apesar da produção significativa apresentada pelo Estado de Rondônia, parece que a não sistematização ou a falta de assistência técnica e implementação de políticas públicas e ainda, a velocidade do crescimento dessa atividade, não favoreceram a organização e desenvolvimento da atividade leiteira em Rondônia.

Buscando promover e fortalecer o setor, as instituições governamentais buscam estabelecer regras de incentivos para possibilitar o desenvolvimento da pecuária leiteira no Estado. Esta iniciativa busca oferecer capacitação e condições técnicas de melhoria de qualidade e que vem permitindo o acesso de milhares de agricultores familiares à tecnologias de ponta, no que se refere a produção e manejo de bovinos de leite.

Pode se notar que essas relacionamentos interorganizacionais, compõem um conjunto de organizações que sozinhas não estariam aptas a concorrer no mercado, o que gera benefícios e vantagens para ambas empresas e fortalece a competitividade. Segundo POWELL; KOPUT; SMITH-DOERR (1996), as organizações precisam colaborar para adquirir recursos e competências que elas não possuem internamente.

Produtores em várias regiões do país estão se organizando em associações, visando a uma melhor negociação para o leite produzido em suas comunidades e comunidades vizinhas. As iniciativas nascem com o objetivo central de negociar a venda do leite a melhores preços recebidos até então por um produtor fornecendo o leite sozinho. É a busca de criar um poder de mercado.

Esse tipo de associação de produtores de leite são de pequeno porte, com pequena ou nenhuma estrutura inicial e com uma limitada abrangência geográfica. Contudo esta iniciativa nasce mais fortalecida se contar com o apoio de lideranças dos produtores, sindicatos rurais, prefeituras municipais e agentes da assistência técnica. Esta é uma conjugação de esforços com representação política, buscando a defesa da união e dos interesses dos produtores.

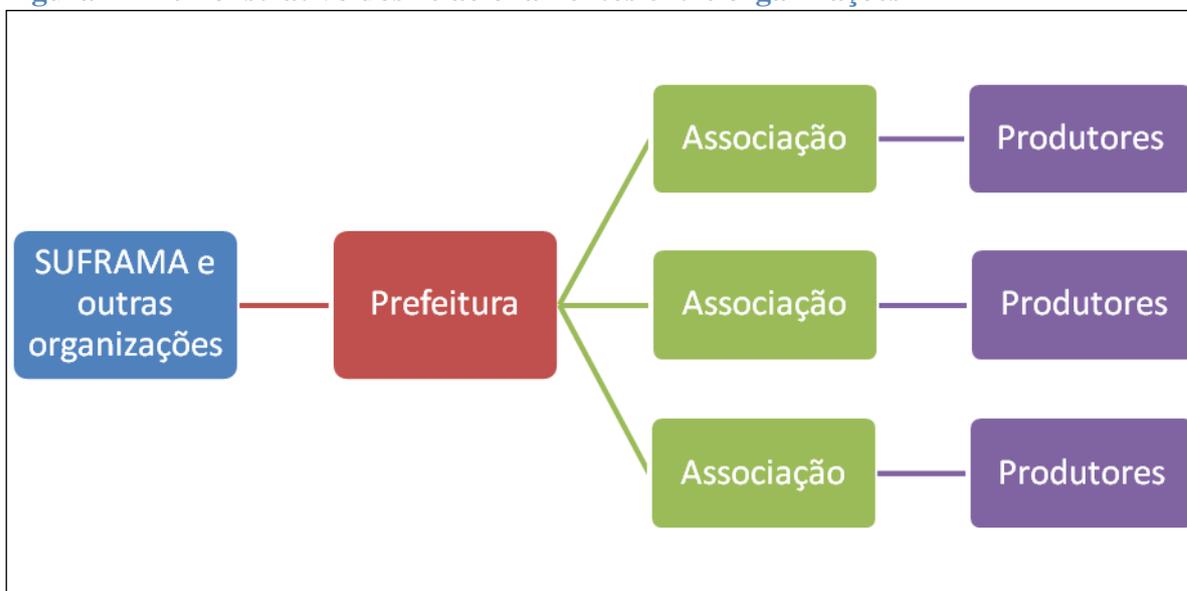
As atenções dadas no controle dos processos adéquam à viabilidade técnica e comercial desses produtos. O pequeno produtor precisa incorporar essas alternativas para a agregação de valor dos seus produtos, não esquecendo que esses investimentos se fazem necessários para a comercialização, já que existem exigências a serem atendidas

RESULTADOS

Procurando descrever os relacionamentos que ocorrem na cadeia do leite em Ariquemes, verificou-se que a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) estabelece um relacionamento com a prefeitura, onde ela investe e financia tanques. A prefeitura, por sua vez, repassa os tanques às associações e, com isso, gerando desenvolvimento na região. Essas associações que adquiriram tanques e investimentos trazem aos seus produtores uma melhora na qualidade, de renda, de vida e de poder de negociação,

esses produtores, em troca, fortalecem a associação e aumentam seu poder de expressividade. Assim como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 - Demonstrativo dos relacionamentos entre organizações



Fonte: Composição do autor(2011)

Mediante o estudado, foi possível perceber que muitos destes produtores necessitam das associações para se manterem competitivos no mercado do leite. E essas, que, por sua vez, contribuem para a melhora na qualidade de leite e no desenvolvimento da região, onde se torna imprescindível a participação da prefeitura e de outras organizações, por exemplo, a SUFRAMA, demonstrando que nestes relacionamentos todos podem ganhar.

Sabe-se que as associações e cooperativas podem oferecer benefícios, no entanto, esta assertiva somente é verdadeira se os princípios cooperativistas forem praticados. Porém, muitas dessas associações ainda carecem na disponibilização de tecnologias e informações, e que a prefeitura poderia exercer um papel muito mais representativo mediante esses produtores. Observa-se também que existe muita dificuldade entre os produtores em agregarem-se em busca do benefício comum.

Tendo se em vista disto, dá-se como sugestão para as associações, a criação de eventos e a capacitação dos representantes e participantes dos produtores para que a gestão da mesma possa ser feita em torno do seu objetivo que deve ser auxiliar o pequeno produtor e tornar rentável a atividade em que ele está inserido.

Já com relação à prefeitura, o Governo através de sua influência no ambiente institucional poderia passar a desempenhar o papel de agente que lidera externamente, sendo

fonte de inovação tecnológica influenciando diretamente nas estratégias dos agentes. Diante disso, o processo de interação e cooperação, através da união de produtores em arranjos e/ou em organizações coletivos sustentáveis, facilitaria o processo produtivo, potencializando assistência técnica e otimizando os recursos obtidos de instituições governamentais ou não governamentais. Isto também pode propiciar maior poder de negociação junto a fornecedores, na busca de minimizar os custos dos insumos, o que levará a uma melhor relação com o mercado.

Concluindo, as parcerias entre as instituições públicas e privadas e as associações, apesar de serem indispensáveis aos produtores de leite, poderiam ainda estar beneficiar melhor estes produtores. Em vista disso, abre-se uma possibilidade para a implementação de meios para se obter a sustentabilidade através das associações e parcerias formadas, uma vez que estas, com o apoio do governo podem oferecer benefícios a seus associados e colaboradores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REIS, Lineu Bélico dos. **Energia, recursos naturais e a prática do desenvolvimento sustentável** / REIS, Lineu Belico dos, FADIGAS, Eliane A. Amaral; CARVALHO, Cláudio Elias. – Barueri, SP: Manole, 2005.

POWELL, Walter W.; KOPUT, Kenneth W.; SMITH-DOER, Laurel. Interorganisational collaboration and the locus of innovation: **Networks of Learning**. Administrative Science Quarterly (1996, P 116-145)

CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde. A formação de redes interorganizacionais como mecanismo para a formação de vantagem competitiva e para promoção do desenvolvimento regional: O papel do Estado e das políticas públicas neste cenário. *HAWKEN, Paul. The Ecology of Commerce: A declaration of sustainability, HarperCollins (1993, p. 223-240).*

<http://www.cnpq.embrapa.br/nova/informacoes/estatisticas/producao/tabela0240.php>
Acessado em 25 de Abril de 2011.

CHIAVENATO, Idalberto, Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações, edição compacta/ Idalberto Chiavenato. 3.ed.rev.e atualizada. –Rio de Janeiro: Elsevier, 2004- 3ª Reimpressão.

Banco de dados do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento Sustentável - CEDSA

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPQ;

Ao PIBIC;

A UNIR;

Ao CEDSA;

Ao NUCSA;

Aos Professores Dra. Mariluce Paes de Souza, Dr. Theophilo Alves de Souza Filho e ao
Dércio

CONTATOS

Orientando: Alexandre Cruz de Mello Franco

E-mail: xandao.cmf@hotmail.com

Orientadora: Dra. Mariluce Paes de Souza

E-mail: admunir2106@yahoo.com.br

CADEIA-REDE DE COOPERAÇÃO SUSTENTÁVEL: PAPEL DOS ATORES DA COOPERATIVA AÇAÍ, NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

PROJETO: ARRANJOS ORGANIZACIONAIS E INTERORGANIZACIONAIS COLETIVOS E A COMPLEXIDADE DA GOVERNANÇA EM CADEIA-REDE DE COOPERAÇÃO SUSTENTÁVEL.

Rosane Nunes Becil da Silva⁸³

Orientadora: Dra. Mariluce Paes de Souza⁸⁴

Co-Orientadora: Msda. Fabiana Rodrigues Riva⁸⁵

RESUMO: O estudo tem como objetivo conhecer o papel dos atores da Cadeia-Rede Justa Trama com princípio de produção sustentável, da qual a Cooperativa Açaí está integrada, localiza-se no município de Porto Velho, utilizando com foco a descrição das atividades desenvolvidas e a interação com a rede justa trama. Desenvolveu-se a pesquisa através referencial teórico e entrevistas na qual se procurou entender melhor a relação existente entre a Justa Trama e a Cooperativa Açaí, um dos elos existentes da cadeia rede. A Cooperativa Açaí é uma cooperativa localizada em Porto Velho, RO, que trabalha principalmente com o artesanato regional, utilizando sementes da área amazônica, o que traz consigo preservação e desenvolvimento sustentável regional.

PALAVRAS-CHAVE: Cadeia rede sustentável. Cooperativa Açaí. Artesanato.

ABSTRACT: The study aims to evaluate the role of actors-Chain Network with Justa Trama principle of sustainable production, which is integrated Acai Cooperative, located in the municipality of Porto Velho, focusing using the description of activities and interaction with the network just plot. Developed to through theoretical research and interviews in which sought to better understand the relationship Justa Trama between the Cooperative and Acai, one of the links existing supply chain network. The Cooperative is an Acai cooperative located in Porto Velho, RO, working primarily with regional craftsmanship, using seeds of the Amazon region, which brings preservation and sustainable regional development.

KEYWORDS: Chain sustainable network. Acai Cooperative. Handicraft

INTRODUÇÃO

As Cooperativas são associações a quais tem por objetivo prestar serviço a seus associados, ajudando assim na melhoria de sua situação econômica. Historicamente, as cooperativas são formas de auxílio-mútuo entre pessoas que somam seus esforços. Ou seja, não visam lucro, nem investimento para multiplicar o capital que reúnem.

O cooperativismo é diferente de todos os outros modos de produção, pois se caracteriza como uma das opções mais apropriadas para a reorganização da sociedade,

⁸³ Acadêmica do curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia.

⁸⁴ Professora Dra. do Curso de Administração, Programa de Mestrado em Administração e Coordenadora do Centro de Estudo Interdisciplinar do Desenvolvimento Sustentável da Amazônia - CEDSA da Universidade Federal de Rondônia.

⁸⁵ Mestranda do Curso de Administração da Universidade Federal de Rondônia.

melhorando assim as relações econômicas, as de trabalho e criando dessa forma um novo conceito de economia, caracterizada como uma economia solidária.

Identifica-se Economia Solidária como uma prática onde se desenvolve solidariamente um processo de novas forças produtivas, de interação e de novas relações de produção, de modo que se promova um processo sustentável de crescimento econômico, que se preserve o meio ambiente e redistribua os frutos do crescimento a favor dos que se encontram a margem do sistema produtivo e social. (BIALOSKORSKI, 2006).

Considerando a utilização de novas tecnologias sociais sustentáveis, as parcerias de empreendimentos solidários e o trabalho em conjunto, o que torna possível o funcionamento da Rede Justa Trama no país e no mundo. Com essa pesquisa pretende-se responder a seguinte questão: Qual o papel dos atores da Cooperativa Açaí, localizada no município de Porto Velho, no atendimento aos outros elos da Rede Justa Trama?

Observando essas questões as perspectivas dessa pesquisa são de se identificar os atores e elos presentes na Cooperativa Açaí caracterizando-a através do mais puro conceito de Economia Solidária e Cooperativismo, além de divulgar o comércio justo e solidário existente na Cooperativa, identificando o papel dos atores da Cadeia-Rede sustentável da Cooperativa Açaí, localizada no município de Porto Velho e utilizando com foco a descrição das atividades desenvolvidas e a interação com a rede Justa Trama.

Além desse objetivo geral, a pesquisa procura também: a) levantar informações sobre a Cooperativa Açaí; b) conhecer o perfil dos atores envolvidos e as atividades desenvolvidas na cooperativa e c) identificar a participação dos atores na cooperativa e avaliar a sua participação na Cadeia-Rede Justa Trama

Para aprofundamento da pesquisa, efetuou-se estudos nas obras de atores com Paul Singer, João Eduardo Irion, Cleide Terezinha, Nilson Júnior Reis, Diva Benevides Pinho, Sigismundo Bialoskorski Neto entre outros, cujas referências sobre economia solidária e cooperativismo favoreceu de modo particular o entendimento e interpretação dos dados. Podendo enfocar as características do cooperativismo e descrever a economia solidária, pontos-chaves de uma associação de caráter social e econômico.

REFERENCIAL TEORICO

O cooperativismo é antigo na história da humanidade, à sua origem vem do latim *opus, operis*, que quer dizer trabalho, efeito de trabalho, ofício. Há registros sobre a cooperação e a associação solidária desde a Pré-História da civilização, entre tribos indígenas e em antigas civilizações Babilônicas.

Segundo o autor Reis Júnior (2006), o movimento cooperativista teve início na Inglaterra, no século XIX, durante a manifestação cartista, em pleno regime de economia liberal, com a fundação da Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale, em 1844, cujo objetivo seria encarar a crise industrial da época.

No Brasil, o cooperativismo vem surgindo como alternativa ao desemprego ocasionado pela globalização da economia, aplicando-se a vários casos, com grande qualidade e produtividade. Manifesta-se como forma de organização de trabalho calcada em princípios democráticos a serem exercidos em uma sociedade justa, livre e fraterna, materializada por empreendimentos econômicos autônomos de propriedade coletiva.

Os movimentos cooperativistas no Brasil datam de 1847, do início do século XIX, é considerada uma autêntica e promissora realidade, constituindo-se uma ponte entre o mercado e o bem-estar das pessoas e, em segundo e importante plano a experiência de organização cooperativa no Brasil, é oriunda somente da forma cooperativada de Rochdale, na qual o capital foi um fator de produção não determinante.

RESULTADOS

A Cooperativa está Localizada no município de Porto Velho, no Estado de Rondônia, e iniciou suas atividades em 2003. O grupo é formado por 60 cooperados, a Cooperativa Açai produz corantes naturais, coletam e beneficiam sementes e outros elementos da Amazônia para a fabricação de biojóias que em partes são utilizadas nas roupas da Justa-Trama.

Iniciou suas atividades com o objetivo de ter um local para a venda de seus produtos, expondo-os a seus principais compradores participando de feiras municipais, estaduais e nacionais. Os principais produtos fabricados pela Cooperativa são: biojóias feitas de sementes, quadros decorativos, bolsas, bonecas, bonés e semi jóias, onde se utiliza ouro ou prata juntamente com as sementes.

A Cooperativa Açai é considerada uma cooperativa de produção de artesanato, aonde os associados contribuem com serviços laborativos ou profissionais para a produção em comum de um bem. Considerada uma associação de caráter social e econômico e sem objetivo de lucro.

As organizações cooperativas têm sido usadas como referência para a importância do desenvolvimento econômico e social da região inserida, a qual esta aliada à geração de

renda, à criação de empregos e na contribuição para a efetiva distribuição de renda entre seus associados.

Nesse contexto, se estabelece a Economia Solidária que procura explicar o funcionamento das atividades econômicas que atendem às demandas sociais, isto é, como possibilitar a uma parcela social “excluída” o bem estar e o acesso aos benefícios sociais. Sendo assim o cooperativismo pode ser integrado na Economia Solidária, pois as organizações cooperativas, também procuram promover o desenvolvimento econômico e social.

Para melhor entendimento do tópico acima exposto, descreveremos o conceito de Economia Solidária que pode ser entendido como um movimento de organizações cooperativas que apresentam uma função social intensa, com laços de solidariedade. (BIALOSKORSKI, 2006)

No conceito de Economia Solidária, não se prevalece à lógica de mercado, as organizações cooperativas tem um objetivo exclusivo de solidariedade e diferente de objetivos apenas econômicos, há a substituição da competição e do lucro pela cooperação, pelo preço justo e pela distribuição mais igualitária dos resultados.

A busca por alternativas para o desenvolvimento sustentável, através de um modo de produção diferenciado que une tanto os valores econômicos, sociais e ambientais de uma região tem ganhado grande importância perante o cenário internacional.

A melhor exemplificação da estrutura da produção comercial da Cooperativa Açaí será mais bem descrito na figura 4, aonde será abordada de forma clara e concisa os pontos envolvidos no processo da Cooperativa Açaí.

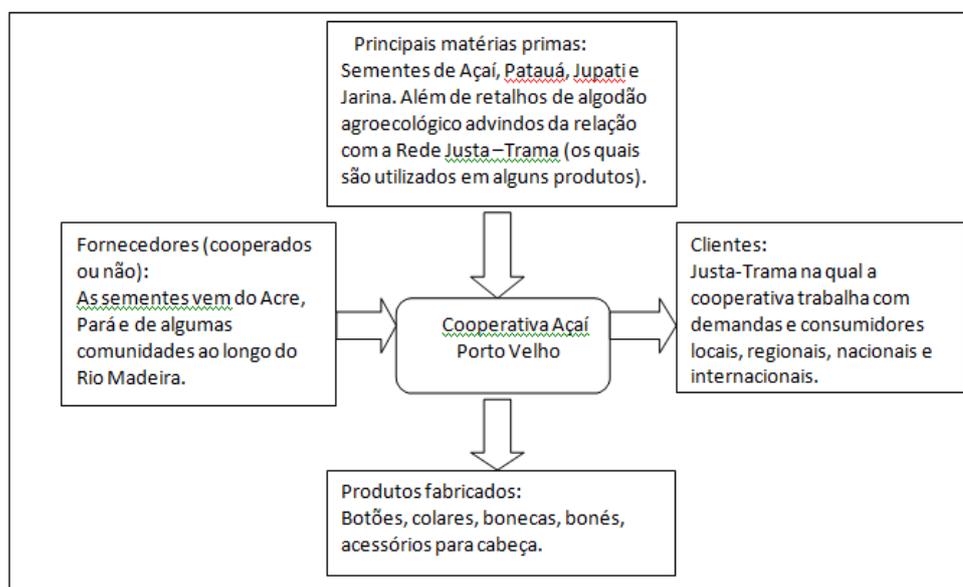


Figura 4. Estrutura da produção comercial da Cooperativa Açaí.

A Cooperativa Açai uma cooperativa de produção, busca através da sua participação na Cadeia-Rede Justa-Trama, a oportunidade de ser reconhecida, participando de um comércio justo, com sustentabilidade sem exploração, aonde “todos” ganham.

Segundo Maria Dalvani de Souza (Presidente da Cooperativa) o foco econômico da Cooperativa está estabelecido no empreendimento autogestionário, que busca o trabalho de valores, o preço justo, a sustentabilidade regional, o trabalho do cooperativismo, o trabalho em grupo, a solidariedade, a busca de mercado, de parcerias e de tecnologia social.

Como foco social a Cooperativa Açai em aliança com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária de Rondônia (SEAPEN) está oferecendo às apenadas da Penitenciária Feminina de Porto Velho a oportunidade de se profissionalizarem com um curso de capacitação em confecção de biojóias.

Essa parceria envolve apenadas e apenados do município de Porto Velho, aonde através do artesanato, a cooperativa busca o resgate da cultura desses indivíduos que estão aparte da sociedade, procurando integrá-lo como uma fonte de renda, relacionando o indivíduo com uma visão a qual consiste em auxiliar efetivamente a dar o primeiro passo para criar um mundo melhor, que resulta em um aumento da auto estima, além da sensação de fazer parte, de estar incluído em uma sociedade que se preocupa com as próximas gerações.

O convênio entre a cooperativa e o presídio feminino, fortalecer o artesanato regional, gerar oportunidade de trabalho e renda familiar, trazendo consigo também uma chance muito maior de as presas voltarem recuperadas à sociedade, aprendendo assim uma profissão e poderão sair do presídio já empregadas.

Vale-se destacar ainda que todas as bio-jóias fabricadas pelas apenadas têm seus espaços garantidos em feiras nacionais e internacionais, assim como tem acontecido com os produtos da Cooperativa Açai.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

BIALOSKORSKI NETO, Sigismundo. Aspectos econômicos das cooperativas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos Pereira; WITKOSKI, Antônio Carlos. Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EUDA, 2007.

KRUEGER, Guilherme. Cooperativismo e o novo código civil. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

MARINHO, Dra. Heliana. Artesanato: tendências do segmento e oportunidades de negócios. Sebrae/RJ. Rio de Janeiro – Brasil.

MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

METELLO, Daniela Gomes. Os benefícios da associação em cadeias produtivas solidárias: o caso da Justa Trama – Cadeia Solidária de Algodão Agroecológico. Rio de Janeiro: 2007.

OLIVEIRA, Terezinha Cleide. O Desenvolvimento das Cooperativas de Trabalho no Brasil. São Paulo, Editora OCB, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS (OCB). Disponível em:

<www.ocb.org.br>. Acesso em 22 janeiro 2011.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPQ; Ao PIBIC; A UNIR; Ao CEDSA; Ao NUCSA;

Aos Professores Dra. Mariluce Paes de Souza, Dr. Theophilo Alves de Souza Filho e a mestranda Fabiana Rodrigues Riva.

CONTATOS

Orientanda: Rosane Nunes Becil da Silva

E-mail: rosanenunes1202@hotmail.com

Orientadora: Dra. Mariluce Paes de Souza

E-mail: admunir2106@yahoo.com.br

Co-Orientadora: Msda. Fabiana Rodrigues Riva

E-mail: fabianariva@gmail.com

ADOLESCENTES DE FAIXA ETÁRIA DE 14-18 ANOS E A BUSCA PELA FUNÇÃO PATERNA NAS RELIGIÕES CRISTÃS DE PORTO VELHO

Rosana Nunes Becil da Silva⁸⁶
Melissa Andrea Vieira de Medeiros⁸⁷

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo com adolescentes e a busca pela função paterna nas religiões de Porto Velho – RO. O objetivo central que permeou o estudo foi identificar como as religiões influenciam na formação subjetiva através da função paterna nos adolescentes, o estudo foi realizado pelo viés teórico psicanalítico de Freud. Para a realização da pesquisa entramos em contato com quatro instituições religiosas distintas da cidade de Porto Velho, sendo elas: Assembleia de Deus, Católica, União do Vegetal e Universal do Reino de Deus. Foram entrevistados dois adolescentes de cada religião de ambos os sexos e de idades variantes de 14 a 18 anos. Após as entrevistas foram realizadas as análises dos dados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Função Paterna. Religião.

ABSTRACT: This paper presents a study of teenagers and the search for the paternal role in the religions of Porto Velho - RO. The central objective that has permeated the study was to identify how religions influence the subjective formation through the paternal function in adolescents, the study was conducted by the bias of Freud's psychoanalytic theory. For the research, we contacted four different religious institutions of the city of Porto Velho, as follows: Assembly of God, Catholic, Uniao do Vegetal and the Universal Kingdom of God. We interviewed two teenagers from every religion of both sexes and age variations of 14 to 18 years. After the interviews were conducted data analysis.

KEYWORDS: Adolescents. Paternal function. Religion.

INTRODUÇÃO

Adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, nessa fase o adolescente almeja a construção de sua identidade. Knobel (1981) afirma que o adolescente sofre a busca da identidade através de três grandes crises:

Crise da Identidade Sexual, na qual precisa define-se enquanto homem ou mulher dentro do padrão da sua cultura.

Crise da Identidade Profissional, na qual a cultura Ocidental prima pelo acesso ao capitalismo produtivo e exige uma definição profissional que dê lucros, independência como sinal de sucesso e status.

⁸⁶ Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

⁸⁷ Professora do departamento do curso de Psicologia

Crise da Identidade Ideológica, na qual além de questões políticas, de valores e posicionamentos, a sociedade de certa forma instaura uma crise existencial, uma ruptura com família, uma não aceitação no mundo adulto, o que leva o adolescente a uma busca ideológica através da religiosidade.

Foi a partir dessa terceira grande crise que indagamos o valor atribuído na atualidade à religião por parte dos adolescentes entrevistados.

Lembrando que para que haja o desligamento dos pais da infância, é necessário que o adolescente tenha certo distanciamento desses pais. Sendo assim, o adolescente pode estar utilizando da religião como forma de preservar a figura dos pais reais criando assim um pai simbólico (Deus).

REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta. Como um período de passagem entre a infância e a fase adulta é na adolescência que o indivíduo necessita elaborar perdas, como a perda do corpo infantil, dos pais da infância, da identidade e do papel infantis. Tais fatos podem ocasionar medos nos adolescentes já que estes ao entrar no mundo dos adultos – desejado e temido – perdem definitivamente a condição de criança.

Adolescência é conhecida pelas mudanças psíquicas que leva o jovem adolescente à procura de se firmar estabelecendo uma identidade. Identidade esta que fará abandonar características infantis e buscar posições adultas na sua personalidade.

A partir disso parafraseando Rappaport (1982) temos a adolescência como um momento de mudanças em que o jovem buscará identificações com o mundo externo. Dessa maneira ele abandona o meio familiar e se volta para o convívio grupal.

Ainda ressaltamos que a adolescência de acordo com Rappaport (1982, p.11) “é uma invenção cultural.” Ou seja, cada sociedade verá esse período como um rito de passagem da infância para a fase adulta ou como apenas um período de modificação, desse modo às culturas se diferenciaram conforme o que cada uma traz no tocante ser adolescente.

No tocante religião a temos como um meio que o homem encontrou auxílio em algo poderoso, que o protege e que tem controle sobre tudo e todos. Ela recai como promessa diretamente nos conflitos do homem e também como promessa de melhoras nas condições de vida do sujeito.

Em “O futuro de uma ilusão” de 1927, Freud afirma que devido à renúncia das pulsões o sujeito busca na religião uma forma de compensar tal renúncia operada pela cultura vigente.

Assim, o homem buscará na figura de Deus, o pai engrandecido, que sobrevive frente às necessidades do homem diante de suas angústias.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, a qual buscou uma análise subjetiva dos adolescentes de perfil religioso de quatro instituições religiosas distintas de Porto Velho. O presente estudo teve como objetivo geral compreender a relação entre os adolescentes e a busca pela função paterna nas religiões. A escolha pela abordagem qualitativa deve-se ao fato de que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2010, p.79).

Convém destacar que a escolha pela pesquisa qualitativa, utilizando entrevista não diretiva, se deu para permitir uma maior liberdade aos entrevistados para falar sobre seu cotidiano, sem preocupações com o produto final, ou seja, o conhecimento produzido através das falas não busca igualar todos os conteúdos a um produto definitivo.

Como nos esclarece Chizzotti (2010, p. 92) “a entrevista não-diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado”. Assim, não foi preocupação dessa pesquisa criar generalizações, mas apenas produzir uma discussão epistemológica, face das problemáticas levantadas.

A técnica de análise dos dados que foi utilizada na pesquisa é conhecida como inferência do texto, em que se procura conteúdos latentes tanto no dito quanto no não dito do sujeito, essa técnica vai ao encontro com o método psicanalítico. “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 1977, p.14).

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das escutas dos adolescentes entrevistados podemos perceber que a vivência desses adolescentes muito se assemelha com o nosso referencial teórico, para melhor elucidação vimos necessário utilizarmos alguns trechos das falas dos nossos colaboradores. No tocante vivência adolescencial temos a seguinte fala que caracteriza muito bem essa fase, de acordo com os adolescentes

É uma fase preparatória para a fase adulta, um período para adquirir experiências e para amadurecer. (Colaboradora 4, Assembleia, 18 anos, feminino).

Outro ponto também que foi analisado com bastante descrição é no que se refere ao relacionamento em grupo, como se dá o fenômeno grupal nos adolescentes e sua importância para ele, foi o dado que muito nos chamou atenção.

Meu grupo é importante por causa da confiança que temos da intimidade, por causa também de nossas atitudes diferentes. Ah! No meu grupo sinto que sou eu mesma! Gosto do meu grupo porque lá tenho apoio em tudo que faço, temos atitudes e posturas iguais, e além do mais conversamos sobre as mesmas coisas. (Colaboradora 1, Universal, 16 anos, feminino).

Focaremos agora em analisar a figura de Deus como pai engrandecido nas falas dos adolescentes religiosos que foram entrevistados. Em “Atos obsessivos e práticas religiosas” de 1907, Freud destaca a relação do homem com Deus, fazendo neste texto uma analogia com o estado de abandono vivenciado pela criança quando se sente desamparada pelos pais. Desta maneira há uma incessante busca por essa proteção, esse afago, na religião por meio da figura de Deus como o Pai onipotente.

Podemos perceber a existência desse sentimento em relação a Deus até hoje, as falas dos nossos colaboradores que confirmam tal questão.

Meu salvador, pai eterno, que me escuta, me ajuda e que sempre está presente na minha vida nos momentos difíceis. (Colaboradora 1, Universal, 16 anos, feminino).
Deus é pai, é aquele que deu seu filho pra morrer por nós, pecadores, que nos dá o livre arbítrio, que nos enche de bênçãos. (Colaborador 6, Católica, 17 anos, masculino).

Os adolescentes religiosos evidenciaram através de suas falas, a busca de Deus como um pai, na qual eles o buscam seja para auxiliá-los em alguns problemas, sejam pelo fato que se sentem impotentes frente suas dificuldades. Assim, a figura de Deus como um Pai engrandecido e a busca por um contato mais direto com esse pai, tem se mostrado cada vez mais frequente nas falas dos adolescentes religiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande objetivo que permeou este estudo foi à relação existente entre a adolescência e a busca pela função paterna nas religiões. A questão: O que leva os adolescentes buscarem auxílio em Deus? Foi à mola propulsora para a realização desta pesquisa.

Ao decorrer da pesquisa podemos compreender a relação existente entre os adolescentes cristãos e seus relacionamentos com Deus, como uma figura de um Pai eterno, tal fato pode ser contatado nas falas de todos os colaboradores da pesquisa.

Assim, podemos considerar que os adolescentes cristãos realmente veem Deus como um pai engrandecido, protetor e conhecedor de todas as coisas. E o que eles têm buscado nas religiões é o contato mais direto com esse pai.

Outro ponto obtido através da pesquisa é o papel atribuído à religião como formadora da subjetividade do adolescente e também o papel dos atores religiosos e suas representações para a construção da vivência adolescencial. Dessa forma, percebi o porquê da necessidade de se trabalhar com instituições diferentes, com crenças distintas, visto que isto trouxe um maior conhecimento sobre as doutrinas religiosas, dando ao leitor a oportunidade de se familiarizar com todas as instituições apresentadas na pesquisa.

Concluo dessa maneira considerando de grande relevância os dados obtidos, é evidente que não podemos ousar afirmar que às análises aqui contidas possam ser consideradas definitivas ou conclusivas, pois compreendemos que a conceituação da função paterna não deve ser focada apenas no ato religioso.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. 92 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREUD, S. (1907) Atos obsessivos e práticas religiosas. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1927) O futuro de uma ilusão. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

MEDEIROS, M. A. V. **O pai nos mitos amazônicos**: uma leitura psicanalítica. São Paulo, 2005. 234f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Setor de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**: A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1982. 114 p.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço primeiramente ao PIBIC-UNIR-CNPq, que durante esse um ano financiou a realização desta pesquisa.

A minha orientadora Doutora Melissa Andrea Vieira de Medeiros, pela atenção, apoio e por ter acreditado em meu potencial como pesquisadora.

Agradeço também as instituições que autorizaram a participação dos adolescentes, e que ainda cederam salas para serem realizadas as entrevistas.

E por fim, mas não menos importante, aos colaboradores que além de dividirem comigo um pouco de seus horários livre, ainda me proporcionaram a participação em suas vidas através dos relatos confidenciais.

CONTATOS

Orientanda: Rosana Nunes Becil da Silva

E-mail: rosananunes_unir@hotmail.com

Orientadora: Melissa Andrea Vieira de Medeiros

E-mail: melissapsicologa2008@hotmail.com

UMA CARTOGRAFIA SUBJETIVA SOBRE OS ADOLESCENTES DA CLASSE SÓCIO/ECONÔMICA/CULTURAL MÉDIA E ALTA DE PORTO VELHO/RO EM RELAÇÃO COM A FUNÇÃO PATERNA

Selma de Fátima da Silva Bueno⁸⁸
Melissa Andréa Vieira de Medeiros⁸⁹

RESUMO: Este trabalho trata da relação entre a adolescência e a função paterna e tem como referencial teórico a Psicanálise. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano vivida entre a saída do mundo infantil e a entrada no mundo adulto. Quanto à função paterna, esta se refere à função estruturante de cada sujeito, a lei. O Pai a que se refere à psicanálise, não é o pai da concepção comum, o genitor, porém nada impede que este ocupe esta posição. A pesquisa foi um estudo qualitativo, realizado com 08 adolescentes usando como instrumento uma entrevista semi dirigida. O objetivo desse estudo é apresentar uma cartografia subjetiva dos adolescentes de classe sócio/econômico/cultural média e alta de Porto Velho/RO em relação com a função paterna.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Função paterna. Psicanálise

ABSTRACT: This work deals with the relationship between adolescence and the paternal function and its theoretical psychoanalysis. Adolescence is a stage of human development between the output of the lived world of childhood and entering the adult world. As the paternal function, this refers to the structuring function of each subject, the law. Father referred to psychoanalysis, is not the father of the common conception, the parent, but nothing prevents that occupy this position. The research was a qualitative study conducted with 08 teenagers using as instrument a semi driven. The aim of this study is to present a subjective mapping of socio-class teenagers / economic / cultural medium and high Porto Velho / RO relationship with the paternal function.

Keywords: Adolescence. Paternal Function. Psychoanalysis

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma parte do referencial teórico usado na pesquisa realizada em 2010-2011 sobre adolescência e função paterna. Apresenta também sua metodologia e considerações finais. Tem como objetivo apresentar de forma resumida a pesquisa realizada. No primeiro momento será apresentado o referencial teórico sobre adolescência e função paterna, em seguida o método de realização da pesquisa e instrumentos utilizados e por fim as considerações finais da pesquisa, mostrando seus resultados.

⁸⁸ Bolsista, matriculada no 6º período do curso de Psicologia.

⁸⁹ Orientadora, professora do departamento do curso de Psicologia.

DESENVOLVIMENTO

A adolescência é a fase de transição entre a infância e a idade adulta e é caracterizada como um período muito complexo no desenvolvimento humano. É a fase em que o jovem está definindo sua identidade, a postura que terá posteriormente como adulto.

Essa transição é caracterizada por alterações em seus estados físico, mental e social. É hora de elaborar perdas. Perda do corpo infantil, seu corpo sofre transformações incontroláveis e independente de sua vontade; perda da identidade infantil, que é a perda dos privilégios e das condições de criança; perda dos pais da infância, os quais o jovem tenta reter em sua personalidade, pois eles lhe servem de refúgio e proteção diante do temor do desconhecido.

Entrar no mundo dos adultos, desejado e temido, significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É o momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento. (ABERASTURY, 1983, p.13).

Definir um conceito de normalidade desse período é difícil, uma vez que esse conceito varia de acordo com o meio social, econômico e cultural que o jovem vive. Knobel (1981) denomina essas alterações no comportamento adolescente de Síndrome da Adolescência Normal, uma vez que não se consegue passar por essa fase sem um leque de sintomas subjetivos, mas que toda essa sintomatologia deve ser considerada normal nessa fase de desenvolvimento. “Penso que a estabilização da personalidade não se consegue sem passar por um certo grau de conduta *patológica* que, conforme o meu critério, devemos considerar inerente à evolução *normal* desta etapa da vida.(KNOBEL, 1981, p. 27).”

Nesse período o jovem passa por uma crise de identidade e por isso está constantemente assumindo um papel diferente. É nessa fase que ocorre a identificação com diferentes grupos sendo que essas mudanças de um grupo para outro podem ser radicais. Tudo isso é a externalização dessa crise de identidade, da dificuldade de assumir um só papel na sociedade.

No que se refere à Função Paterna, antes de descrever esse lugar do Pai, é preciso lembrar que Freud não inventou a importância do pai como constituinte na vida psíquica da criança de uma hora para outra. Os fatos que o levaram a essa constatação foram sua auto-análise e a análise de seus pacientes.

O pai a que se refere à psicanálise, não é o pai da concepção comum, o genitor, porém nada impede que este ocupe esta posição. O pai real deve representar o pai simbólico junto à mãe e o filho. O pai e o genitor nem sempre são necessariamente a mesma pessoa, sendo assim

a função paterna pode ser exercida por qualquer pessoa independentemente dela ser do sexo masculino ou feminino.

Não é o pai o fundador da função paterna, ele apenas a representa. A função paterna assegura sua característica estruturante mesmo na falta de um pai real.

MÉTODO

A pesquisa desenvolvida foi um estudo qualitativo como objetivo de elaborar uma cartografia subjetiva sobre os adolescentes da classe sócio/econômica/cultural média e alta de Porto Velho/RO em relação com a função paterna.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Primeiramente, foi realizado o levantamento de teórico através de documentos, livros, anais de seminários, congressos, encontros e material disponível na Internet relacionada à função paterna, em especial a sua influência na fase adolescencial. Posteriormente foi iniciada a pesquisa em campo obtendo-se dados através da observação e entrevista não-diretiva (apêndice II), com adolescentes de Porto Velho. Segundo Chizzotti (2010, p.92) “A entrevista não-diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado.”. A pesquisa em campo é necessária em virtude de que uma pesquisa qualitativa necessita de contato direto com os colaboradores da pesquisa para que haja veracidade dos dados apresentados.

Dentre as técnicas de pesquisas qualitativas, foram utilizados temas disparadores para discussão, perguntas do tipo semi dirigida, pois esta modalidade de instrumento permite maior liberdade ao entrevistado de falar sobre o seu cotidiano, expressando por meio da palavra as situações vivenciadas com riqueza de detalhes.

Os dados coletados foram analisados por meio de uma abordagem psicanalítica e também com o auxílio do instrumento metodológico chamado análise de conteúdo, desenvolvido por Bardin (1977).

A análise de conteúdo oferece ao pesquisador a autonomia de fazer recortes em qualquer conteúdo, seja ele mítico, poético, jornalístico, documental, ou outros, apontando ali as inferências percebidas, o dizer do não-dito. Logo, a análise de conteúdo possibilitará um dado recorte um uso mais eficiente e próprio da abordagem psicanalítica da narrativa, que se

fundamenta na introdução da ordem do desejo, da ordem do não-dito, e na permissão de um recorte subjetivo do objetivo, do inconsciente no consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esboçar uma cartografia subjetiva dos adolescentes com relação à função paterna não é uma tarefa fácil. Em um primeiro momento, as questões que foram analisadas dizem respeito à adolescência. Achei importante explorar essa questão para que se possa entender de forma mais abrangente, posteriormente, a relação dos entrevistados adolescentes com a função paterna.

Com a realização das entrevistas, foi possível mergulhar no universo dos jovens de uma maneira que não é possível apenas com a leitura da literatura sobre esse tema, por mais elaborada que ela seja.

Ouvir os adolescentes e observar suas atitudes com um olhar mais científico, proporcionou a mim enquanto pesquisadora, uma experiência incrível da dimensão do tema. Escrever sobre a adolescência, com o ponto de vista dos próprios adolescentes deixou a pesquisa mais interessante.

Posteriormente comecei a tratar da relação do adolescente com a função paterna, como esse papel é vivenciado por esses jovens de classe sócio/econômica/cultural média e alta na realidade atual de Porto Velho.

Essa análise nos permite compreender melhor a adolescência atual, levando em consideração o ponto de vista dos adolescentes, e seus sentimentos vivenciados nesse período.

Quanto à adolescência dos entrevistados que foi analisada, encontramos em suas falas uma ânsia pelo prazer imediato e uma constante reclamação de falta de liberdade para fazerem o que querem. A liberdade que querem esta ligada ao ir e vir e não se remete a algo mais subjetivo. Além disso, pontuam a crise com os pais por não entende-los ao mesmo tempo em que parecem eles mesmos não saberem ao certo o que desejam.

Suas identificações com seu grupo também giram nesse sentido, se juntarem para se divertirem, porque gostam das mesmas coisas, unidos pelo princípio do prazer. Demonstraram suas identificações com *“gostamos das mesmas coisas”*. Não demonstram estarem ligados por idéias comuns em um sentido mais amplo, mas por semelhanças mais simples. Como traz Paulo Endo (2009, p.03) *“Para fazer parte de um grupo, para pertencer a ele, não é preciso muito, basta que haja algum acordo sobre os lugares a frequentar, o linguajar a utilizar, a disposição a consumir, transigir, agredir ou violentar.”*

Isso pode ocorrer devido a um esvaziamento de ideologia da adolescência moderna, Paulo Endo (2009) traz ainda que os jovens continuam sendo jovens, porém são jovens sem juventude.

Os entrevistados trouxeram os conflitos com seus pais e a queixa de que eles não os entendem e não confiam neles, uma queixa que retrata um conflito de gerações entre esses adolescentes e seus pais.

Os jovens querem ter suas próprias vivências, dizendo que “*esse papo de experiência não rola*”, ou seja, não importa o que os pais lhes dizem, eles querem fazer.

Segundo Endo (2009) “O adolescente quer e precisa reconhecer-se nas coisas que tem e que é. Mas ele também deve ser encarado sem cinismo ou complacência e suas dúvidas e inquietações precisam ser levadas a sério.”

Quanto a suas relações com a função paterna, temos em suas falas sempre um pai que proíbe que às vezes não entende e assim por diante. É como se esse pai fosse um superego externo, que precisa estar ali lembrando o que não se deve fazer, a hora de voltar pra casa, entre outras coisas. Entende-se assim que esse pai está ali para “frear” esse filho que só busca o prazer.

Com isso podemos concluir que a adolescência desses jovens está regida pelo princípio do prazer e a crise acontece quando se deparam-se com a realidade, onde eles querem fazer tudo o que tem vontade, como sair pra festas e voltarem quando bem entenderem, mas não podem, são “freados” pelo princípio de realidade, representado pelos pais que estão ali como representantes da autoridade.

Respondendo a pergunta: como está a subjetividade desses jovens em uma sociedade tão sem norteadores e sua relação com a função paterna, podemos dizer que a falta de norteadores pode culminar em uma juventude sem uma ideologia. Nessa fase de transição para a idade adulta, ainda precisam do amparo externo da função paterna enquanto Lei.

O esvaziamento ideológico encontrado nesses jovens pode ser justificado pelo próprio modelo econômico vigente que ensina, que é preciso consumir para se realizar, então passa-se a procurar tudo nas lojas dos *shoppings*. Como já foi discutido no tópico *Tendência grupal*, o capitalismo lucra comercializando os estilos adolescente, sendo assim, é como se os jovens pudessem ir a uma loja e “comprar uma identidade”, quando ele passa a se vestir ou se comportar de determinada maneira, será aceito em determinado grupo. Assim esse jovem se livra do anseio e da dúvida sobre “quem sou eu”.

Como traz Paulo Endo (2009) “Ninguém espera mais que o jovem defenda uma ideologia, princípio ou valores.” Essa parece ser a maneira como esses jovens são vistos pelos adultos e que vemos na fala desse adolescente:

“Os pais não confiam totalmente em nós e isso é ruim porque se querem que a gente tenha responsabilidade tem que confiar mais...”
(entrevistado A, masc. 15 anos).

Então, essa cartografia subjetiva dos adolescentes de classe sócio/econômica/cultural média e alta de Porto Velho/RO retrata um jovem que esta vivenciando a crise adolescencial. Estão a procura de suas identidades, estão aprendendo a lidar com suas mudanças físicas e estão buscando um grupo com o qual se identifiquem e que os faça se sentirem aceitos.

Com relação à função paterna, há uma crise entre as partes, quando os pais, representantes da autoridade opõem-se a realização dos desejos dos adolescentes, que, como já foi dito, são caracterizados pela ânsia da satisfação imediata.

REFERÊNCIAS:

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**. 10ªed. Porto Alegre. Artes Médicas. 1981.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 13ªed. Vozes. Petrópolis 1991.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2 ed. São Paulo. Publifolha. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo. Cortez. 2010.

RAPAPPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Claudia. **Psicologia do desenvolvimento: A idade escolar e a adolescência**, volume 4. São Paulo. EPU. 1982.

CONTATOS

Orientando: Selma de Fátima da Silva Bueno

E-mail: bueno_selma@hotmail.com

Orientador: Melissa Andréa Vieira de Medeiros

E-mail: melissapsicologa2008@hotmail.com

**DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS DE RECICLAGEM DE LIXO E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CACOAL/RO**

**RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS DOMICILIARES E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: AÇÕES PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE CACOAL/RO**

Sabrina Corona Butzke⁹⁰
Silvério dos Santos Oliveira⁹¹

RESUMO: A presente pesquisa, tendo como premissa básica o importante papel da educação ambiental, a qual estimula a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, constituindo uma relação harmoniosa e consciente do equilíbrio dinâmico na natureza, bem como ante a essencialidade da atividade reciclagem dos resíduos sólidos para a

⁹⁰ Acadêmica do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *campus* Cacoal, esquisadora voluntária do PIBIC/CNPq.

⁹¹ Prof. Mestre do Departamento do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *campus* Cacoal.

preservação ambiental, visando diagnosticar as práticas de reciclagem de lixo, seus benefícios e a necessidade de educação ambiental no ensino formal do Município de Cacoal, Rondônia, por meio de visitas aos órgãos municipais responsáveis pelo meio ambiente e contato direto com os estudantes do 1º. ao 3º. ano do ensino médio no Município, verificando-se, com pesar, o estágio deficitário da temática ambiental, sobretudo quanto à ausência de coleta seletiva para reciclagem e de conscientização no ensino formal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Reciclagem. Coleta Seletiva. Ensino Formal. Conscientização.

ABSTRACT: This research, with the basic premise of the important role of environmental education, which encourages the perception of the necessary integration of humans with the environment, constituting a harmonious relationship and aware of the dynamic equilibrium in nature, as well as before the vital activity solid waste recycling for environmental preservation in order to diagnose the practices of recycling, its benefits and the need for environmental education in formal education in Cacoal City, Rondônia, through visits to the municipal bodies responsible for environment and direct contact with elementary school students in the county, verifying, with regret, the loss-stage environmental issues, especially regarding the absence of selective collection for recycling and awareness of formal education.

Keywords: Environmental Education. Recycling. Selective Collection. Formal Education. Awareness.

1 INTRODUÇÃO

O tema foi tratado inicialmente no âmbito legislativo pela Lei nº 2.312/54, cujo artigo 12 previa que a coleta, o transporte e o destino final do lixo seriam processados sem causar danos à saúde e ao bem-estar público. A regulamentação desta lei proíbe o lançamento e o depósito de resíduos sólidos – os lixões –, sem cuidados específicos; entretanto, estes proliferam nos municípios brasileiros.

A reciclagem é uma das formas de sensibilização pública para a preservação do meio ambiente. É também um dos meios mais concretos e práticos para evitarmos o desgaste dos recursos naturais. Está acessível a todos, podendo se tornar um hábito pessoal, familiar e comunitário. (Projeto de Lei do Senado nº. 313).

Com este argumento, componente do Projeto de Lei do Senado nº. 313, de 2007, o Senador da República Flávio Arns obteve êxito na aprovação do reportado projeto de Lei, que culminou com a instituição do “Dia Nacional da Reciclagem” no dia 05 de junho de cada ano.

Os códigos de posturas municipais fixam regras e penas administrativas para quem desrespeita o ordenamento sobre a destinação do lixo de qualquer natureza.

Desde 1980, com o fim do Plano Nacional de Saneamento, o Brasil não contava com política específica para a área de saneamento. A Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, em

vigor desde o último dia 22 de fevereiro, suprime a omissão ao estabelecer as diretrizes nacionais para o saneamento, alargando seu conceito para abranger, também, a limpeza urbana e o manejo de resíduos sólidos.

A Constituição Federal, diferentemente das anteriores, trata do meio ambiente no capítulo VI, artigo 225, considerando-o bem de uso comum do povo e obrigando o Poder Público a defendê-lo e conservá-lo.

Ademais, estabelece a Carta Magna que um dos instrumentos para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é, justamente, “a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (ANTUNES, 2002, p. 14).

E Seguin (2000, p. 149) acrescenta que apesar das louváveis iniciativas de vários segmentos da sociedade para programar a Educação Ambiental - EA nos diversos níveis escolares, ela ainda não teve o retorno que merece.

Para que se alcance uma formação de cidadãos capazes de transformar o ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, e contribuindo ativamente para a melhoria do mesmo, Reigota (apud MILARÉ, 2004, p. 19) enfatiza que a Educação Ambiental não deve estar baseada, somente, na transmissão de conteúdos específicos, levando em conta a não existência de um conteúdo único, mas sim de vários dependendo das faixas etárias a que é destinado o contexto educativo. Há também uma grande tendência em considerar a EA como conteúdo integrado às ciências físicas e biológicas. Essa necessidade de se encontrar conteúdos, de cumprir programas, é um empecilho ao entendimento correto da EA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em que pese a existência de tantos diplomas legais que regulamentam o tema, aproximadamente 40% (quarenta por cento) do que se consome é transformado em lixo, sendo que o Brasil produz 250 mil (duzentos e cinquenta mil) toneladas por dia, segundo o IBGE (senso de 2000). Todo este produto é levado, em grande parte, para os lixões, forma artesanal de guardar os resíduos, detritos; apenas 2% (dois por cento) é coletado seletivamente e, mesmo assim, em 8,2% (oito vírgula dois por cento) dos Municípios.

Na verdade, a coleta de lixo na área urbana é cara e difícil; no meio rural é quase inexistente; de maneira geral, existe em apenas 13,3% (treze vírgula três por cento) dos domicílios brasileiros. Isto provoca a indevida e condenável queima dos dejetos ou a ação de

enterrá-lo e até mesmo de acomodá-lo nos lixões. Entretanto, na atualidade, 88% (oitenta e oito por cento) do lixo é despejado nos aterros sanitários, área impermeabilizada, onde é espalhado, compactado e coberto por terra, diminuindo os inconvenientes prejudiciais à saúde humana.

Nesse sentido, vê-se que diferente não é a realidade no município de Cacoal/RO. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, Cacoal possui 78.263 habitantes, cuja densidade demográfica é de 19,7 habitantes por Km². Em visita técnica à Secretaria do Meio Ambiente, em abril de 2009, constatou-se que Cacoal recolhia àquela época, diariamente, 55 toneladas de lixo, cabendo a cada cacoalense a produção de pouco mais de 700 (setecentos) quilogramas de lixo doméstico por dia.

Pereira Neto (apud FIORILLO, 2009, p. 63) afirma que o equacionamento do lixo urbano no nosso país, na maioria dos casos, restringe-se apenas à coleta, seguida da destinação final a céu aberto, e acrescenta:

gerando as lixeiras, lixões ou monturos de lixo, que se constituem no hábitat propício de vetores biológicos (moscas, mosquitos, baratas, roedores e etc.) responsáveis pela transmissão de doenças infecciosas, como febre tifóide, salmonelas, amebíase, malária, dengue, cólera, leptospirose, etc., além de contribuir sobremaneira com a poluição do solo, do ar e das águas.

Como sempre, é a comunidade que vai sofrer os maiores impactos ambientais, produzidos pela falta de saneamento dos resíduos sólidos, com o aumento de doenças.

Genebaldo Freire Dias (1991, p. 321) destaca que “enquanto vidros, papéis, metais e resíduos orgânicos forem vistos como lixo, estaremos perdendo dinheiro e, o que é pior, estaremos contribuindo para o aumento da pressão sobre os recursos ambientais.”

Neste contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para temas transversais foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1998 com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

A própria Constituição Federal de 1988 e a Lei de Educação Ambiental (Lei nº. 9795) incorporam esta evolução conceitual, como se vê no artigo 1º. da Lei 9795:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Desta forma, num processo de gestão de resíduos urbanos, a escola tem uma participação ímpar, já que todo cidadão deve ser responsável pelo descarte de seu resíduo, e sofrendo um processo educativo torna-se mais responsável e paradigmático, auxiliando nas mudanças ambientais emergentes neste processo de sustentabilidade planetária.

Não há dúvida que a educação ambiental é a conexão necessária para transformar nosso presente, com suas características consumistas, em um futuro sustentável onde produção e meio ambiente convivam harmonicamente.

Necessário romper com o mundo do “eu-isso” tão mencionado por Carvalho (2002, p. 27), onde as pessoas consideram-se o centro do mundo, em torno das quais giram apenas objetos que podem ser manipulados, destruídos. O meio ambiente não é um objeto, e ele responde às agressões que sofre.

A inclusão da Educação Ambiental como tema transversal pelos PCNs exige, portanto, uma tomada de posição diante de um problema fundamental e urgente da vida social, o que requer uma reflexão sobre ensino e aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados. Para Genebaldo Freire Dias (1991, p. 325):

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Nesse passo, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, realizado em Moscou no ano de 1987 fixou dez observações importantes, sendo que a sétima preconiza que “os padrões de comportamento de preservação e melhoria do meio ambiente só serão alcançados se a maioria dos membros de uma dada sociedade absorver, de forma livre e consciente, os valores positivos do meio ambiente, capazes de estabelecer a autodisciplina.”

Genebaldo Freire Dias (1991, p. 325), em comentário a reportada observação enfatiza que:

os nossos livros “didáticos” adotam a postura inversa. Observaram que o primeiro contato da criança com a temática ambiental é, na maioria das vezes, a poluição?! As desgraças causadas ao ambiente?! Que tipo de reação terão essas crianças que não seja a constatada “síndrome da angústia ambiental”, pela qual elas se afastam do tema, deliberadamente? – “Se vocês, adultos, não conseguem resolver essas desgraças, imagine eu...” Imagine a sensação de indignação e impotência que atinge uma criança, ao deparar-se diariamente com notícias de agressão ao ambiente. O que pensarão dos adultos? “Puxa, como são contraditórios!”. Com isso, não queremos dizer que vamos negar uma realidade que a criança encontra em frente da sua casa, mas que ao mesmo tempo ela seja levada a conhecer os mecanismos de fascinação do ambiente, seus processos, seus mistérios e belezas, seus símbolos e caminhos, sua grandiosidade e pertinência. Isso cria fascínio, cria amor e a leva a valorizar o

ambiente e a envolver-se em atividades, em sua defesa.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica é dividida em três fases:

a) a primeira fase, de caráter exploratório em fontes secundárias e em fontes primárias, por meio de pesquisa de bibliográfica e de campo: consistirá numa verificação bibliográfica acerca da educação ambiental nas escolas e das políticas públicas voltadas para o meio ambiente no tocante a reciclagem de lixo e análise concreta destes pontos na realidade do município de Cacoal, através de pesquisa de campo, com aplicação de questionário de 28 questões, não estruturado/ não disfarçado (Carnevalli, 1997), composto majoritariamente de questões abertas, em 02 escolas da rede estadual no município de Cacoal, nas séries de 1º. ao 3º. ano do ensino médio, cujas turmas foram elegidas pelo critério de amostras não aleatória acidental (Carnevalli, 1997), envolvendo a amostra representativa de 280 alunos de um universo de 9443 estudantes matriculados nas séries de 1º. ao 3º. ano do ensino médio da rede de ensino estadual neste município (fonte: REN – Representação de Ensino – Cacoal/RO). Os questionários não estruturados (perguntas abertas, semi-abertas e fechadas) utilizados foram de grande valia para aferir o nível de conhecimento da temática ambiental dos estudantes acima explicitados, os quais viabilizaram a indicação, ainda, da maneira como a educação ambiental é desenvolvida nas escolas escolhidas via amostra não aleatória acidental;

b) a segunda fase, de caráter descritivo, com aplicação, tabulação e descrição dos dados coletados no diagnóstico realizado nas três escolas mencionadas, do questionário aplicado diretamente aos estudantes e das visitas à cooperativa de reciclagem, e aos órgãos municipais responsáveis pelo meio ambiente no município, como a Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Em visita aos reportados órgãos, constatou-se que o município de Cacoal recolhe maior volume de lixo, do que o estimado pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão no mês de abril de 2009 (informação constante da proposta inicial deste projeto), alcançando, em verdade, o número de 60 (sessenta) a 65 (sessenta e cinco) toneladas de lixo, diariamente, de terça-feira a sábado, sendo que na segunda-feira, sobretudo em razão do acúmulo do lixo produzido no domingo, este número sobre para 70 (setenta) toneladas. Esta coleta é feita por meio de 04 (quatro) caminhões coletores e envolve o trabalho de 36 (trinta e seis) garis.

c) a terceira fase, de caráter explicativo, está ainda em desenvolvimento, com a

interpretação e análise dos dados coletados e elaboração de conclusões e relatório de resultados, confrontando-se as teorias pesquisadas com a prática visualizada em campo, segundo os objetivos específicos e geral propostos no projeto apresentado.

4 RESULTADOS

Da visita realizada às escolas selecionadas para aplicação da pesquisa de campo, quais sejam: Honorina Lucas de Brito e Carlos Drummond de Andrade, verifica-se que apesar da existência em Rondônia, do Decreto nº 12.180/06, não há controle de como a Educação Ambiental é tratada nas escolas. O que se sabe é que há projetos isolados realizados conforme a necessidade local.

Da aplicação do questionário não estruturado, não disfarçado (Carnevalli, 1997), composto por 28 (vinte e oito) questões, majoritariamente abertas, a 280 (duzentos e oitenta) estudantes do 1º. ao 3º. ano das mencionadas escolas, por amostra não aleatória acidental, por meio da análise dos gráficos abaixo apresentados, afere-se, essencialmente, que:

a) quanto à definição dos alunos sobre “meio ambiente”, é facilmente perceptível a situação deficitária do ensino de elementos básicos da educação ambiental, eis que dos alunos do 3º. ano, 66% (sessenta e seis por cento) desconhecem a conceituação de meio ambiente, que envolve não somente o meio ambiente natural como apontaram, mas subdivide-se em: a)meio ambiente natural; b)meio ambiente artificial; c)meio ambiente do trabalho; d)meio ambiente cultural, pelo que a resposta mais adequada seria “é todo o meio em que vivemos”, apontada somente por 34% (trinta e quatro por cento) dos alunos do reportado grupo.

b) quanto à definição dos alunos sobre “coleta seletiva de lixo”, mais uma vez, o resultado da questão que invocava os alunos a escreverem sobre o que entendem a respeito da coleta seletiva de lixo, a conclusão acerca do ensino da temática ambiental em todas as turmas abordadas se apresenta de forma negativa, visto que em todos os casos, menos de 50% (cinquenta por cento) dos alunos entrevistados conseguiram se aproximar do que seria a resposta adequada, qual seja “São latas de lixo coloridas, onde está escrito: vidro, papel, metal e orgânicos. Coletando-se tudo separadamente.”

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. Direito Ambiental. 6ª. ed. Rio de Janeiro. Editora Lúmen Júris, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. 1988.

BRASIL. Lei 2.312, de 03 de setembro de 1954. Dispõe sobre Normas Gerais Sobre Defesa e Proteção da Saúde.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Lei de Educação Ambiental. Brasília: Senado, 1999.

BRASIL. Lei 11.445, de 05 de janeiro de 2007. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o Saneamento Básico. Brasília: Senado, 2007.

CARNEVALLI, José Antônio et al. Desenvolvimento da Pesquisa de Campo, Amostra e Questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/view/7789/0>>. Acessado em: 15 nov 2010.

CARVALHO, Aloma Fernandes. Livro do Diretor: Escolas, Espaços & Pessoas – Idéias práticas para aprimorar a escola. 1. ed. São Paulo: CEDAC, 2002.

DIAS, Genebaldo F. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, Revisada e Ampliada, 2000.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 10ª. ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2009.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. Direito Ambiental Brasileiro. 15. ed. São Paulo: Revista atualizada e ampliada. Malheiros Editores, 2007.

MILARÉ, Édis. Direito do Ambiente – doutrina – jurisprudência – glossário. 3ª. ed. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 2004.

MORADILLO, Edilson Fortuna e OKI, Maria da Conceição Marinho. Educação Ambiental na universidade: construindo possibilidades. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422004000200028>. Acessado em: 23 mar 2009.

SÉGUIN, Elida. O Direito Ambiental: Nossa Casa Planetária. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Editora Forense, 2002.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como política pública. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em : 10 jun. 2009.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPQ e, em especial, com carinho redobrado, a todo corpo do PIBIC, pela oportunidade ímpar que ofertam aos jovens pesquisadores.

Ao corpo docente da UNIR, *campus* Cacoal, pelo empenho que cotidianamente se verifica na conduta daqueles que são profissionais comprometidos com o propósito da educação.

Ao corpo discente da UNIR, *campus* Cacoal, que com seriedade agrega efetiva qualidade e conceito ao nome desta Universidade.

CONTATOS

Orientando: Sabrina Corona Butzke

E-mail: sabrinacorona_ro@hotmail.com

Orientador: Silvério dos Santos Oliveira

E-mail: silverio@nettravel.com.br

ABORDAGEM ONTOLÓGICA SOBRE A *PSYKHÊ* NA OBRA *FÉDON* DE PLATÃO

O Sentido da Dialética Platônica nos diálogos *Teeteto*, *Parmênides*, *Sofista* e *Político*

Leojaimé Lino Vieira⁹²

Ediovani A. Gabordi⁹³

RESUMO: Neste trabalho foi realizada uma análise de alguns escritos de Platão, especificamente do *Fédon*, em que Sócrates, condenado pelos crimes de corrupção de jovens é sentenciado à morte, Sócrates então, apresenta seus argumentos em defesa da *imortalidade da alma*. Contudo neste trabalho realizamos uma análise além dos argumentos de Sócrates, referente à imortalidade da alma, foi feita uma investigação dos principais conceitos que estão presente nesta obra, tais como *dialética*, *anamnese* e *psykhê*.

Palavras-chave: Psykhê. Anamnese. Fédon. Platão.

INTRODUÇÃO

Os textos de Platão são divididos em três momentos de acordo SOARES na obra *A ontologia de Platão*: os da mocidade, em que Sócrates é o personagem principal e exerce forte influência nas ideias centrais; os escritos da maturidade, que em grande maioria são considerados *aporéticos*⁹⁴, ou seja, não apresentam a preocupação de uma solução final à discussão essencial do texto; e suas obras da velhice, que já não possuem a principal característica dos textos anteriores, o modo literário do diálogo. Este estilo de escrita não está mais tão evidente como em outras obras suas, de forma que Platão utiliza um tom mais discursivo.

A Alegoria da Caverna é um escrito metafísico e epistemológico, pois descreve o início do processo do conhecimento. Conta o desenvolvimento do homem rumo à *episteme*⁹⁵ (conhecimento) e afirma que o homem vive em um mundo de imperfeições. Neste mundo as formas são meras cópias, imperfeitas e mutáveis, logo, não possuem uma qualidade boa o suficiente para que possamos chegar a um conhecimento verdadeiro, diferente do mundo supra-sensível, onde as formas são perfeitas e imutáveis. A alma faz parte do mundo inteligível capaz de conhecer as essências das formas, como Sócrates afirma no seguinte trecho:

Agora, meu caro Glauco, precisarás aplicar essa alegoria a tudo o que expusemos antes, para comparar o mundo percebido pela visão com o domicílio carcerário, e a

⁹² Acadêmico do curso de Filosofia da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

⁹³ Prof. do Departamento Educação

⁹⁴ Textos que não apresentam uma solução final da problemática.

⁹⁵ Gra: Epistême – Fr. Science. A episteme é o nome que designa a percepção que a alma tem da realidade, do que existe. Por Isso, é o único conhecimento verdadeiro e estável que seja possível de todas as coisas, e seu exercício é o que permite ser filósofo. Esse conhecimento se encontra definido de formas diversas nos diálogos, em função do que Platão entende por realidade. (ver. BRISSON & PRADEAU)

luz do fogo que nele splende com a energia do sol. Quando à subida para o mundo superior e a contemplação do que lá existe, se vires nisso ascensão da alma para a região inteligível, não te terás desviado de minhas esperanças. (*Rep*, 517- b-c.)

Sócrates afirma que mundo em que o homem paulatinamente estava acorrentado, seria o mundo sensível, e que a percepção que o homem tem do mundo a sua volta é devido aos seus sentidos. E já o mundo inteligível ou mundo das idéias, seria o mundo que a sua alma participa o mundo das formas perfeitas.

A Alegoria da Caverna se torna um mito clássico da filosofia antiga, por abranger diversas linhas de pensamentos, nele há fortes argumentos transcendentais, que, aliás, é o pano de fundo do Livro VII. E é a base para fundamentar questões referentes à imortalidade da alma, é a partir deste dualismo no mundo das ideias que temos a distinção de corpo e alma.

Na obra *Fédon*, Sócrates aborda este tema já partindo deste pressuposto de um mundo inteligível, onde tudo seria imutável e a alma participaria deste. Antes de debruçarmos sobre os argumentos referentes à imortalidade da alma, é necessários passar por alguns conceitos e temas para poder melhor fundamentar. Nesse sentido focamos em dois conceitos, *Anamnese* e *Dialética* que são fundamentais nesta análise, para em seguida abordamos a *Psykhê*.

Anamnese

O conceito de *Anamnese* aparece pela primeira vez na nos escritos platônico na obra *Menôn*, obra que aborda questões de uma possível pedagogia da virtude. Na obra *Fédon* à *Anamnese* se torna o tema central permeando-a de forma sutil e leve a obra, sendo o último tema que Sócrates dialoga antes de sua morte. Neste sentido o autor Trindade expõe três implicações fundamentais no *Fédon* que seriam; se aprender é recordar, então o que recordamos aprendemo-lo antes de nascer; portanto, a alma existia antes de encarnar na forma humana.⁹⁶ É possível notar que as afirmações que Trindade nos apresenta são de cunho epistemológico e norteiam o conceito de *Anamnese*. Mais o que seria *Anamnese* dentro do mundo platônico?

Este conceito *Anamneses* é uma palavra grega clássica que significa recordação ou reminiscência. A epistemologia platônica afirma que o ato de aprender é recorda e que o processo pelo qual este conhecimento é exposto denomina-se maiêutica. Esta teoria como já foi abordado aqui, surge primeiramente na obra *Menôn*, no momento em que Sócrates tem um

⁹⁶ Na forma comprimida em que geralmente são expostas, ou reportadas, as teorias “ouvidas”, da tese enunciada são deduzidas três implicações associadas: 1. Se “aprender é recordar”, 2. Então o que recordamos aprendemo-lo antes de nascer, portanto, a alma existia antes de encarnar na forma humana (o que parece implicar a sua imortalidade). (TRINDADE, pag. 26.)

diálogo com *Menôn* e o seu escravo, e é neste diálogo que Sócrates também afirma que a *psikhê* é imortal e assim ela conhece tanto o mundo real quanto o mundo e Hades.⁹⁷

A explicação mitológica da *Anamnese* é fundamentada no Mito de Er, em que temos a explicação do conhecimento. A história deste mito se passa no mundo do Hades onde as almas depois da vida se encontravam, estando lá e depois de pagarem seus pecados é realizada uma questão a cada alma, elas escolheriam se queria ter uma vida de riqueza e luxo ou uma vida de virtude e sabedoria, as almas que escolhiam a riqueza e o luxo eram obrigadas a beber uma quantidade elevada da água deste um rio chamado Lether, e as pessoas que escolhiam a virtude e a sabedoria bebiam pouca água. Assim as pessoas que bebiam pouca água lembrava-se de varias coisas e as pessoas que bebiam muita água se lembravam de pouca coisa. Com isso era possível para as pessoas que escolhiam a sabedoria e a virtude lembrava-se de bastantes coisas.

Na filosofia antiga encontramos muitos filósofos que tentaram explicar as ações do mundo misturando mitologia com o que hoje chamamos de ciência, o mesmo acontece com o conceito de *Anamnese*, que tem sua explicação no Mito de Er. Entretanto o mito de Er apenas completa parte dos argumentos epistemológicos de Platão sobre a origem do conhecimento, que para ele este conhecimento encontra-se na alma.

Dialética

A *dialética* que vemos em Platão é conceituada a partir da ideia do diálogo, a arte do discurso, remetido ao que seria a dialética socrática. Contudo, como alega Fanticelli, “em Sócrates, a dialética limita-se ao campo ético e tem em vista uma finalidade essencialmente prática” (FANTICELLI, 2003 p. 25). Esta forma de filosofar seria feita através do diálogo, em que Sócrates tenta sempre mostrar a contradição dos argumentos de seu interlocutor. Já a dialética platônica pode ser diferenciada como ascendente ou descendente, tendo uma idéia de mudança epistemológica.

A dialética platônica é também contemplada como ascendente e descendente. “No *Fédon* e na *República* [...] apresenta-se como uma ascensão progressivamente mais sinótica [...] indo do sensível ao inteligível, e no *Fedro*, no *Parmênides*, no *Sofista* e

⁹⁷ Ora, visto que a *psikhê* é imortal e que já renasceu inúmeras vezes, já contemplou tudo o que há, tanto aqui como no mundo invisível do HADES. Não há nada que ela não tenha aprendido. [...] E como todas as partes da natureza são integradas e a □□□□ tudo aprendeu, nada a impede, ao lembrar de uma só coisa - o que os homens chamam de "aprender" -, de descobrir todas as outras, se tiver coragem e não desistir de procurar. Procurar e prender não passa de recordação. (Menôn, Patão.)

no *Filebo* a dialética é mais diacrítica e descendente, apresenta-se como um método de dedução racional das ideias.” (FANTICELLI, 2003, p.26.)

O processo dialético de ascensão que encontramos na *República* e no *Fédon* baseia-se em um método que busca a essência⁹⁸ do ser, a ideia do bem, utilizando a razão (*logos*) como recurso para desempenhar tal procedimento. Este modelo de dialética encontra-se principalmente nas duas obras acima citada. Na *República* (Livro VII) podemos percebê-lo no seguinte trecho, que narra o diálogo entre Sócrates e Glauco.

E não é este, propriamente, Glauco, lhe falei a área que a Dialética executa? Com ser puramente inteligível, não deixa de imitá-lo a faculdade da visão, quando se esforça, como dissemos, por contemplar os seres vivos, depois os astros e, por último, o próprio sol. O mesmo acontece com quem se vale da Dialética: sem nenhuma ajuda dos sentidos externos e com o recurso exclusivo da razão, tenta apreender com o pensamento puro, o bem em si. Mesmo Com isso, atinge o limite do cognoscível, como o outro, naquele caso, o do mundo visível. (Rep. 532a-b)

Como exposto, o processo dialético aqui mostrado é um método que está no campo inteligível e não se utiliza dos sentidos, mas sim da razão como meio para se conhecer a essência. É com este método, a arte do discurso, que temos os argumentos sobre a imortalidade da alma no *Fédon*.

3. *Pskhê*

Alma (*psykhê*) é um termo trabalhado por Platão em sua obra *Fédon*. Contudo, este conceito foi compreendido como algo além da matéria primeiro no Orfismo⁹⁹. Santos descreve o que seria o Orfismo em seu livro, *A imortalidade da alma no Fédon de Platão*, da seguinte forma: “Um movimento religioso, isto é, religioso-teosófico¹⁰⁰, constituído por seitas e por comunidades fechadas, que celebravam um culto particular de Dionísio, julgando como fundador do movimento o poeta mítico trácio¹⁰¹ Orfeu do qual derivavam o nome.” (1999,

⁹⁸“Uma coisa, pelo menos, continuei, ninguém nos contestará: a afirmativa de que não há outro caminho para investigar sistematicamente a essência das coisas”. (Rep.,533b)

⁹⁹**ORFISMO** [...] Seita filosófico-religiosa bastante difundida na Grécia a partir do séc. VI a.C. e que se julgava fundada por Orfeu. “Segundo a crença fundamental dessa seita, a vida terrena era uma simples preparação para uma vida mais elevada, que podia ser merecida por meio de cerimônias e de ritos purificadores, que constituíam o arcabouço secreto da seita.” (ABBAGNANO, 2007, página)

¹⁰⁰Teosófia: RELIGIÃO E OCULTISMO. Conjunto de doutrinas filosófico-religiosas que têm por objeto a união do homem com a divindade, mediante a elevação progressiva do espírito até a iluminação. (Ilustrado Larousse, 2007.)

¹⁰¹Relativo à Trácia, região do N.E. da Grécia, ou o seu natural ou habitante. (Ilustrado Larousse, 2007.)

p.29). É no Orfismo que surge a ideia de uma *psikhê* divina¹⁰², um princípio divino, ou seja, *daimon*¹⁰³.

Entre os pré-socráticos, temos a visão da *psikhê* relacionada a diversas teorias cosmológicas. Destacam-se dentre estas visões a de *Tales de Mileto* e *Anaxímenes*. Para estes filósofos, a *psykhê* não era algo divino, indo a confronto com o pensamento Órfico. Ambos os pré-socráticos acreditavam na ideia de criação do cosmo (*kosmo*) partindo de uma matéria primeira, que para *Tales de Mileto* seria a *Água* e para *Anaxímenes* seria o *Ar*.

4. Fédon, um tratado sobre a imortalidade da alma

Fédon é uma obra escrita por Platão, em que ele narra a execução de Sócrates. Porém, Platão não estava presente no momento da morte de seu mestre, pois se encontrava doente. Assim, o personagem que narra o episódio no texto é Fédon, que, a convite de *Euquécrates*, relata os últimos momentos de Sócrates.

Durante os momentos que antecedem a morte de Sócrates, acontece o diálogo em que são expostas suas ideias a respeito da alma e da eternidade.

Iniciamos então a análise dos argumentos sobre a imortalidade da alma. Para isso, temos que definir uma linha de pesquisa, pois, de acordo com SANTOS, os números de argumento não é consenso entre os comentadores.

Para que se possam fundamentar de forma concisa os argumentos, entendemos que a obra *A imortalidade da Alma no Fédon de Platão* (SANTOS, 1999) é a que melhor pode nos auxiliar nesta pesquisa. Sendo assim, aqui será realizada a análise dos argumentos referente à teoria dos contrários, da reminiscência e das formas. Temos ainda um debate sobre um quarto argumento, sobre se seria ou não um sofismo¹⁰⁴ de Sócrates.

O *Fédon* inicia com um debate sobre as reais virtudes e as virtudes ilusórias; Neste sentido, Sócrates afirma que filósofo tende a afasta sua alma do seu corpo. Pois, há uma ideia de que o corpo é o cárcere da alma, assim o corpo está mais propício a buscar virtudes

¹⁰²“A alma é um ser divino, um *Daimon*, que caiu em um corpo por causa da culpa originaria. Por conseguinte, a alma deve preexistir ao corpo e, enquanto divina, deve ser destinada a sobreviver ao corpo. Este se torna, enquanto lugar de queda e de expiação, cárcere e prisão da alma, lugar do qual deverá libertar-se.” (SANTOS, 1999, p.30)

¹⁰³**Daimôn** ou *daimónion*: presença ou entidade sobrenatural, algures entre um deus (theos) e um herói. (ver. Site. Platão e suas tradições. Sítio: <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/plotinus/glossary/term/4235>. acessado dia 09 de março de 2011.

¹⁰⁴“Entre os argumentos enumerados por Sócrates como provas da imortalidade da alma humana, o último sempre desconcertou os filósofos moderno porque tem-se a impressão de que, contrariamente aos argumentos precedentes [...], mas também a diversidade de leituras do argumentos de leituras do argumento que nele vêem um edifício instável, minado de equivocidade, de ambigüidade, de deduções ilegítimas, de sofismas. (ver. SANTOS. Pag. 67.)

ilusórias¹⁰⁵ através dos sentidos e nos induz ao erro¹⁰⁶. E a “verdadeira virtude é uma purificação de todas as paixões.” (FÉD., p.131)

Primeiro argumento em defesa da imortalidade da alma é da teoria dos contrários. Nele Sócrates expõe a ideia de que cada coisa surge do seu contrário¹⁰⁷. Após a morte, a alma vai para o Hades e depois retorna à vida, ou seja, é necessária a morte para surgira vida, e a vida para que tenha a morte¹⁰⁸.

O argumento da teoria da reminiscência utiliza-se de um procedimento dedutivo, partindo da observação de que em todas as partes há um contrário, logo, na existência da alma também. Platão mostra diversos exemplos de que para cada coisa há um contrário. Como no caso da vigília, que tem seu oposto, o sono.

Após uma intervenção de Símiias, Sócrates inicia seu segundo argumento em defesa da imortalidade da alma. Ele defende que conhecer é recordar¹⁰⁹. Para que a alma possa recordar, é preciso que ela tenha existido em algum lugar antes de habitar o corpo¹¹⁰. Neste sentido, temos a possibilidade de que a alma seja imortal; pois, se o conhecimento é uma reminiscência e a alma é quem adquire este conhecimento, podemos concluir que, de acordo com a lógica adotada no *Fédon*, a *psykhê* é imortal. Entretanto, ainda falta a análise de outros argumentos. Por se tratar de um estudo ainda em andamento, é necessária ainda uma análise mais aprofundada deste tema.

Além deste debate principal é importante ressaltar o que para Sócrates seria uma preparação para a Morte¹¹¹

O último argumento e dividimos em três partes. Primeiramente temos o principio de exclusão dos opostos, em que para ele dois contrários não podem estar juntos, logo um exclui

¹⁰⁵ “[...] Crês que os que procuram e que têm em grande conta, como, por exemplo, roupas bonitas, calçados e outros adornos? Crês que não os aprecia e despreza apenas quando a necessidades não o obriga a usá-los?” (FÉD. 125)

¹⁰⁶ “[...] a alma encontra a verdade? Vimos que enquanto a procura com o corpo é enganada por ele, que induz ao erro.” (Féd. 126)

¹⁰⁷ “[...] Desse modo observa-se-á se todas as coisas nascem de mesma forma, isto é, de suas contrárias, quando possuem contrárias. Por exemplo, o belo é contrário do feio, o justo do injusto e assim por diante.” (FÉD. 132)

¹⁰⁸ “É uma opinião muito antiga que as almas, ao deixarem este mundo, vão para o Hades, e que dali volta para a terra e retornam a vida após haverem passado pela morte” (FÉD., p. 132)

¹⁰⁹ Pois concordamos que é bem provável que quem sentiu alguma coisa, ou seja, quem viu, ouviu, afinal, percebeu por meio de qualquer coisa um de seus sentidos, pensa a respeito dessa coisa, em outra que olvidou e que possui com a percebida alguma relação, seja semelhante àquela ou não. De forma que é necessário, ou que nasçamos com esses conhecimentos e que os preservemos no decorrer de nossa existência, ou que aqueles que aprendem, da mesma maneira que ocorre conosco, só lembram, e o aprendizado é uma mera recordação. (FÉD. 140)

¹¹⁰ “Mas que achais a respeito do que eu disse de que *aprender* é apenas *recordar* e que, por conseguinte, necessariamente, nossa alma existiu em alguma parte antes de se unir ao corpo?” (FÉD. 158)

¹¹¹ [...] Receio porém que quando uma pessoa se dedica a filosofia no sentido coreto do termo, os demais ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer. (FÉD. 64^a)

o outro. A segunda parte é denominada com uma objeção anônima por Santos, neste vai além da exclusão dos contrários mais também das essências que participam das coisas, mesmo não sendo contrárias em si.

Em sua última parte, que trata do imortal ao indestrutível é aqui que temos as seguintes afirmações que tendo como pressupostos orficos-pitagóricos, a alma precede o corpo e é imortal e indestrutível.¹¹² E como argumento definitivo temos a alma que não admite a morte¹¹³, logo é imortal sendo imortal é indestrutível segundo Sócrates.

BIBLIOGRAFIA

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 8 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

_____. *Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista e Político*. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores).

SANTOS, Bento Silva. *A imortalidade da alma no Fédon de Platão: Coerência e legitimidade do argumento final (102^a – 107^b)*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

AGRADECIMENTOS:

Ao CNPQ; Ao PIBIC; À UNIR; Ao orientador professor Ediovani A. Gaborardi,

Aos membros do Grupo de estudo o Sentido da Dialética Platônica, os acadêmicos, Gabriel Melo, Calebe Agra, Jéssica Souza.

*CONTATOS

Orientando: Leojaimo Lino Vieira

E-mail: leolinno@hotmail.com

Orientador: Ediovani A. Gabordi

E-mail: gaboardi42@gmail.com

¹¹² Portanto, o que é imortal é indestrutível, e a alma, tendo sido demonstrado que é indestrutível, não é apenas imortal, mas também indestrutível. (FÉD., pag.176)

¹¹³ Não é verdade que a alma nunca aceitará os contrários do que sempre traz consigo? É verdade. [...] e o que não admite a morte, como chamaremos? Imortal. (FÉD., pag.175.)

BARBADIANOS: BASTIDORES DE UM PRECONCEITO EM PORTO VELHO

Populações Negras Urbanas: Cultura, Identidade e Territorialidade

Rita Clara Vieira da Silva¹¹⁴

Dante Ribeiro da Fonseca¹¹⁵

Mara Genecy Centeno Nogueira¹¹⁶

RESUMO: Este trabalho refere-se a uma análise de possível preconceito atribuído aos barbadianos, grupo Afro-caribenho que migra para Porto Velho durante a primeira metade do século XX, como mão de obra especializada para a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Esta análise permitiu reconhecer como se davam as relações sociais entre grupos tão antagônicos na região, estabelecer possíveis relações de reciprocidade de preconceito entre os barbadianos e a população local.

Palavras-chave: Barbadianos. Afro-caribenhos. EFMM. Preconceito.

ABSTRACT: This work refers to an analysis of possible bias attributable to Barbadians, Afro-Caribbean group that migrates to Porto Velho in the first half of the twentieth century, such as skilled labor to build the Madeira Mamore Railway. This analysis allowed us to recognize how you gave the social relations between groups as antagonistic in the region, to establish possible relations of reciprocity among Barbadians of prejudice and local people.

Keywords: Barbadians. Afro-Caribbean. EFMM. Prejudice.

INTRODUÇÃO

O recorte temporal ao qual corresponde o projeto refere-se a primeira metade do século XX. Este período é decisivo para a ocupação da região da atual cidade de Porto Velho, pois se inicia a obra de construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, que utilizou mão de obra recrutada de 52 nacionalidades distintas, dentre essas nacionalidades estão os trabalhadores vindos das Ilhas Caribe (América Central) que aqui ficaram conhecidos como barbadianos, apesar de terem vindo de várias dessas ilhas todos precisavam passar pelo Porto de Barbados antes do embarque, então são generalizadamente chamados de barbadianos.

Estes trabalhadores da EFMM eram especializados em construções de ferrovias, por isso foram contratados em grandes números. Esta especialização foi propiciada pelos Ingleses, que colonizaram as Ilhas do Caribe e a região das treze colônias norte americanas. A

¹¹⁴ Acadêmica do 3º período do curso de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares Afros e Amazônicos - GEPIAA

¹¹⁵ Professor Doutor Dante Ribeiro da Fonseca do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

¹¹⁶ Professora Mestra Mara Genecy Centeno Nogueira do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

colonização inglesa investiu em educação, qualificação profissional e conversão religiosa, devido a seus interesses capitalistas, que precisavam de trabalhadores especializados para preencher a demanda do mercado.

Este trabalho tem como proposta reconhecer, perceber e analisar como se davam as relações sociais entre os grupos que habitavam a região no referido período histórico. É intenção desse projeto perceber se existiam relações preconceituosas entre os trabalhadores vindos do Caribe (barbadianos) e a população local. Estabelecer se havia reciprocidade nas relações de preconceito, saber como eram as relações sociais entre grupos tão distintos, morando no mesmo lugar, perceber os diferentes e as diferenças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de iniciarmos qualquer discussão é importante definirmos os nossos referenciais teóricos para a melhor compreensão da discussão proposta a baixo. Nosso primeiro referencial refere-se ao conceito de preconceito, utilizamos para isso as palavras de Barbuji (2007):

(...) O racismo é a tendência do pensamento ou o modo de pensar, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, normalmente relacionando características físicas hereditárias a determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais. (p. 64)

Para explicar a importância da primeira etapa do trabalho, que refere-se ao levantamento documental e a análise deste material, utilizamos como referencial os dizeres de SAMARA e TUPY (2010): : “(...) a escrita possibilita não apenas a elaboração de um texto, mas também a transmissão de mensagens entre quem escreve e quem lê e/ou o interpreta.” (p. 120).

E por fim para realização da segunda etapa tomamos emprestado de THOMPSON (2000) a ideia de que a História Oral é um valioso método de pesquisa para o século XX uma vez que:

(...) Ela permite acesso à experiência não documentada - inclusive as vidas de líderes que ainda não escreveram suas autobiografias – e, mais importante, às “histórias ocultas” dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos. (p.51)

METODOLOGIA

Esse projeto foi desenvolvido em duas etapas distintas, a primeira delas correspondeu a um levantamento documental e a segunda etapa refere-se à coleta de entrevistas com

descendentes diretos de trabalhadores Afro-caribenhos da Madeira Mamoré. Após a coleta de matérias foi realizada uma análise criteriosa, tendo como objetivo reconhecer como se estabelecia a relação de preconceito, se essa relação realmente existia, e como lhe davam com ela os grupos sociais envolvidos, principalmente o de barbadianos.

RESULTADOS

A primeira etapa da pesquisa, a de caráter documental, nos revelou como o Jornal, um meio importantíssimo de comunicação na época (primeira metade do século XX) denegria a imagem dos afro-caribenhos, que só apareciam em páginas policiais e obituários. Mesmo os barbadianos mais favorecidos economicamente tinham suas reputações sujas pelos jornais em páginas policiais, acusados de badernas, traições e feitiçaria. É evidente nessas notícias de época a relação de preconceito com barbadianos, pois percebemos o uso de palavras pejorativas utilizadas em referencia aos negros Afro-caribenhos, como por exemplo: pretíssimo, carvão e bicho.

O levantamento oral foi de fundamental importância para a realização e conclusão de nosso projeto, pois através dele as dúvidas ainda deixadas pela pesquisa documental foram respondidas e a evidenciação de reciprocidade em termos de preconceito foi confirmada. As entrevistas com os descendentes de barbadianos pesquisadas no Centro de Documentação do Estado de Rondônia nos revelaram que a própria destruição do Bairro (Alto do Bode) onde esse grupo étnico vivia foi um ato de preconceito de uma elite branca e de uma população local preconceituosa.

Segundo as entrevistas analisadas (de descendentes diretos de barbadianos) o Alto do Bode foi destruído por puro preconceito e intolerância, pois o bairro tinha índice zero em analfabetos, todos eram funcionários da Madeira Mamoré e segundo a população local eles não se misturavam com o resto da população. O bairro foi desativado por volta de 1943 e o morro foi demolido pelo 5º Batalhão de Engenharia e Construção – BEC durante a década de 60, no processo de urbanização e planificação da cidade de Porto Velho. O mando para a desocupação do local foi feito pelo Coronel Aluizio Ferreiro, governador do Território na época, que segundo alguns autores era preconceituoso, como nos diz Menezes (1980): : *“Aluizio era preconceituoso com cor e o pior de tudo é que ele criou um grupo que não se podia dizer nem que ele era feio, dava cadeia.”* (p. 52)

Outro ponto importante e evidenciado durante o levantamento oral foi o relatado pela professora Berenice Johnson, descendente direta de Barbadianos, em sua apresentação em comemoração aos 25 anos da Academia Rondoniense de Letras – ACLER: *“Papai não nos*

deixava brincar com os filhos dos locais, pois ele dizia que os locais eram muito salientes e atrevidos". (2011). Mostrando com essa afirmativa que a relação de preconceito era recíproca e não partia só da população local, mas também dos Afro-caribenhos.

O confronto de informações recolhidas no Centro de Documentação do Estado de Rondônia (notícias de jornais de época e entrevistas) nos proporcionou uma melhor análise das relações sociais existentes na cidade de Porto Velho, na primeira metade do século XX, nos mostrando que essas relações eram recheadas de preconceito, gerado pela falta de conhecimento e aproximação, pois apesar de todos dividirem o mesmo espaço urbano (Porto Velho) era como se cada grupo social vivesse em seu bairro isolado e quando esses grupos se encontravam a relação de alteridade entre eles não se estabelecia de forma sadia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se realiza uma pesquisa é intenção desta quebrar as hipóteses levantadas a priori, mas em nosso caso as maiorias das hipóteses propostas no plano de trabalho se confirmaram e demonstraram que existia sim uma relação de preconceito recíproca entre os barbianos e a população local. Ainda conseguimos perceber a influência de uma elite branca e preconceituosa, que agia fortemente em cima dos grupos sociais supracitados a cima.

Infelizmente não contamos com um acervo documental muito grande, disponível e conservado, o Centro de Documentação do Estado de Rondônia, nossa maior fonte, encontra-se em péssimo estado de conservação e catalogação de materiais, dificultando os trabalhos dos pesquisadores e dos próprios funcionários do local, que se sentem até constrangidos em não poder nos atender em melhores condições.

Outro ponto de dificuldade encontrado pelos pesquisadores, no decorrer dos trabalhos foi à indisponibilidade de descendentes diretos de barbianos, para fornecerem as entrevistas previstas pelo plano de trabalho, muitos alegam ter muita idade e já não se lembrar de mais nada. A maioria das entrevistas foi recolhida no próprio Centro de Documentação do Estado de Rondônia, onde estão disponíveis desde 1990. E por fim, o trabalho encontra-se concluído, podendo dessa maneira contribuir com a historiografia local.

BIBLIOGRAFIA

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. São Paulo: Editora Contexto.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. 6.^a ed. Lisboa: Europa-América, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à História*. 5.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru, SP: Edusc, 2005.

_____; VAINFAS, R. (Orgs.) *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CATANHEDE, Antônio. *Achegas para a História de Porto Velho*. Manaus: s/ed., 1950.

DOMINGUES, Marco Antônio & FONSECA, Dante Ribeiro da. *História Regional: Rondônia*. Porto Velho: Rondoniana, 1998.

FERREIRA, Manoel. *A Ferrovia do Diabo*. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

FONSECA, Dante Ribeiro da. Uma Cidade à Far West: tradição e modernidade na origem de Porto Velho. In: *Compêndio Porto Velho Conta sua História*, Porto Velho: SEMCE, s/d.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem Fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. São Paulo: 2^a Edição, Revisada e Ampliada; Editora Atlas S. A., 1992.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994, p. 535-53.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Tradução de Terezinha Marinho, revisão técnica de Gadiel Perruci. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MATIAS, Francisco. *PIONEIROS – OCUPAÇÃO HUMANA E TRAJETÓRIA POLÍTICA DE RONDÔNIA*. Porto Velho: Maia, 1997.

MENEZES, ESRON Penha de. *Retalhos para a História de Rondônia*. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1980.

NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. 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.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Spínola Silveira Truzzi. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. 2ª Edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Walfredo Tadeu Vieira da Silva. *A Nossa História: Rondônia*. Porto Velho: 1ª Edição; Editora Mundial, 2010.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre. *AFROS E AMAZÔNICOS: ESTUDOS SOBRE O NEGRO NA AMAZÔNIA*. Porto Velho: 1ª Edição; EDUFRO – Rondoniana, 2010.

THOMSON, Alistair. *Aos Cinquenta Anos: Uma Perspectiva Internacional da História Oral*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena. *História Oral: Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – FGV, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado: História Oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

AGRADECIMENTOS:

- Ao CNPQ; Ao PIBIC; À UNIR; Ao GEPIAA; A meus Orientadores;
- Ao Centro de Documentação do Estado de Rondônia;
- Aos Funcionários do Centro de Documentação do Estado de Rondônia.

CONTATOS

Orientando: Rita Clara Vieira da Silva

E-mail: lhritinha@hotmail.com

Orientador: Dante Ribeiro da Fonseca

E-mail: zeliafonseca@brturbo.com.br

Orientador: Mara Genecy Centeno Nogueira

E-mail: maracenteno@gmail.com

NA JAQUEIRA DAS IYÁS: MÃE YACI, A PRIMEIRA MÃE DE SANTO DO CANDOMBLÉ EM PORTO VELHO – RO

Nábila Raiana M. Pimentel¹¹⁷
Marco Antônio D. Teixeira¹¹⁸

RESUMO: O trabalho que se apresenta a seguir trata do relato biográfico da senhora Elza Maria da Conceição – Mãe Yaci de Iemanjá, a primeira mãe-de-santo do candomblé Ketu em Porto Velho – RO. Procuramos identificar qual o papel que esta desempenha no contexto religioso de seu tempo, assinalar a qual estrutura ritual pertence, para por fim analisar quais os fatores envolvidos no fenômeno de trânsito religioso, uma vez que a senhora Elza transita entre o candomblé e o neopentecostalismo. Isto por meio dos métodos da História Oral do CPDOC.

Palavras-chave: Candomblé. Trânsito Religioso. História Oral

ABSTRACT: The work is presented below is the biographical account of Madam Elza Maria da Conceição – Mother Yaci to Iemanjá, the first Holy-Mother of candomblé Ketu in Porto Velho, RO. We seek to identify what role this plays in the religious context of his time, mark the ritual structure, which belongs to finally analyze which factors involved in the phenomenon of religious transit Since Ms. Elza transits between candomblé and the charismatic movement. This by means of the methods of the Oral history of CPDOC.

KEYWORDS: Candomblé. Religious Transit. Oral History.

INTRODUÇÃO E MÉTODOS:

A pesquisa que realizamos de 2010 a 2011 está vinculado ao projeto, **Populações Afro-amazônicas de Rondônia**. Conheci ainda em 2009 a senhora **Elza Maria da Conceição**, a quem todos chamavam de Mãe Yaci. Acompanhada do Babalorixá Torodê, ela contava para nós, eu e companheiros do grupo de pesquisa, que fora a primeira mãe de santo de candomblé em Porto Velho, uma vez que aqui antes havia apenas casas de culto afro do tipo umbanda e mina (religião praticada por Mãe Esperança). Foi a partir desse primeiro contato que se deu o interesse em pesquisar sobre a vida desta mãe-de-santo.

Sobre o título deste sub-projeto este se relaciona a mitologia dos povos yorubanos que se encontra na compilação de Reginaldo Prandi (**Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001) que trata das *Iá Mi Oxorongá* em um de seus capítulos. As Iá Mi são identificadas na tradição Yorubá como as primeiras mães da humanidade. São possuidoras de conhecimentos e poderes, detentoras do poder de fazer o bem e o mal. Quando chegam ao mundo, no princípio, vão morar nas árvores. Quando estão nas cajazeiras (que aqui

¹¹⁷ Acadêmico do curso de História da Universidade Federal de Rondônia/Bolsista PIBIC/CNPq. nabilaraiana@hotmail.com

¹¹⁸ Prof. Dr. do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia. marcoteixeira204@gmail.com

chamamos de jaqueira, pois esta seria a árvore e morada por excelência das Iá Mi, segundo Pierre Verger): se elas:

Pensam em alguém, tudo o que ela quiser poderá fazer, pode trazer a felicidade ou a infelicidade. Se elas estiverem na copa da cajazeira, tudo o que quiserem farão, porque é na cajazeira é onde as Iá Mi conseguem seu poder. Lá é sua principal casa, onde elas adquirem seu grande poder (PRANDI, 2001, p. 348).

A pesquisa gira em torno de Mãe Yaci e de sua experiência religiosa, quando transita entre o candomblé e o neopentecostalismo.

A opção metodológica para a abordagem foi a escolha dos pressupostos da História Oral do CPDOC – que é o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Os principais teóricos desta vertente de história oral e que optamos para referenciar esta pesquisa são Antônio Torres Montenegro (1994), Verena Alberti (2005), Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Figueiredo (2001) para citar os principais nomes desta vertente historiográfica. Esta metodologia tem por característica a relativização: as fontes orais (entrevistas) devem ser postas em relação a outras formas de fontes históricas, como fotos, documentos escritos, filmes, monumentos, etc. na tentativa de obter uma representação exclusiva de determinado evento histórico. Optei por relativizar as entrevistas com algumas fotografias de Mãe Yaci.

Esse tipo de história se caracteriza por ser *“um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas e visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto estudado”* (ALBERTI, 2005, p. 18). Desse modo, ao realizarmos entrevistas com a senhora Elza Maria da Conceição – Mãe Yaci – nos aproximamos de uma dada realidade que é impossível de se verificar nos documentos, pois se trata de sua experiência de vida e o modo como sua memória individual re-conta o vivido.

Optamos por fazer uma história oral do tipo trajetória de vida, ou apenas, história oral de vida, na qual nos deteremos na história pessoal de um entrevistado; neste caso, Mãe Yaci. Segundo o Manual de História Oral, de Verena Alberti (2005), a história oral de vida:

Tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou ou de que se inteirou (ALBERTI, 2005, p. 37-38).

E quando falamos em trajetória de vida é imprescindível falar de biografia, pois independente da opção, a história oral passa pelo método biográfico, quer seja pela opção de investigar sobre um determinado tema, quer seja pelo interesse na história individual, como é o caso desta pesquisa, a entrevista se dá a partir da biografia do entrevistado, uma vez que sua

vivência e experiência se relacionam com o objeto estudado – os cultos de matrizes afro-brasileiras em Porto Velho e suas transformações.

Resultados:

Elza Maria da Conceição: sua história.

A história de Mãe Yaci começa para nós quando da sua iniciação¹¹⁹ no Rio de Janeiro, por volta de 1962, pelo Babalorixá¹²⁰ Torodê. Antes de se iniciar era católica praticante e prova disso é que seu nome leva a “Conceição”, por causa de uma promessa que sua mãe fizera a Nossa Senhora da Conceição. Nascida em 20 de fevereiro de 1940, é natural do município de Xapuri – AC.

Entre mudanças e mudanças chega ao Rio de Janeiro, por conta de uma viagem que sua sogra faz para lá passar uma temporada. Nessa época já era iniciada e já conhecia o Babalorixá Torodê, que será seu grande guia. Outro ponto interessante é que a chegada de Mãe Yaci em 1963 e sua volta definitiva em 1972 para 1973 para Porto Velho, impulsionada pelo fim de seu casamento, marca o início do declínio dos cultos umbandistas, que fica comprovado pela franca decadência porque passam as federações espiritualistas umbandistas de Porto Velho. Havia algo novo para conhecer:

Eu fui muito procurada pelos umbandistas. As pessoas queriam tomar conhecimento, pois achavam que era uma coisa diferente e eu no que podia ajudar a eles, ensinar, descrever como é que era mais ou menos, sobre o que podia também, eu falava. Foi uma epidemia. Quando eu recebi meu deká¹²¹ foi um monte de gente querendo receber deká e mandando buscar pai de santo, e pai de santo ficou sabendo e vinha pra cá, e assim o candomblé se encheu e expandiu (Elza Maria da Conceição, em entrevista, 2009).

Por esta fala de Elza M. da Conceição, é possível entender melhor o exposto acima sobre a grande procura que recebeu Mãe Yaci. Esta toca casa, ou seja, realiza seu culto e seus trabalhos de 1979 a 1985, quando decide deixar tudo para trás e ir morar no Acre por conta da saúde de um filho que estava abalada.

Quando decide deixar o candomblé Elza Maria sente a necessidade de ter uma nova religião, pois não seria possível viver sem nada em que se apoiar. Assistindo um programa de TV da Igreja Internacional da Graça de Deus, liderada pelo Missionário R. R. Soares, sai de casa quase ao meio-dia, debaixo de um sol tórrido e vai, andando, para a igreja. E lá tem sua

¹¹⁹ Momento no qual o indivíduo realiza todos os rituais necessários para ingressar no culto afro-brasileiro na qualidade de filho de santo.

¹²⁰ Sacerdote nas culturas afro-brasileiras, traduzindo mais claramente é o pai-de-santo.

¹²¹ Deká ou Obrigação de Sete Anos: Aos sete anos de feitura o yàwó – iniciado (a) alcança a maior idade no santo tornando-se egbomin (irmão mais velho) e a partir deste momento está pronto para assumir funções sacerdotais, ou seja, tornar-se dono de sua própria casa ou em sua comunidade. Rito de passagem. Informações retiradas da página da web: <http://alaketu.com.br/ritos/obrigacoes.htm>.

experiência religiosa que altera sua vida e sua concepção de mundo, até então a visão afro-descendente.

A trajetória de vida de Mãe Yaci no que diz respeito à sua fé, sofre uma profunda mudança quando esta migra para outro seguimento religioso – o chamado neopentecostalismo.

Discussões e considerações finais:

A história enquanto campo do conhecimento teve seus limites ampliados desde os anos vinte do século passado. Com a publicação da revista dos *Annales*, o conceito de documento, por exemplo, se amplia e se torna basicamente grande: tudo o que expressa algo sobre as ações e intenções do humano podem ser classificados como fontes históricas.

Desse modo é que hoje há uma variedade nas temáticas e nos métodos de se fazer uma pesquisa histórica. Este trabalho com a história de vida de Mãe Yaci é uma prova disto: enquanto antes apenas se privilegiava as biografias e feitos dos grandes homens, hoje a história se volta para aqueles que sempre foram postos à margem dos acontecimentos, grandes ou pequenos.

A história oral nos fornece uma visão singular dos acontecimentos. Uma vez que esta visão é particular aquele que é entrevistado. Contudo, é importante que não se perca a postura crítica quanto ao que se ouve, pois a memória é cheia de recortes e seleções.

Mãe Yaci foi a primeira mãe-de-santo de candomblé do município de Porto Velho e foi a grande Mãe que trouxe para cá suas experiências e vivências. Mas também sua história de vida fala de uma transição que ocorre com ela e mais milhares de pessoas em Rondônia: o fenômeno do trânsito religioso.

Nas palavras do antropólogo Ronaldo de Almeida, o trânsito religioso se direciona a dois caminhos:

Em primeiro lugar, para a circulação de pessoas pelas diversas instituições religiosas, descrita pelas análises sociológicas e demográficas; em segundo lugar, para a metamorfose das práticas e crenças reelaboradas nesse processo de justaposições, no tempo e no espaço, de diversas pertencas religiosas, objeto preferencial dos estudos antropológicos (ALMEIDA e MONTERO, 1996, p. 03).

Desse modo o fenômeno se relaciona com o intenso fluxo de pessoas entre os diversos seguimentos religiosos e também com as relações de rupturas e permanências no interior dos discursos e práticas religiosas.

No Estado de Rondônia, o fenômeno do Trânsito Religioso está ligado principalmente com os movimentos migratórios, principalmente o recente que se dá nas décadas de 1970 a 1980.

Quando do início das obras da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, mais especificamente da terceira tentativa, a grande mão de obra que migra para cá foi negra – das ilhas Caribenhas e do Nordeste Brasileiro. Essa leva migratória carrega consigo sua bagagem cultural – e nela as religiões de matrizes afro-brasileiras. É sabido que foi por meio de Dona Esperança Rita da Silva, negra maranhense, atraída a Porto Velho com seu marido para a construção da Estrada de Ferro, que se deu a prática ritual afro-brasileira de modo sistematizado, com a abertura do primeiro terreiro daqui: o Barracão de Santa Bárbara em 1917 (LIMA, 2000).

Contudo, no período denominado de migração recente – 1970 a 1980 – o perfil das imigrantes muda, por consequência da região: agora o eixo vai do nordeste para o sul e sudeste do país. É logo, as experiências culturais também se alteram e o número de evangélicos em Rondônia:

Como Minas Gerais encontra-se no CentroX, a resultante da presença católica nesta região foi próxima à média nacional. O mesmo pode ser pensado para o NorNor, pois o nordeste é muito católico e pouco evangélico, enquanto em estados do norte como Rondônia, Pará, Amapá são locais de migração recente com significativa presença evangélica vindas do sul do país (ALMEIDA e MONTERO, 1996, 05).

Os dados parecem confusos na citação acima porque é necessária a leitura das tabelas para melhor entendimento da idéia central: o caráter religioso se altera a partir da migração recente vinda do sul.

Arelado a isso, um forte movimento de propagação por meio das mídias de massa (televisão principalmente) do evangelho denominado de movimento neopentecostal, com presença marcadamente a partir da década de 1970 e 1980.

Com o exposto acima é possível afirmar que de fato, nenhuma biografia, história de vida, trajetória individual é desprovida de historicidade. Ao analisarmos uma história como a de Mãe Yaci de Iemanjá, a senhora Elza Maria da Conceição, podemos falar a partir dela da evolução dos cultos de matrizes afro-brasileiras em Porto Velho, podemos falar também da atuação feminina nos contextos religiosos e do fenômeno do trânsito religioso, apenas para exemplificar. Acredito que não foi possível vislumbrar um esgotamento das discussões. Acredito que nem seja esse o objetivo do PIBIC. Mas de fato, a história de Mãe Yaci de Iemanjá é carregada de significados e valores. Mãe de Yaci de Iemanjá a primeira mãe-de-santo de candomblé em Porto Velho – RO ainda tem muitas histórias para nos contar...



FIGURA 01: Pai Hilton e Mãe Yaci na obrigação de 21 anos de Mãe Wilma, em 2002.
FOTO: Acervo Pessoal Luciano da Costa Lima

FIGURA 02: Obrigação de 01 ano – Mãe Yaci acompanhada do Babalorixá Torodê.
FOTO: Acervo Pessoal Luciano da Costa Lima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

ALMEIDA, Ronaldo de; MONTERO, Paulo. **Trânsito religioso**. Divisão de População e Sociedade do Cebrap. Ministério da Saúde, 1996.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina Figueiredo. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

FRESTON, P. **Evangélicos da política brasileira: história ambígua e desafio político**. Curitiba: Encontro, 1994.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória. A cultura popular revisitada**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). **As senhoras do Pássaro da Noite**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Axis Mundi, 1994.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. 4ª edição. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

STRESS E AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA EM CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA REGIÃO AMAZÔNICA REMANEJADAS PELO COMPLEXO HIDRELÉTRICO DO RIO MADEIRA EM PORTO VELHO/ RO*

Pedro Vasconcelos Corrêa¹

Fátima Queiroga²

Lara Sá Leitão³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo traçar um perfil neuropsicológico de crianças ribeirinhas remanejadas pelo complexo hidrelétrico do Rio Madeira e, atualmente, residente da nova Vila do Teotônio. Essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e como instrumento, a realização de uma avaliação neuropsicológica. Enfatiza-se, no entanto, que dentro do desempenho grupal geral, existiu desempenhos individuais insatisfatórios, o que não interferiu na média do grupo em função do desempenho elevado de alguns participantes. Observa-se também que o grupo apresenta QI Verbal maior que o QI Executivo, o que está diretamente relacionado ao melhor desempenho do hemisfério cerebral esquerdo.

Palavras-chave: Neuropsicologia. Avaliação Neuropsicológica. Crianças ribeirinhas.

1. INTRODUÇÃO:

A construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira (Santo Antônio e Jirau) exigiu a necessidade do remanejamento de diversas famílias de seu local de moradia, fato este que pode gerar diferentes impactos psicológicos para as famílias diretamente atingidas.

Uns dos grupos de maior vulnerabilidade foram às crianças, sendo diversas delas remanejadas de seu contexto e, portanto, tendo que se adaptar a um novo ambiente o que pode ser considerado um evento stressor. Nesse contexto, foi fundamental conhecer as capacidades neurocognitivas dessas crianças para poderem enfrentar esse novo evento e a possibilidade de se adaptarem a um novo cotidiano.

Norteados por esse problema, esse artigo tem como principal objetivo demonstrar os resultados de uma avaliação neuropsicológica em crianças ribeirinhas remanejadas do seu local de moradia devido à construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira com o intuito de verificar sintomas de stress, aspectos cognitivos e comportamentais para traçar um perfil neurocognitivo.

A neuropsicologia tem como objetivo estudar as relações existentes entre a atividade cerebral e as funções psicológicas superiores (RUFO-CAMPOS, 2006). Hoje, a neuropsicologia é uma área multidisciplinar, que estuda a organização cerebral, normal e

* Pesquisa aprovado no PIBIC/UNIR/2011.

¹Bolsista PIBIC/CNPq/UNIR período de 2010 a 2011.

²Orientadora e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

³Neuropsicóloga Clínica.

patológica, e as estruturas psicológicas das funções mentais humanas, assim como, estuda também a sistematização sociocognitiva em seus aspectos normais e patológicos, englobando todos os processos cognitivos.

Coube a neuropsicologia ampliar a matriz teórica da cognição. A arquitetura da cognição sabe-se hoje, decorre de processos neuronais (KRISTENSEN *et al*, 2001). O mapa funcional que se obtém a partir dessas novas informações sobre o cérebro não é o real, representa o real, ou seja, representam modelos cognitivos críticos que são o fundamento da tomada de decisão que sustenta e materializa o comportamento humano. Segundo Ambrózio *et al* (2009), existem três formas de trabalhar em neuropsicologia: avaliação neuropsicológica, reabilitação e desenvolvimento de pesquisas. Costa *et al* (2004), considera que a neuropsicologia, objetiva estudar as funções cerebrais superiores inferidas a partir do comportamento cognitivo, sensorial, motor, emocional e social do sujeito, e que é possível realizar pesquisas nessa área utilizando como instrumentos testes neuropsicológicos, resultando assim avaliações neuropsicológicas.

O exame neuropsicológico permite estabelecer se o indivíduo possui distúrbios ou déficit, assim como habilidades e áreas cognitivas em potencial. Em particular, Camargo *et al* (2008) indica a avaliação neuropsicológica para verificar os recursos neurocognitivos responsável pela adaptação, bem como para prevenção de futuros déficits diante de mudanças cotidianas e de grandes transformações em um determinado ambiente. Podemos citar como exemplo a construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira (Santo Antônio e de Jirau) onde existe a necessidade de remanejamento da população do seu local de moradia. A avaliação neuropsicológica possibilita então o mapeamento dos déficits, recursos e estratégias que o indivíduo está utilizando ou poderá desenvolver diante da necessidade de solucionar problemas que influenciam na sua adaptação a diferentes ambientes.

A avaliação neuropsicologia aplicada às crianças tem por objetivo identificar precocemente alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental (ANTUNHA, 2002). Avalia as funções neuropsicológicas envolvendo habilidades como: atenção, percepção, linguagem, raciocínio, abstração, memória, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento da informação, visuoconstrução, afeto, funções motoras e executivas.

A avaliação neuropsicológica busca investigar quais são as funções neuropsicológicas que estão envolvidas em processos cerebrais mais complexos (ANDRADE, 2004). Por isso

faz-se necessário que se tenha clareza de quais são essas funções, o que elas compreendem e como estão relacionadas.

Os resultados da Avaliação Neuropsicológica refletem os principais ganhos ao longo do desenvolvimento. A importância desses instrumentos reside principalmente na detecção e prevenção precoce de distúrbios de aprendizagem e do desenvolvimento identificando de forma minuciosa o ritmo e a qualidade do processo, possibilitando um mapeamento qualitativo e quantitativo das áreas cerebrais e suas interligações (sistema funcional), visando intervenções terapêuticas precoces e precisas (ANTUNHA, 1987). Os resultados quantitativos refletem a maturidade conceitual e o nível cognitivo desses pacientes enquanto os resultados qualitativos expressam os principais ganhos e potencialidades.

O fruto da avaliação neuropsicológica é demonstrado através de uma descrição das funções cognitivas. A descrição quantitativa (mensuração da expressão das funções) permite análise global da criança. E a descrição qualitativa (consiste na observação do comportamento e dos resultados apresentados durante a aplicação do testes psicológicos formais e informais). É válido ressaltar que a neuropsicologia não considera a rígida correção em relação ao tempo; foge da visão psicometrista, e enfatiza que o que está sendo avaliado é todo o processo e não apenas o resultado (ANDRADE, 2004).

Para Cosenza (2008), a neuropsicologia proporciona uma leitura da relação entre o cérebro e funções neurocognitivas de maneira holística e também sociohistórica de seu desenvolvimento. Relacionando o comportamento com os aspectos neurocognitivos podemos frisar que a capacidade de se adaptar a novos ambientes decorre de funções cognitivas desenvolvidas sociohistoricamente.

Com a construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira os grupos de maior vulnerabilidade são os idosos e as crianças, e diversas dessas crianças em virtude dessa construção terão que se adaptar a um novo ambiente e esse evento pode ser o percurso de uma reação de stress.

Dessa maneira esse estudo teve como perguntas norteadoras verificar se as crianças remanejadas de seu local de moradia, em função da construção das Hidrelétricas do Rio Madeira, entendem essa situação como evento stressor? Essas crianças possuem funções neurocognitivas capazes de suportar esse evento stressor? Qual aspecto cognitivo e comportamental dessas crianças, que possibilitem a elas se adaptarem ao novo que surge em suas vidas?

Considerando então essa problemática é fundamental realizar uma avaliação neuropsicológica nessas crianças ribeirinhas com a finalidade de investigar sintomas de stress, o nível de seu autoconceito, as características de sua personalidade, aspectos cognitivos e comportamentais para traçar um perfil neurocognitivo, permitindo assim conhecimento de suas capacidades e habilidades e a análise de fatores que possibilitem sua melhor qualidade de vida e adaptação a um novo cotidiano que surge em suas vidas.

2. Método

Essa pesquisa utiliza abordagem metodológica qualitativa. Foi realizada na nova comunidade ribeirinha da Vila do Teotônio, que está localizada acerca de 20 quilômetros da cidade de Porto Velho (RO). Essa vila foi construída pelo consórcio energia sustentável para abrigar as famílias remanejadas da antiga vila do Teotônio, localizada nas margens do rio madeira. Participou da pesquisa um total de 11 crianças ribeirinhas da comunidade do Teotônio que foram remanejadas de sua moradia devido à construção das hidrelétricas, com idade variando de sete a dez anos.

No decorrer da aplicação da bateria de avaliação, os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia e conforme as exigências da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Como critério de inclusão participou dessa pesquisa um grupo formado por crianças ribeirinhas de ambos os sexos, com idade entre sete a dez anos, não levando em consideração o grau de escolarização e que devido à construção do Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira foi remanejada do seu local de moradia. E como critério de exclusão, crianças que não atendam os critérios descritos acima.

A coleta dos dados ocorreu com a aplicação dos instrumentos avaliativos, individual, em uma sala adequada. Utilizamos os seguintes instrumentos: **ESI - Escala de Stress Infantil** de Marilda Emmanuel Novaes Lipp e Maria Diva Monteiro Lucarelli; **ETPC - Escala de Traços de Personalidade para Crianças**; **EAC-IJ - Escala de Auto-conceito Infante Juvenil** de Fermino Fernandes Sisto e Selma de Cássia Martinelli; **HTP – Casa – Árvore – Pessoa**; **WISC III - Escala Weschler para Crianças**; **Fluência Verbal**; **Figura Complexa de Rey**; **Wisconsin de Classificação de Cartas**.

Após a realização da Entrevista e da Avaliação Neuropsicológica das crianças, foi realizado um encontro com cada família juntamente com a criança para realização do

Processo de Devolução do resultado da pesquisa. A análise dos dados foi elaborada através da descrição dos escores e análise qualitativa da Avaliação Neuropsicológica. Os pressupostos da Neuropsicologia indicam a realização de uma análise do processo e não do resultado.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Das 11 crianças que participaram dessa pesquisa 64% (n=7) é do sexo feminino e 36% (n=4) do sexo masculino. A idade média do grupo foi de nove anos, sendo que individualmente a idade variou de 7 a 10 anos.

Verificamos durante a coleta de dados que o grupo tinha em média três anos de estudo e residiam na Vila do Teotônio desde sua infância. A principal atividade econômica praticada pelas famílias foi a pesca e atividades informais. As famílias estavam cerca de um mês residindo na nova Vila do Teotônio, construída como contrapartida do Complexo Hidrelétrico do rio Madeira, sendo essas famílias diretamente atingidas pelas barragens.

Na esfera afetiva observou-se que o grupo avaliado não apresentou sintomas de stress. Pode-se observar que os traços de personalidade Psicoticismo, Extroversão e Sociabilidade encontram-se no intervalo de Superior a 25% e inferior a 50%. Foi possível verificar como característica mais marcante do grupo a insegurança, o retraimento e o descontentamento. De maneira geral o grupo apresenta-se em relação ao ambiente com acentuada necessidade de segurança e de dependência familiar. Apresenta elevada consequência da pressão ambiental, características como introversão e preocupação consigo próprio. Pode-se dizer que o grupo utiliza como principal suporte de enfrentamento do meio a família, e transita entre características de insegurança e dependência. O grupo não apresentou características que fogem do esperado para a faixa etária e para o grupo psicossocial em questão.

Relativo à cognição, Miranda (2008) destaca que na avaliação da atenção é interessante destacar que esta possui elementos que correspondem à capacidade de direcionar uma atividade e de selecionar estímulos em um contexto determinado de estimulação. Outra característica da atenção a ser considerada em uma avaliação é a sua capacidade para interferir no processo de percepção, memória e aprendizagem (NABAS *et al*, 2004; COUTINHO *et al*, 2010). Diferentes habilidades são destacadas no contexto de verificação da atenção, tais como a concentração, o esforço mental, a manutenção do estado de observação ou alerta, a capacidade de focalizar, ignorar estímulos destratares ou irrelevantes, e modificar o alvo da atenção quando necessário (MALLOY-DINIZ *et al*, 2008). Pode-se observar que o desempenho do grupo é médio inferior. Individualmente o desempenho variou de maneira que

55% (n=6) dos integrantes do grupo apresentaram valores dentro da média esperada, sendo (n=3) média superior e (n=3) média inferior. E, 45% (n=5) dos participantes apresentaram resultados inferiores a média, sendo que (n=2) apresentaram valores muito abaixo do resultado grupal, tais como pontos ponderados um e três. A velocidade de processamento atento do grupo corresponde a uma média inferior. A variação individual indicou que 55% (n=6) dos colaboradores apresentaram média superior e 45% (n=5) apresentaram valores abaixo da média.

A atenção seletiva e focalizada indica um desempenho grupal médio inferior. Individualmente, pode-se observar que apenas 18,2% (n=2) apresentaram média superior, enquanto que 18,2% apresentaram média inferior e 63,6% apresentaram desempenho abaixo da média.

Observa-se também que o grupo possui pouca capacidade para manter a atenção em atividades que necessita sustentar o contexto de resposta, tais como o fracasso em manter o contexto.

De maneira geral o grupo apresentou uma média esperada para a idade, no entanto ao verificar-se o desempenho individual do grupo notou-se que muitos colaboradores apresentam desempenho insatisfatório. Sendo a atenção seletiva e focalizada uma das principais características que no grupo não foi satisfatório.

Relativo à função cognitiva da linguagem pode-se que o desempenho do grupo foi superior a média. O grupo apresenta boa compreensão auditiva das atividades propostas, expressão oral normal, considerando o contexto sócio ambiental em que o grupo se localiza, capacidade de conversação e de fala. Relativo à velocidade de processamento output, o grupo apresentou valores dentro do esperado.

Na avaliação da linguagem diferentes características são levadas em consideração, tais como o processamento fonológico, lexical, sintático e semântico à maneira da descrição formal da gramática, assim como a fluência do discurso, nomeações, repetição e a compreensão auditiva (CASTRO-CALDAS, 2004).

Segundo Mansus (2010) é importante destacar aspectos biológicos e sociais na gênese da linguagem. Relativo aos aspectos cognitivos notou-se que o grupo demonstrou possuir capacidade de transformar os diferentes inputs ambientais aos quais estiveram sujeitos em conhecimentos, assim como capacidade de organização e armazenagem e recuperação e transformação desse conhecimento em respostas verbais.

Observou-se que apesar do desempenho médio inferior, demonstrou possuir a capacidade de processamento semântico, capacidade de categorização e formação de conceitos fundamentais para caracterizar a linguagem (ABREU & MELLO, 2008; CAMPANHA *et al*, 2008).

Relativo á capacidade perceptiva e de vísuo construção o grupo apresentou desempenho médio. Relativo à capacidade de percepção observa-se que o desempenho do grupo foi inferior a média. No entanto observa-se que esses valores decorrem em função 45,5% (n=5) participantes obterem resultados abaixo do esperado.

Considerando o desempenho grupal nota-se que o grupo apresentou um bom desempenho relativo à capacidade de organização perceptual. Relativo às capacidades de Vísuo Percepção e Vísuo Construção Zuccolo *et al* (2010) destaca que essas capacidades referem-se a ações voltadas para um fim no plano concreto, através da atividade motora, essa atividade requer a percepção visual, raciocínio espacial, habilidades para formular planos ou metas, comportamento motor e capacidades de monitorar o próprio desempenho. No grupo, foi observado que essas capacidades estão na média do que é esperado e em apenas um teste demonstrou estar inferior a média, o que está diretamente relacionando ao desempenho individual de participantes no grupo.

A memória é um processo mental considerado central, e está diretamente relacionado com a aprendizagem pessoal. Memória e aprendizagem estão relacionadas de maneira que a pessoa retém informações, e recupera as informações, sempre relacionada à aprendizagem. Nota-se, portanto que o grupo possui desempenho inferior ao esperado relativo à memória. Sendo observado desempenho médio na capacidade de compreensão verbal e desempenho médio inferior no aspecto resistência a distração, o que permite dizer que nos subteste em que o grupo demonstrou um desempenho médio inferior, a capacidade de memória esteve diretamente relacionada à atenção.

De maneira geral nota-se que o grupo apresenta capacidade de recuperação, resultante do processamento semântico de estímulos, esse desempenho permiti inferir capacidade de categorização e capacidade de formação de conceitos presente no grupo (ABREU & MELLO, 2008; BUENO, 2004; SANTOS & MELLO, 2004).

A capacidade de processamento da informação descreve o processo de codificação, armazenagem e resgate de informações, fundamental para a compreensão da memória (ABREU & MATTOS, 2010; CORREA, 2004). No grupo, foi verificada uma capacidade de processamento de informação dentro do parâmetro esperado para a idade grupal.

O grupo possui desempenho inferior na capacidade de planejamento e organização do estímulo apresentado, possui pouca capacidade de adaptação á mudanças contextual de maneira que após mudanças introduzidas no ambiente, apresenta pouca capacidade para utilizar o feedback ambiental para mudar sua resposta comportamental. É possível notar também que o grupo apresentou desempenho inferior a média na capacidade de manter o contexto, logo, verificou-se que o grupo tem pouca facilidade para sustentar uma ação para obter resultados favoráveis.

Observa-se no grupo que mesmo possuindo uma capacidade de compreensão verbal, o desempenho foi inferior na capacidade de organização e planejamento de estratégias para a resolução de problemas contextuais. O grupo é capaz de desenvolver estratégias para a resolução de problemas embora fracasse ao mantê-la por muito tempo, não sustentando essa capacidade, revelando pouca capacidade de abstração em resposta a condições mutáveis e pouca flexibilidade de pensamento.

Segundo Trentini & Argimon (2008) as funções executivas possuem como características a capacidade de resolução de problemas, organização estratégica, decisão, inibição seletiva de comportamentos, seleção, verificação e controle de execução de uma determinada ação e flexibilidade cognitiva.

A capacidade de flexibilidade cognitiva indica a organização de elementos em categorias com determinadas características e propriedades estruturadoras (MALLOY *et al*, 2010; NATALE *et al*, 2008; SANTOS, 2004). Segundo Malloy-Dinis é importante compreendermos também que as funções executivas desenvolvem-se mais rapidamente conforme o desenvolvimento vai ocorrendo. No grupo foi possível verificar que as funções executivas estão na média e inferior ao esperado. Assim pode-se dizer que o grupo possui pouca capacidade de planejamento estratégico, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e tendência a persistir no erro.

Observou-se que o nível cognitivo global do grupo indica que o grupo apresenta um valor médio superior. Enfatiza-se, no entanto, que dentro do desempenho grupal geral, existiu desempenhos individuais insatisfatórios, o que não interferiu na média do grupo em função do desempenho elevado de alguns participantes. Observa-se também que o grupo apresenta QI Verbal maior que o QI Executivo, o que está diretamente relacionado ao melhor do hemisfério cerebral esquerdo.

3. CONCLUSÃO

A pesquisa em Neuropsicologia proporciona a integração de dados quantitativos e qualitativos na construção de um perfil cognitivo geral. Nessa pesquisa foi possível verificar em que nível cognitivo o grupo de crianças ribeirinhas moradoras da antiga Vila do Teotônio, estão. Bem como as funções mais desenvolvidas e as que precisam de maior estimulação. Esses dados proporcionam uma visão geral da cognição do grupo e possibilita futuros trabalhos de intervenção e estimulação dessas funções.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N.; MATTOS, P. Memória. In.: MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 76-86.
- ABREU, N.; MELLO, C. B. de. Avaliação neuropsicológica dos processos de memória e categorização. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. p.341-354.
- ALCHIERI, J. C. Produção científica brasileira em neuropsicologia: análise de artigos publicados de 1930 a 1999. **PSIC – Revista de psicologia da Vetor Editora**, Vol. 4, nº 1, 2003, p. 6-13.
- ALCHIERI, J. C. Aspectos instrumentais e metodológicos da avaliação psicológica. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 13-36.
- AMBROSIO, C.; RIECHI, T.; BRITES, M.; JAMUS, D.; PETRI, C.; ROSA, T. **Neuropsicologia teoria e pratica**. Pró-reitoria de extensão e cultura coordenadoria de extensão. 2009. Disponível em: [HTTP://www.proec.ufpr.br/enle_2005/download](http://www.proec.ufpr.br/enle_2005/download). Acesso em: 08 de maio de 2010.
- ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H. Neuropsicologia hoje. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 3-12.
- ANTUNHA, E. L. G.. Investigação neuropsicológica na infância. **Boletim de Psicologia**, 37 (87), 1987, 29-45.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1.
- BIASOLI ALVES, Z. M. M.; DIAS DA SILVA, M. H. G. .F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia, FFCLRP-USP**, n. 2, Fev/Jul, 1992.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n°. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga a Resolução n. 1, de 13 de junho de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D. F., 16 out. 1996. N° 201, p. 21. 082-21.085.

BUCK, J. N. **H-T-P: casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: guia de interpretação**. São Paulo: Vetor, 2009.

BUENO, O. F. A.; OLIVEIRA, M. G. M. Memória e Amnésia. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p.135-163.

CAIXETA, M. As bases para o exame neuropsicopatológico. In.: COSTA, F. C. O.; CAIXETA, L.; NOBREGA, M.; HANNA, M. **Neuropsicologia dos transtornos mentais**. São Paulo: Artes Médicas, 2007. p. 1-65.

CAMARGO, C. H. P.; BOLOGNARI, S. A. P.; ZUCCOLO, P. F.. **O exame neuropsicológico e os diferentes contextos de aplicação**. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.; CAMARGO, C. H. P.; CONCENZA, R. M. e col.. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPANHA, A. C.; ORTIZ, K. Z.; MINETT, T. O uso de tarefa, metalingüísticas para avaliação da linguagem e da cognição. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. p.290-296.

CAMPOS, H. R. Noções de psicometria. In.: FUENTES, D. MALLOY-DINIZ, L. F. CAMARGO, C. H. P.; CONSENZA, R. M. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 89-103.

CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. Avaliação Neuropsicológica da Educação. MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.324-331.

CASTRO-CALDAS, A. Neuropsicologia da linguagem. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p.165-210.

CHANGEUX J. P. **L'Homme neuronal**. Paris: Fayard, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução 016, de 20 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos. Disponível em:<<http://WWW.pol.org.br>>. Acesso em: 03 abr. 2006.

CONSENZA, R. M.; FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. A evolução das idéias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição. In.: FUENTES, D. MALLOY-CORREA, A. C. de O. **Neuropsicologia da memória e sua avaliação**. In.: FUENTES, D. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 168-186.

CORREA, H.; ROCHA, F. F. Genética, comportamento e cognição. In.: FUENTES, D. MALLOY-DINIZ, L. F. CAMARGO, C. H. P.; CONSENZA, R. M. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 60-71.

COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; PORTUGUEZ, M. W.; COSTA, J. C.. Avaliação neuropsicológica da criança. **Jornal de Pediatria**, vol. 80, nº 2 (supl.), 2004.

COUTINHO, G.; MATTOS, P.; ABREU, N. Atenção. In.: MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 8.

DAMASCENO, B. P. A mente humana: abordagem neuropsicológica. @**multiciência**, 2004. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_02_.pdf. Acesso in: 15 de novembro de 2010.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano**. Lisboa: Europa-América, 1995.

DAS, J. P. **The working mind**: na introduction to psychology. Londres: Sage, 1998.

DIAS, H. Z. J.; GAUER, G. J. C.; RUBIN, R.; VALÉRIO, A. Psicologia e bioética: diálogos. **Psicologia Clínica**. V. 19, n. 1, Rio de Janeiro, 2007.

DINIZ, L. F. CAMARGO, C. H. P.; CONSENZA, R. M. **Neuropsicologia**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-20.

FERREIRA, F. de O.; COUTINHO, G.; FREITAS, P. M.; MALLOY-DINIZ, L. F.; HEASE, V. G. O exame neuropsicológico na idade pré-escolar. MALLOY-DINIZ, L. F. Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.210-220.

FLAVEL, J. H. et al. **Cognitive development**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1993.

FIORI, N. **As neurociências cognitivas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Cognição e aprendizagem**. Lisboa: Ancora, 2001.

GUERRA, L. B. **Neurobiologia aplicada à neuropsicologia**. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.; CAMARGO, C. H. P.; CONCENZA, R. M. e col.. Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAASE, V. G.; PINHEIRO-CHAGAS, P.; MATA, F. G.; GONZAGA, D. M.; SILVA, J. B. L.; GÉO, L. A.; FERREIRA, F. O. Correlação estrutura-função no diagnóstico. In.: ORTZ, K. Z. (org.). **Avaliação Neuropsicológica**: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validade de instrumentos no Brasil. São Paulo: Vetor, 2008. p. 23-37.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing Company. 1984.

LEFEVRE, B. H. Avaliação Neuropsicológica Infantil. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 249-264.

LIPP, M. E. N. O stress da criança e suas conseqüências. In.: **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 13 – 42.

_____. Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. **Revista de psiquiatria clínica**, São Paulo, v. 28, n° 6, p. 347-348, 2004.

_____. O modelo quadrifásico do stress. In: **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas**. LIPP, M. E. N. (org.). São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

LUCARELLI, M. D. M. Diagnóstico do stress infantil. In.: **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 43 – 64.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Consciencia y lenguaje**. Madri: Pablo Del Rio, 1980.

LURIA, A. R. **fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. & VYGOTSKY, L. S. **Ape, primitive man and the child: essays in the history of behavior**. Nova Iorque: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

MALLOY-DINIZ, L. F.; CAPELLINI, G. M.; MALLOY-DINIZ, D. N. M.; LEITE, W. B. Neuropsicologia do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. In.: FUENTES, D. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALLOY-DINIZ, L. F.; PAULA, J. J. de; LOSCHIAVO-ALVARES, F. Q.; FUENTES, D.; LEITES, W. B. Exame das funções executivas. In.: MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 94-113.

MALLOY-DINIZ, L. F.; SEDO, M.; FUENTES, D. LEITE, W. B. Neuropsicologia das funções executivas. In.: FUENTES, D. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 185-206.

MANSUS, L. L. Normalidade e linguagem: efeitos de idade e escolaridade. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. p.239-256.

MANSUS, L. L. Linguagem. In.: MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 67-75.

MENDONÇA, L. I. Z.; AZAMBUJA, D. A.; SCHLECHT, B. B. G.. **Neuropsicologia no Brasil**. In.: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.; CAMARGO, C. H. P.; CONCENZA, R. M. e col.. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MIRANDA, M. C. Avaliação neuropsicológica da atenção: instrumentos de auxílio diagnóstico dos transtornos da atenção. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. Cap. 10.

MIRANDA, M. C.; BORGES, M.; ROCCA, C. C. de A. Avaliação Neuropsicológica infantil. MALLOY-DINIZ, L. F. Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.221-233.

MORIN, E. **Problemas de uma epistemologia complexa**. Lisboa: Europa-América, 1996.

NABAS, T. R.; XAVIER, G. F.; Atensão. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. Cap.5.

NATALI, L. L.; TEODORO, M. L. M.; HAASE, V. G. Avaliação neuropsicológica as funções executivas em crianças. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. p.208-220.

OLIVEIRA, M. S. **Figuras complexas de Rey: teste da cópia e de reprodução de memória de figuras geométricas complexas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PLISKA, S. R. Neurociências para o clínico de saúde mental. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROGA, F.; OLIVEIRA, V.; OLIVEIRA, F. C. de; CORREA, P. V.. Do público ao privado: uma leitura comportamental do stress. In: 9º Congresso de Stress da ISMA-BR, 11º Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho, 1º Encontro de Qualidade de Vida na Segurança Pública e 1º Encontro de Qualidade de Vida no Serviço Público, 9º, 2009, Porto Alegre. (anais)... Porto Alegre: 1º CD-ROM.

RUFO-CAMPOS, M. La neuropsicologia: história, conceptos básicos y aplicaciones. **Rev. Neural**. 2006; 43(supl. I): S57-S58.

SANTOS, F. H. dos. Funções Executivas. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 125-134.

SANTOS, F. H.; MELLO, C. B. Memória Operacional e estratégias de memória na infância. In.: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 225-247.

SCHLINDWEIN-ZANINI, R. Avaliação Neuropsicológica de Adultos. MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.234-246.

SKINNER, B. F.. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

THIERS, V. de O.; ARGINOM, I. I. de L.; NASCIMENTO, R. F. L. Neuropsicologia: a expressão comportamental dos processos mentais. **Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos**.

THIERS, V. de O.; ARGIMON, I. de L.; NASCIMENTO, R. F. L.. Neuropsicologia: a expressão comportamental dos processos mentais. **Psicologia.com.pt: o portal dos**

psicólogos. 2009. Disponível em <HTTP:// WWW.psicologia.com.pt>. Acesso em: 10/05/2010.

TODOROV, J. C. A Psicologia como o estudo de interações. **Psicologia: teoria e pesquisa**. 2007, vol. 23 n. especial, p. 57-51.

TRENTINI, C. M.; ARGIMON, I. I. de L. O uso do teste Wisconsin para avaliação das funções executivas. In.: ORTIZ, K. Z. **Avaliação neuropsicológica: panorama interdisciplinar dos estudos na normatização e validação de instrumentos no Brasil**. São Paulo: Vetor, 2008. p.200-207.

VALSINER, J. **Social co-construction and anvironmental guidance of development**. Nordwood/MA: Ablex, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Thought and language**. Cambridge: MIT, 1962.

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M. de; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14(2), p. 259-274.

KRISTENSEN, C. H.; TEODORO, M. L. M.; NONNENMACHER, D. SCHAEFER, L. S. Desenvolvimento cognitivo na infância: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. **A prática cognitiva na infância**. São Paulo: Roca, 2007. Cap. 1.

ZUCCOLO, P. F.; RZEZAK, P.; GÓIS, J. de O. Praxia e visuoconstrução. In.: MALLOY-DINIZ, L. F. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 114-122.

HISTÓRIA E IMAGENS. NARRATIVAS VISUAIS DE UM ESPAÇO DE COLONIZAÇÃO: OURO PRETO DO OESTE – RONDÔNIA

História e Representações Sociais: Estudo de Imagens e de Práticas Culturais-Religiosas na Construção do Espaço pelas Famílias Migrantes da Região de Ouro Preto e de Jiparaná- RO

Eduardo Servo Ernesto¹²²
Dr. Lilian Maria Moserri¹²³

RESUMO: Este trabalho procura mostrar aspectos da relação entre história e fotografia, ou seja, como esta nas últimas décadas vem sendo objeto de historiadores da História cultural. Nosso objeto são fotografias de famílias migrantes da região de Ouro Preto – RO. Buscamos na imagem representações que o grupo faz a partir do elemento fotossensível.

Palavras-chave: História e fotografia. Migração. Ouro Preto – RO.

ABSTRACT: This paper tries to show aspects of the relationship between history and photography, that is, as this in recent decades has been the subject of historians of cultural history. Our objects are photographs of migrant families in the region of Ouro Preto - RO. We seek the image that the group makes representations from the photosensitive element.

Keywords: History and photography. Migration. Ouro Preto - RO.

1. INTRODUÇÃO

O tema de nossa intervenção é a relação entre história e fotografia, ou, melhor dizendo, a fotografia como fonte histórica. Sendo assim, procuramos analisar narrativas visuais entre famílias migrantes para região do Pic Ouro Preto – RO.

A imigração nesta região começou a partir da década de setenta, período que segundo Becker (1990, p. 148) houve grande interferência do estado com seu perfil militar, sendo uma de suas características à busca por uma centralização do poder para se formar e legitimar o estado. Neste contexto torna-se fundamental o controle territorial em partes da região amazônica¹²⁴. No caso do PIC Ouro Preto esta estratégia se fez através de processos de planejamentos aonde foram assentados milhares de famílias vindas principalmente da região centro-sul do país.

Os Projetos Integrados de Colonização (PIC) se destinavam à faixa de população de baixa renda, especificamente a agricultores sem terra e de preferência àqueles que possuem maior força de trabalho familiar. Nas áreas desses projetos, o INCRA identifica e seleciona os beneficiários, localiza-os nas parcelas por ele determinadas,

¹²² Bolsista PIBIC/UNIR/CNPq, Graduando em história pela Universidade Federal de Rondônia.

¹²³ Doutora em ciências sócio Ambientais, membro do colegiado de historia da Universidade Federal de Rondônia.

¹²⁴ Neste projeto trabalhamos com região do PIC Ouro preto, projeto localizado na Amazônia ocidental, mais precisamente no estado de Rondônia.

fornece a infra-estrutura básica, e, através dos órgãos responsáveis, a nível nacional, regional, estadual e/ou municipal, implementa as atividades relativas à assistência técnica creditícia, à comercialização, saúde, educação, ao mesmo tempo em que deve montar o sistema cooperativo, para facilitar a organização sócio-econômica dos parceiros. Cabe também ao INCRA outorgar aos beneficiários o título definitivo de propriedade da parcela.¹²⁵

Tais projetos pensados para região amazônica a partir dos anos setenta se vinculam a um novo padrão de inserção do Brasil e outros países periféricos ao centro capitalista. A Amazônia assume posição chave frente às prioridades econômicas e geopolíticas de ordem interna e externa do país. No plano interno é vista como capaz de promover uma solução conjunta para os problemas de tensão social do Nordeste e para a continuidade do crescimento do centro dinâmico do Sudeste, abrindo a possibilidade de novos investimentos. Em Rondônia esta estratégia se fez Através de projetos “controlados” pelo estado onde este estimulou orientando e/ ou prevenindo os movimentos espontâneos da população, procurando assentar principalmente famílias de baixa renda. (BECKER, 1991, p. 12)

O fluxo migratório fruto de uma forte atuação do estado na fronteira amazônica, explicitado de forma rápida e geral, nos remete analisar as representações (CHARTIER, 1991) reveladas nas fotografias destes migrantes. Em nosso trabalho de campo pudemos observar que o elemento fotográfico é comum entre este grupo, principalmente em ocasiões festivas.

2. Do Conhecimento Construído

a) A Mulher Camponesa.

Neste presente item pretendemos discutir pequenas considerações a respeito da mulher camponesa, neste sentido como a fotografia deixa captar elementos subjetivos da forma como mulheres são entendidas por esta sociedade.

Temos na figura um, uma mulher já idosa com os pés juntos, corpo rígido e os braços ao longo do corpo em posição de sentido, mostrando elementos de uma sociedade regrada, expondo assim uma maneira de imposição de regras de sua percepção sobre o grupo (BOURDIEU, 2006). Além da expressão do corpo podemos chegar a conclusões de como a mulher é vista por esta sociedade camponesa pelos artefatos materiais que estas usam mostrando assim elementos tácitos na relação desta com o grupo. (LIMA, 1995)

¹²⁵ NEVES, Ângela Moraes e LOPES, Ana Maria Teixeira. *Os projetos de colonização*. In VALVERDE, Orlando (org.). *A organização do espaço na faixa da Transamazônica*. Rio de Janeiro. IBGE. 1979. p. 87.

Ainda na referida figura observa-se a necessidade de um lenço para cobrir o cabelo da velha mulher camponesa, enquanto por outro lado, seu uso do cotidiano do lar não é comum, como observamos em nossa visita a campo.



Figura 1: Nivaldo e sua mãe Jovita Raimunda Freitas
Fotográfico Contratado, junho de 2011- acervo CDEAMPRO

b) A Fotografia como representação do Ausente

Segundo Leite (1993), o ato fotográfico não se trata apenas capturar um instantâneo. Tais imagens possuem para esta autora consciência e atitude, é isto que colabora para o fotografo construir a imagem. Neste sentido abordamos aqui a imagem no interior da imagem, representando o ausente. Neste tipo de fotografia não se trata apenas do cenário da foto, más a fotografia também inclui um ou mais membros da família na posição central segurada pelas mãos, ou penduradas em um retrato.

Na figura dois que a sobrinha do seu Jerônimo Oliveira segura à fotografia de sua mãe já falecida. Percebe-se que na imagem a menina não olha para representação do ausente, visto que o olhar projeta o individuo para si mesmo, a ligação entre os vivos e as reproduções fotográficas dos mortos se faz pela proximidade, pela presença justaposta dos membros da família, para quem o retrato já foi interiorizado. (CORTAZÁS, apud LEITE, 1993, p. 169)



Figura 2: Sobrinha de seu Jerônimo Francisco de Oliveira
Foto: Eduardo Servo Ernesto, junho de 2011 - acervo CDEAMPRO

Tornar presente o ausente em imagens segundo Chartier (1991) é representar o objeto ou pessoa mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los adequadamente, havendo uma distinção radical entre o representado e a imagem que o representa. “Por um lado a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado, de outro lado a apresentação também é uma presença da apresentação pública de uma coisa ou pessoa.” (CHARTIER, 1991, p. 184)

No caso da figura dezoito A foto da mãe falecida nas mãos de sua filha levantam questões como as das relações entre signo visível e o referente significado, bem como da apresentação da ausência da retratada. Sendo então uma entre a pluralidade de apropriações e representações em imagens.

c) **Fotografia como Ritual de Passagem: O casamento**

O retrato de casamento é uma parte quase insubstituível no casamento, segundo Leite (1993) é uma forma não só de legitimar como faz parte da publicidade do casamento, ou seja, Não só torna o ritual público como também é uma lembrança do casamento.

Como um dos principais ritos de passagem, o casamento encontra-se em quase todas as sociedades e simboliza uma alteração irreversível da situação social do casal que, proveniente de duas famílias ou une-se para formar uma terceira, em grande parte o casamento esta mais ligado a passagem da moça donzela a esposa e anjo tutelar de uma nova linhagem. Em muitas sociedades o casamento corresponde à passagem à maturidade, à vida adulta da mulher. (LEITE, 1993, p. 110)

Ainda em leite inúmeros elementos fazem parte do rito matrimonial, entrei os quais o vestido de noiva e o retrato, compreendem fixar na memória coletiva a lembrança do casamento bem como tornar público um ato privado.

A cor branca do vestido da noiva é uma constante que se destaca na foto, mesmo quando os outros símbolos se ausentam ou se alteram. O branco representa a pureza, a castidade, a dignidade e a submissão da jovem. Outro elemento presente em retratos de casamento é o véu. Curto, longo, cobrindo toda a noiva ou apenas uma parte do rosto. O véu é o símbolo da virgindade e esta, uma propriedade e um direito do marido. (LEITE, 1993, p. 111)



Figura 3: Casamento de Nivaldo Oliveira e Marinalva Oliveira
Foto: Fotógrafo Contratado, junho de 2011 - acervo CDEAMPRO



Figura 4: Casamento do casal Caldera

Foto: Fotógrafo Contratado, junho de 2011 - acervo CDEAMPRO



Figura 5: Nivaldo e Marinalva Oliveira contemplando seus presentes
Foto: Fotógrafo Contratado, junho de 2011 acervo CDEAMPRO

Outra constante em retratos de casamento, são os presentes que enfeitam algumas fotografias (figura cinco) Representam a transferência de bens materiais, enquanto a união é simbolizada pelo beber numa única taça, ou pela mãos entrelaçadas.



Figura 6: Troca de Aliança do Casal Caldera
Foto: Fotógrafo Contratado, junho de 2011 acervo CDEAMPRO

Segundo Leite (1993) A aliança, um círculo de ouro, indica a indissolubilidade do casamento, que representa um compromisso eterno. Essa aliança é colocada no quarto dedo da Mão esquerda como símbolo de submissão, ligando-se a uma veia que leva diretamente ao coração, e reflete a união sexual e emocional. Esses costumes e crenças que compõem o rito de passagem vão ser registrados através de outro ritual: a reprodução fotográfica.

A noção de casamento se modificou, Este passou principalmente após a década de sessenta para uma união de companheiros que desejam enfrentar as dificuldades da vida juntos, garantindo assim um auxílio mútuo. Podemos ver aspectos tácitos desta questão na figura vinte e três em que o espaço escolhido para o momento retratado mostra o pasto onde a

nova família irá exercer sua vivência bem como tirar seu sustento através do trabalho familiar, uma forma de organização muito comum entre os migrantes da região centro sul do estado.



Figura 7: Foto de casamento do casal Oliveira em sua propriedade
Foto: Fotógrafo Contratado, acervo CDEAMPRO

Ainda sete podemos analisar um elemento da própria representação do casamento, a separação da família de origem e dos companheiros familiares para a integração de uma nova família. A noiva passa assumir então um novo papel transforma-se em uma mãe de família. Ainda na figura Todos aparecem de forma frontal, em pé e de corpo todo passando para o momento retratado um tom de respeito a ocasião solene (BOURDIEU, 2006).

4. BIBLIOGRAFIA

A) Livros

BECKER, Bertha K. (ORG) **Fronteira Amazônica Questões sobre a Gestão do Território.** Brasília: UFRJ, 1990.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 3ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais.** 2ª ed. Campinas: Papius, 1998.

FREIRE, Alcides Ramos (org). **Imagens na história,** São Paulo: Hucitec, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LIMA, Ivan. **Fotografia é sua linguagem.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1995.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da fotografia Histórica.** São Paulo: Edusp, 1993.

B) Artigos

BAHIA, Joana. O Uso da Fotografia na Pesquisa de Campo. **Vivência**. 2005. Nº29. p 349-360.

BOURDIEU, Pierre. O Camponês e a Fotografia. **Rer.Social.polít.**2006. Nº26. p 31-39.

CANABARRO. Ivo. Fotografia, história e Cultura Fotográfica. Estudos **Ibero-Americanos**. 2005. Nº02.p 23-39.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. **Estudos Avançados**. 1991. Nº 11.p 173-190.

_____. A História Hoje: Dúvidas, Desafios, Propostas. **Estudos Históricos**. 1994. Nº 13. p 97-113.

MAUAD. Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**. 1996. nº 2.p 73-98.

5. Agradecimentos

Fazemos menção cordial: Ao CNPQ ; Ao PIBIC ; A UNIR e Ao grupo CDEAMPRO

6. Contatos

Orientando: Eduardo Servo Ernesto email: eduardoenesto@hotmail.com.br

Orientadora: Dr. Lilian Maria Moser email: lilian.msr@gmail.com