



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – *Campus Ji-Paraná*

Multiletramentos e Identidade Cultural nas Práticas de Ensino

2018

ANAIS DO III SILLIC

2018

ORGANIZADORES DOS ANAIS

Cleuza Diogo Antunes

Dioneia Foschiani Helbel

Luís Ribeiro Medeiros

Regiani Leal Dalla Martha Couto

REALIZAÇÃO:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO:

Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural

APOIO:

Reitoria do IFRO

Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESP

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN

Pró-Reitoria de Extensão - PROEX

Direção Geral *Campus* Ji-Paraná

Departamento de Extensão *Campus* Ji-Paraná

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Reitor

Uberlando Tiburtino Leite

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação

Gilmar Alves Lima Júnior

Pró-Reitora de Ensino

Moisés José Rosa de Souza

Pró-Reitora de Extensão

Maria Goreth Araújo Reis

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Maria Fabíola Santos

Pró-Reitor de Planejamento

Jéssica Cristina Pereira Santos

COMITÊ CIENTÍFICO DO III SILIC

Prof. Dra. Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)

Prof. Me. Geraldo Castro Cotinguiba (IFRO)

Prof. Dra. Jânia Maria de Paula (IFRO)

Prof. Dra. Lediane Fani Felzke

Prof. Dra. Márcia Letícia Gomes (IFRO)

Prof. Dra. Marília Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Prof. Dra. Marina Ruivo (UNIR)

Prof. Dra. Nair Gurgel do Amaral (UNIR)

Prof. Dr. Valdir Vegini (UNIR)

SUMÁRIO

ARTIGOS – ÁREA: ENSINO

- 01- AS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO: POTENCIALIDADES PARA UMA OUTRA COMPREENSÃO DE CURRÍCULO - *Agatha Christie de Souza Zemke; Vanessa Araújo de Oliveira; Carmen Tereza Velanga* 10
- 02- A PRODUÇÃO DE PARÓDIAS E O ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A ABORDAGEM DO TEMA DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR - *Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza, Idielly Silva Toledo, Francisca Laryssa Abreu Gonçalves, Viviane de Oliveira Bitencourte, Vinicius Militino Fernandes*....19
- 03- UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BILINGUE - *Ângela Ferreira Gahú da Silva; Eliane Ricarte Rodrigues; Delcilene Rubira Fogaça*.....34
- 04- LETRAMENTO LITERÁRIO E TEORIA PÓS-COLONIALISTA: UMA ANÁLISE DA OBRA TERRA PAPAGALLI, DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA. *Andréia Mendonça dos Santos Lima; Dioneia Foschiani Helbel*.....52
- 05- DESCOLONIZANDO AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS - *Eliane Ricarte Rodrigues; Lusinilda Carla Pinto Martins*..... 68
- 06- MIGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR Adaptação e readaptação dos alunos que passaram pela experiência de emigrar/imigrar - *Alexandre Bruno Barzani Santos; Eunice Maria Pinheiro*86
- 07- INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - *Fernando Ferreira Pinheiro, Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza, Josélia Gomes Neves*.....101
- 08- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: AS DIFICULDADES DO ÂMBITO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE - *Francisco Rosevaldo Nascimento Araújo, Francisco das Chagas Parente de Castro; Pierre André Garcia Pires*114
- 09- O ENSINO GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA APLICADO NA SALA DE AULA - *Gabriel Costa Pereira; Ana Maria Cavalcante Gouveia Aguiar*.....133
- 10- PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA - *Geovânia de Souza Andrade Maciel; Lusinilda Carla Pinto Martins*141
- 11- HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS: HÁ LUGAR PARA A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO? *Jaine Teixeira da Fraga; Josélia Gomes Neves*155

- 12- ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO - *Jéssica Gomes dos Santos; Wendell Fiori de Faria*.....171
- 13- OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS PARA ATUAÇÃO JUNTO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - *Kelly Cristina Souza Borges; Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza; Sara Littig Vilela; Vaniéle de Souza Oliveira; Francisca Eluina da Silva*.....192
- 14- A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: DESAFIOS E REFLEXÕES - *Luís Ribeiro Medeiros; Regiani Leal Dalla Martha Couto*.....201
- 15 - LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A LITERATURA - *Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, Iza Reis Gomes Ortiz*.....215
- 16 - FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL - *Moisés José Rosa Souza; William Kennedy do Amaral Souza*.....225
- 17- PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS A PARTIR DE CONTOS AFRICANOS - *Nidiane Aparecida Latocheski*.....241
- 18 - A CASA QUÍMICA: UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA APAE DE JI-PARANÁ - *Pamella Albino Bentes; Emílio José Oliveira; Francisca Laryssa Gonçalves; Daiany Alves de Paula; Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza*.....262
- 19 - UMA TEORIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA SURDOS - *Vanessa M. Labadessa; Silvane Maria P. Brandão*..... 279
- 20 - CONTRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA O SUCESSO ESCOLAR DO ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM - *Sônia Carla Gravena Cândido da Silva; Josefa Aparecida Pereira de Andrade*.....294
- 21 - PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA: O GÊNERO INFOGRÁFICO COMO OBJETO DE ENSINO - *Dioneia Foschiani Helbel; Regiani Leal Dalla Martha Couto; Mônica do Carmo Apolinário de Oliveira ; Thalita Mendonça Luz*.....310
- 22- VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERMEDIACÃO ENTRE O PADRÃO E O NÃO PADRÃO - *Humberto Bacic; Janaina Kelly Leite Chaves; Sônia Maria Gomes Sampaio*.....325

ARTIGOS – ÁREA MULTIDISCIPLINAR

- 1- A IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA EUROPEIA AO AUTÓCTONE BRASILEIRO: UMA VIOLAÇÃO CULTURAL? - *Ariane Rosas da Silva; Klivy Ferreira dos Reis*.....336
- 2 - A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO ENUNCIADOR-NARRADOR - *Érica Cayres Rodrigues; Valdir Vegini*.....345

- 3- A EXTENSÃO COMO FERRAMENTA PARA PROCESSOS DE REVITALIZAÇÃO CULTURAL - *Jania Maria de Paula¹; Juliana Ap. da Silva; Marina B.Soltovski*.....362
- 04- TRADIÇÃO ORAL: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE NÓS COESIVOS PRONOMINAIS, ADVERBIAIS E CONJUNTIVOS COMO MECANISMOS DE COESÃO DA ORALIDADE - *Josias Alves de Souza; Valdir Vegini*374
- 05- OS IKÓLÓÉHJ GAVIÃO DE RONDÔNIA: DESLOCAMENTOS E CONTATO INTERÉTNICO - *Kayo Leone Dias Perim; Lediane Fani Felzke*.....393
- 06- QUEM SOMOS AQUI? PERCURSOS A NOVA MUTUM-PARANÁ - *Márcia Letícia Gomes; Rayane dos Santos Nascimento; Jessica Evangelista Araújo; Mel Naomi da Silva Borges; Ozanir Silva de Almeida*.....405
- 07- A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO COLONIALISMO: UMA ANÁLISE DO LIVRO CRÔNICA DA COMPANHIA DE JESUS - *Maria de Fátima Marques Da Cunha; Juliete Fadoul Celestino Blanc; Nair Ferreira Gurgel do Amaral*.....414
- 08- ELEMENTOS EUFÓRICOS E DISFÓRICOS EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES MNEMÔNICAS - *Regiani Leal Dalla Martha Couto; Valdir Vegini*.....428
- 09- DISSERTAÇÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL: ANÁLISE DE REGULARIDADES E DISPERSÕES - *Viviane Silva de Oliveira Nolascio; Marília Lima Pimentel Cotinguiba*.....447
- 10- OS DISCURSOS PRESENTES NAS NARRATIVAS ORAIS QUE CARACTERIZAM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS ALUNOS INDÍGENAS - *Maricelma Almeida Chaves; Fabio Pereira Couto*.....462
- 11- IMAGEM E TEXTO: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO LIVRO *CACOETE*, DE EVA FURNARI - *Marcos Aurélio Bitencourt dos Santos; Rosana Nunes Alencar*.....479
- 12- DÊITICOS EM UMA NARRATIVA SURDA - *Jacó da Silva Cruz; Rafaela Felix*.....492
- 13 - "A MÃE D'ÁGUA DA CIDADE DEBAIXO D'ÁGUA DO RIO GUAPORÉ": TRADIÇÃO ORAL E NARRATIVAS VEROSSIMILHANTES *Valdir Vegini- Rebecca Louize Vegini*.....508
- 14- OS POVOS TUPI MONDÉ E RAMARAMA E OS BRANCOS: CONTATO INTERÉTNICO NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DE RONDÔNIA *Larissa Santos Menezes Freire; Patrick Cruz Moreira da Silva; Lediane Fani Felzke*528

* Todos os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

APRESENTAÇÃO

O SILLIC – Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural é um evento promovido pelo Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural – GELLIC, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus Ji-Paraná*, e tem por objetivo reunir pesquisadores e profissionais da educação para debater assuntos no âmbito dos estudos linguísticos, literários, culturais e educacionais.

Ocorrido nos dias 16 e 17 de Agosto de 2018, o III SILLIC teve como proposta fomentar discussões acerca dos multiletramentos, destacando a pluralidade cultural e a diversidade semiótica presentes nos gêneros discursivos como caminhos para ações transformadoras pelo viés da educação, atendendo ao tema “Multiletramentos e identidade cultural nas práticas de ensino”.

Em sua terceira edição, um dos desafios do SILLIC foi congrega as discussões acadêmico-científicas e a formação continuada dos participantes, por meio de comunicações orais, minicursos, palestras e mesa-redonda.

Os resultados de pesquisa apresentados nos Grupos de Trabalho abordaram questões relacionadas à identidade e memória presentes em diversos textos, entre eles narrativas orais, além dos letramentos sociais, imagético, literário e digital como possibilidades para o trabalho com os vários gêneros discursivos que circulam dentro e fora do espaço escolar.

Os artigos publicados nestes Anais são o resultado das discussões realizadas nos Grupos de Trabalho e estão subdivididos em duas áreas: Ensino e Multidisciplinar. A abordagem dos estudos traz à tona, dentre outras temáticas, práticas sociais da leitura e da escrita relacionadas aos Letramentos e às questões históricas e culturais que permeiam os gêneros discursivos, bem como pesquisas inerentes à *práxis* pedagógica.

Assim, esperamos que os artigos contribuam para novos diálogos, possibilitando a conexão entre teorias e práticas, além de instigar o desenvolvimento de outras pesquisas.

Cleuza Diogo Antunes
Dioneia Foschiani Helbel
Luís Ribeiro Medeiros
Regiani Leal Dalla Martha Couto
Organizadores dos Anais

ARTIGOS

ÁREA: ENSINO



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**AS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS
CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO: POTENCIALIDADES PARA UMA
OUTRA COMPREENSÃO DE CURRÍCULO**

**Agatha Christie de Souza Zemke¹; Vanessa Araújo de Oliveira²; Carmen Tereza
Velanga³**

¹Estudante do Mestrado Profissional em Educação Escolar - UNIR– Universidade Federal de Rondônia;
E-mail: agatha.zemke@ifro.edu.br,

²Estudante do Mestrado Profissional em Educação Escolar - UNIR– Universidade Federal de Rondônia;
E-mail: van121188@gmail.com;

³Pós-Doutora em Educação e docente do Mestrado Profissional em Educação Escolar (PPGEE-MEPE-
UNIR); E-mail: carmenvelanga@gmail.com

RESUMO: As mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobretudo os avanços tecnológicos articulam-se cada vez mais a prática educativa. Com isso é preciso considerar que o uso das novas tecnologias na educação resulta em uma significativa mudança tanto da ação docente quanto da discente. Porém, deve-se considerar que no meio de toda essa tecnologia o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levam o discente ao desafio de aprender. Logo, a inserção das novas tecnologias no processo de formação do discente, é algo que deve ser intensificado, ou seja, acrescentado com mais ênfase ao currículo escolar. Sendo assim, o presente trabalho visa analisar como o currículo do curso técnico em finanças concomitante ao ensino médio, modalidade EaD, do Instituto Federal de Rondônia-Campus Porto Velho Zona Norte, utiliza as novas tecnologias para incentivar os processos de autonomia e formação dos discentes. Como percurso metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa pelo método da pesquisa documental, cujo suporte foi o projeto pedagógico do referido curso. Ao final do trabalho, verificou-se que o uso das Tecnologias da informação e da Comunicação (TIC's) contribui consideravelmente para a autonomia e formação discente, conforme orienta as diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CEB 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além do fortalecimento dos princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia, pautados numa educação significativa.

Palavras-chave: Tecnologias. Curso técnico concomitante. Currículo.

ABSTRACT: The changes that have taken place in the last decades, especially technological advances, are increasingly articulated with educational practice. With this, it is necessary to consider that the use of the new technologies in education results in a significant change in both teaching and student action. However, it should be considered that in the middle of all this technology what will make the qualitative difference is the capacity of adequacy of the educational process to the objectives that lead the student to the challenge of learning. Therefore, the insertion of new technologies into the student's training process is something that must be intensified, that is, added with more emphasis to the school curriculum. Thus, the present work aims to analyze how the curriculum of the technical course in finance concomitant to the high school, EAD modality, of the Federal Institute of Rondônia-*Campus* Porto Velho Zona Norte, uses the new technologies to encourage the processes of autonomy and formation of the students. As a methodological course, the qualitative approach was used by the method of documentary research, whose support was the pedagogical project of this course. At the end of the study, it was verified that the use of Information and Communication Technologies (ICTs) considerably contributes to autonomy and student education, as it guides the guidelines established by Resolution CNE / CEB 6/2012, which defines the National Curricular Guidelines for the Professional Technical Education of Medium Level, besides the strengthening of the educational principles defended by the Federal Institute of Rondônia, based on a significant education.

Key words: Technologies. Concomitant technical course. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobretudo os avanços tecnológicos articulam-se cada vez mais à prática educativa. “As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos” (LÉVY, 1993) [1].

Com isso é preciso observar que esses recursos tecnológicos contribuem com a ruptura do processo escolar e de suas “estruturas tradicionais”, ou seja, dos papéis pré-estabelecidos, surgindo assim, uma mobilização significativa tanto da ação docente quanto da discente. No entanto, deve-se considerar que no meio de toda essa reestruturação/reinvenção o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adaptação do processo educacional aos objetivos que levam o discente ao desafio de desconstruir os caminhos tradicionais de aprendizagem.

Com isso, a inserção das novas tecnologias no processo de formação do discente, é uma ação que deve ser intensificada, ou seja, acrescentada e trabalhada com mais ênfase no currículo. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário que os “professores sejam formados para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo as Tecnologias de informação e comunicação (TICs).” (KENSKI, 2012) [2]. No entanto, essa “formação” não deve ser apenas para fazer o docente conhecer as novas tecnologias, e sim possibilitá-lo reinventar a sua a sua

prática e conseqüentemente possibilitar, ao discente, autonomia tanto nos aspectos educacionais quanto sociais.

Sabemos que o “uso das novas tecnologias traz novas possibilidades, encantamentos e seduções, no entanto, também traz a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica que precisa ser significativa” (SUZUKI; RAMPAZZO, 2011) [3], porém, o docente não deve apenas “refletir” sobre sua ação, ele deve mobilizar sua prática, desconstruir conceitos e costumes já vivenciados e possibilitar que o discente invente e construa novos percursos de aprendizagem, baseados na autonomia e significação.

Partindo dessas constatações, a pergunta principal que norteia este trabalho é como as novas tecnologias são utilizadas no currículo do curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio, modalidade de educação à distância (EaD), do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - *Campus* Porto Velho Zona Norte?

Diante disso, o presente artigo visa a analisar como o currículo do Curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio, modalidade EaD, do Instituto Federal de Rondônia-*Campus* Porto Velho Zona Norte, utiliza as novas tecnologias com o intuito de incentivar e oportunizar os processos de autonomia e formação dos discentes. Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos: apresentar as características do curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio do IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte e destacar a importância do uso das TICs no currículo escolar.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia que norteia esse estudo tem por parâmetro analisar como o currículo do curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio, modalidade EaD, do Instituto Federal de Rondônia-*Campus* Porto Velho Zona Norte, utiliza as novas tecnologias com a intenção de incentivar os processos de autonomia e formação dos discentes.

No que refere à trajetória metodológica, foram utilizadas, para o desenvolvimento do trabalho, a análise documental do projeto pedagógico, que irá discorrer em um primeiro momento sobre uma breve exposição das características do curso técnico concomitante em finanças, em seguida, através de uma pesquisa bibliográfica, ocorrerá uma reflexão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no currículo escolar e por fim uma análise da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Concomitante em Finanças, modalidade EaD, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Sabe-se que historiar os documentos curriculares como objetos e fontes requer que se leve em consideração as condições de sua produção, ou seja, que o conteúdo propriamente

dito não se dissocie do lugar ocupado por esse impresso na história da educação e do currículo (SILVA, 2016) [4]. Portanto, este tem o propósito de “permitir a análise por meio de documentos, que constituem fonte rica e estável de dados, proporcionando melhor visão sobre determinado problema ou assunto” (GIL, 2007) [5].

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO, MODALIDADE À DISTÂNCIA

A oferta de curso técnico concomitante consiste na formação de alunos no Ensino Médio e, paralelamente, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de forma articulada. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Finanças orienta à formação profissional no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), tendo em vista a proposta de uma Instituição demandante para o Ensino Médio, com base no termo de convênio entre ofertante e demandante, a partir das diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Os Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio correspondem a uma modalidade de formação técnica com matrícula dupla para cada aluno, uma relativa ao Ensino Médio público e outra à formação profissional específica. O Curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio, modalidade EaD, do *Campus* Porto Velho Zona Norte - IFRO, ofertou sua primeira turma no primeiro semestre do ano de 2016, e teve como justificativa os “arranjos produtivos locais e as demandas detectadas por meio de pesquisas e consultas à comunidade local, considerando o perfil socioeconômico do Estado de Rondônia e o levantamento dos cursos profissionalizantes ofertados por outras instituições de ensino da região” (IFRO, 2006) [6]. Com isso foi possível perceber que o Curso técnico em finanças, modalidade EaD, iria possibilitar a formação de um profissional apto a um campo de atuação bastante versátil, podendo atuar em indústrias, comércios, prestação de serviços, agências financeiras, empresas públicas e empresas de consultorias, além de ser na modalidade EaD e contemplar o acesso de um número significativo de alunos.

INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO

Existem diferentes pensamentos sobre o que se entende por currículo, conteúdo a ser ensinado e aprendido; experiências de aprendizagem escolares; planos políticos pedagógicos, elaborados por sistemas educacionais.

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos, que permeiam os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e técnicos e tecnológicos. E tudo isso deverá ser concretizado em sala de aula. Obviamente, a aprendizagem está plenamente vinculada ao currículo, que é organizado para orientar os diversos níveis de ensino e ação docente, e visa a potencializar o desenvolvimento integral do educando, buscando desenvolver capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade.

Entende-se que o currículo é peça fundamental para a criação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pois tal documento configura à escola, a identidade, sua filosofia, a própria razão de existir. Diante disso, assim como o conhecimento, o currículo, não é e não pode ser algo estático, uma criação definitiva.

Diante da elaboração do currículo escolar, não se deve desconsiderar as transformações que ocorrem constantemente na sociedade e a realidade em que o discente está inserido. Com isso, é necessário reconhecer que o mundo mudou e continua a mudar e, possivelmente, isso tem a ver com o surgimento das novas tecnologias.

Sabe-se que o mundo está em constante adaptação, e o currículo escolar não seria diferente, pois o processo de ensino aprendizagem não é mais uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais que preparar consumidores ou treinar pessoas para o uso da TICs, a escola necessita possibilitar a formação do discente frente à complexidade da sociedade e dos desafios que as novas tecnologias apresentam.

Essas transformações ocorridas ao longo dos últimos anos impactaram diretamente na educação. A chegada de novas tecnologias trouxe uma série de novas informações aos discentes. Com isso, é necessário que a escola acompanhe, reconheça e absorva esse processo. Não se pode ter a escola como um “mundo a parte”, é preciso oferecer aos jovens do século XXI, uma educação correspondente ao seu tempo e não mais uma educação do século XX. Vieira (2011) [7] reitera que:

A implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão

fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Concorda-se que somente implantar espaços voltados às novas tecnologias não é o suficiente para alcançar o êxito no processo de ensino aprendizagem, em virtude de ser crucial que todos os profissionais da Educação, pais e educandos, tenham seu papel redesenhado, e atuante frente a um novo espaço educacional que está em gestação.

No entanto, compreende-se que inserir as novas tecnologias, no currículo, não é tarefa fácil, pois esta ação vem acompanhada de uma enxurrada de questionamentos e rejeição às novas práticas educacionais que surgem, por exigir ousadia, articulação e reconstrução de conhecimentos, no qual é necessário que o professor crie e recrie sua prática, com foco na autonomia da aprendizagem do aluno.

A utilização desses recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem tornam as aulas mais atrativas, além de oportunizar aos educandos uma forma diferenciada de ensino, por meio de inúmeras estratégias de ensinar e aprender pelas tecnologias, pois estas oferecem um leque de inúmeras ferramentas, como uma grande diversidade de informações, que auxiliam a aprendizagem. Logo, “precisamos ensinar as coisas certas; não as coisas de ontem ou de hoje, mas as de amanhã” (PRENSKY, 2001) [8]. À escola cabe analisar o além-muro, compreender o modo de vida de seus alunos e acima de tudo conhecer as informações que circulam entre eles, e assim construir um currículo que seja parceiro no planejamento e na realização do ensino.

Entretanto, não se prega aqui, a alteração de todo o currículo escolar, pelo contrário, destaca-se que a utilização de tecnologias, como recurso pedagógico enriquece a aprendizagem e o desenvolvimento, e conseqüentemente proporciona melhor domínio do educando, tornando-o sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

A Instituição, ao planejar o ensino, por meio de seus vários instrumentos, como o Projeto Político Pedagógico e os de Curso definem suas organizações, valores, objetivos e abordagens. Para cada modalidade de oferta, a noção de currículo muda. No caso da modalidade em análise, a Concomitância, os princípios de currículo são comutados por mais de uma Instituição, uma unidade externa que cumpre uma parte da formação, não suplementar, e sim intercomplementar.

O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS CONCOMITANTE

O currículo do curso técnico em finanças concomitante ao ensino médio, modalidade EaD, foi organizado de modo a garantir o desenvolvimento integral do aluno, através de uma matriz tecnológica, que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso, conforme orientam as diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CEB 6/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e os princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia, pautados numa educação significativa.

O IFRO – *Campus* Porto Velho Zona Norte, para efetivar um processo educativo que atenda às necessidades de um currículo articulado com as novas tecnologias, oferece o curso técnico concomitante citado na modalidade de Educação à Distância, na perspectiva de intensificar a relação entre conceito e prática, e na possibilidade de construir, por meio da mediação, a autonomia discente no processo de ensino aprendizagem, por meio do uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

É sabido que as mediações já nos encaminham para a compreensão de que é “muito difícil pensar que as atividades de ensino aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais, pois o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial” (KENSKI, 2012) [2]. O uso do AVA expande a prática educacional como a ação dialética entre professor e aluno, por meio da utilização dos recursos de comunicação para viabilizar e aperfeiçoar a relação Professor-Aluno-Saber.

Na modalidade EaD, o curso técnico em finanças concomitante ao ensino médio tem uma formatação, no que concerne às novas tecnologias, ao utilizar o AVA, plataforma que congrega as ferramentas de interação e realização das atividades de percurso, tais como o fórum, tarefa, chat, questionário e todas as demais propostas para o desenvolvimento de atividades contextualizadas e de experiência prática ao longo do processo de formação.

Somam-se no processo os recursos pedagógicos necessários ao ensino à distância, tais como: vídeos, animações, simulações, links, atividades interativas com professores, tutores e alunos, biblioteca virtual e conteúdo da Web, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e, ainda, a facilidade na busca da informação e construção do conhecimento.

A matriz curricular do curso em Finanças está estruturada de acordo com o que orienta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, por meio de itinerários formativos definidos como semestres letivos, além de envolver disciplinas distribuídas em dois núcleos: o núcleo profissionalizante e o complementar.

O presente estudo está fixado no segundo núcleo, pois é este o responsável pelas disciplinas: introdução a informática e ambientação para EaD. A primeira disciplina visa ensinar o aluno a entender o funcionamento de um computador, assim como os seus componentes e desenvolver habilidades para usar as ferramentas de TI, de usos comuns e essenciais, para facilitar a inserção dele na sociedade e na construção de autonomia pessoal, social e educacional.

Já a segunda disciplina tem como objetivo apresentar as concepções e legislação em EaD; explicar sobre o uso e ferramentas do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem; fomentar o interesse discente para uso assíduo das ferramentas de navegação e busca na internet e por fim utilizar metodologias de estudo baseadas nos princípios de autonomia, interação e cooperação discente.

Desse modo, no AVA, a flexibilidade de navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos alunos a oportunidade de criarem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas e autônomas, baseadas na aprendizagem significativa.

Sendo assim, em uma sociedade em constante mobilização, o currículo passa a ser um instrumento de reinvenção do espaço escolar, ao utilizar as inovações tecnológicas de modo a instigar o discente a explorar culturas, a realizar projetos, a criar e reinventar estratégias de aprendizagem, ou seja, a investigar e debater o embrião que é a educação escolar.

4 CONCLUSÃO

Como se pode verificar no decorrer deste trabalho, o currículo do curso técnico em finanças concomitante ao ensino médio, modalidade EaD, ao utilizar as TICs está proporcionando e instigando os discentes a reinventar seu processo de formação, por meio da autonomia e construção de novos saberes. Além de criar condições para que o aluno seja participante, criativo, crítico e responsável diante dos problemas e desafios sociais, políticos e culturais.

Sabe-se que a “escola não se acaba por conta das tecnologias, pois estas são oportunidades aproveitadas por aquela para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época” (KENSKI, 2012) [2]. Logo, ao se estabelecer uma dimensão curricular e metodológica que privilegie as experiências, ou seja, que considere a

realidade e a prática social dos discentes, estarão em construção novos conceitos, num constante processo de retorno à prática, transformando-a, por meio do método dialético.

Portanto, a inserção das “TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferece grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino” (KENSKI, 2012) [2]. Com isso, o ensino mediado pelas novas tecnologias redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, novos procedimentos didáticos-pedagógicos são exigidos, e quanto ao currículo dos cursos técnicos isto se faz de maneira emergente, em virtude da construção da autonomia do aluno, e do desenvolvimento da qualificação a atuação no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- [1] LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- [2] KENSKI, Vania Moreira. Educação e tecnologias: **O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- [3] SUZUKI, J. T. F.; RAMPAZZO, S. R. R. **Tecnologias em educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.
- [4] SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016.
- [5] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- [6] IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Finanças Concomitante ao Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/>> Acesso: 17 abr. 2018.
- [7] VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.
- [8] PRENSKY, MARC. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. **De On the Horizon NCB University Press**, v. 9, n. 5, Outubro 2001.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

A PRODUÇÃO DE PARÓDIAS E O ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A ABORDAGEM DO TEMA DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza¹, Idielly Silva Toledo², Francisca Laryssa Abreu Gonçalves³, Viviane de Oliveira Bitencourte⁴, Vinicius Militino Fernandes⁵

¹Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - IFRO - Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional (MEPE/UNIR) da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: alicecsln@hotmail.com.

²Professora de Química - IFRO - Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná. E-mail: idiely@hotmail.com.

³Estudante do curso de licenciatura em química - IFRO- Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná. E-mail: franciscalaryssagoncalves@gmail.com.

⁴Pianista e Secretária Executiva do NCH - Núcleo de Ciências Humanas – UNIR - Universidade Federal de Rondônia. E-mail: viviane@orquestraemacao.com.br.

⁵ Professor de Química- SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Mato Grosso. E-mail: vinicius.militino@gmail.com.

RESUMO: O uso de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes e jovens no Brasil tem aumentado de maneira significativa a cada ano, situação que acaba refletindo no âmbito escolar. A escola pode exercer um papel decisivo na prevenção das drogas ao estabelecer diálogos sobre a temática, adotando metodologias que discutam os aspectos relacionados ao uso indevido das drogas, seus perigos e consequências. Os conteúdos de química oferecem possibilidades para a realização de atividades interdisciplinares para intervenção nessa realidade. Foi realizada uma pesquisa-ação com intervenção pedagógica por meio de palestra, oficina, apresentação cultural e produção de paródias. Os dados para as discussões e reflexões foram adquiridos por meio da análise das paródias produzidas pelos participantes que foram confrontadas com as abordagens da pesquisa bibliográfica. Os participantes foram alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Ji-Paraná/RO. Este artigo resulta das ações do projeto e objetiva discutir e analisar em que medida as ações contribuíram para informar e sensibilizar os adolescentes participantes. As reflexões foram embasadas pela pesquisa bibliográfica e documental. A análise das paródias revelou o entendimento dos alunos quanto aos efeitos neurofisiológicos das drogas no organismo, bem como os malefícios causados pelas substâncias químicas no usuário, levando à dependência

química. As produções evidenciaram apontamentos quanto às possibilidades de retorno ao convívio social, sendo efetivado por meio de tratamentos com especialistas e com a participação da família. Ficou clara a importância e relevância das paródias como uma possibilidade metodológica para o ensino da química.

Palavras-chave: Química. Drogas. Paródias.

ABSTRACT: The use of licit and illicit drugs by adolescents and young people in Brazil has increased significantly each year, a situation that ends up reflecting in the school context. The school can play a decisive role in drug prevention by establishing dialogues on the subject, adopting methodologies that discuss aspects related to drug misuse, its dangers and consequences. The contents of chemistry offer possibilities for conducting interdisciplinary activities to intervene in this reality. An action research was carried out with pedagogical intervention through lecture, workshop, cultural presentation and production of parodies. The data for the discussions and reflections were acquired through the analysis of the parodies produced by the participants that were confronted with the approaches of the bibliographic research. The participants were students of the first year of high school in a public school in the municipality of Ji-Paraná / RO. This article results from the actions of the project and aims to discuss and analyze the extent to which the actions contributed to inform and sensitize the participating adolescents. The reflections were based on bibliographical and documentary research. The analysis of the parodies revealed the students' understanding of the neurophysiological effects of drugs in the body as well as the harm caused by the chemical substances in the user, leading to chemical dependence. The productions evidenced notes on the possibilities of return to social life, being effected through treatments with specialists and with the participation of the family. The importance and relevance of the parodies as a methodological possibility for the teaching of chemistry was clear.

Keywords: Chemistry. Drugs. Parodies.

1 INTRODUÇÃO

O uso indevido de drogas por jovens e adolescentes tem se tornado um fator preocupante para a sociedade nos últimos anos. Em 2007, Laranjeira apontava um aumento de 10% ao ano no número de usuários no Brasil, evidenciando a ineficiência da política de combate às drogas (LARANJEIRA, 2007) [1]. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o uso de drogas ilícitas por parte de adolescentes tem crescido em torno de 9,9 % nos últimos anos (LEAL; NEDER, 2013) [2].

O público jovem se encontra em uma esfera mais vulnerável, muitos cedem ao uso de drogas por inúmeros motivos, entre estes: a curiosidade, a falta de conhecimento efetivo sobre o tema, problemas familiares, influência dos pares, dentre outros. Silva, Rodrigues e Gomes esclarecem que: “Este período da vida e do desenvolvimento humano, historicamente e

socialmente, apresenta conflitos, instabilidades, rebeldia, sendo que o adolescente nesta fase passa por mudanças físicas, psicológicas, sexuais, emocionais e sociais” (SILVA; RODRIGUES; GOMES, 2015) [3].

A instituição escolar pode exercer um papel decisivo na prevenção das drogas ao estabelecer diálogos sobre essa temática, adotando metodologias que discutam os aspectos relacionados quanto ao uso indevido das drogas lícitas e ilícitas, seus perigos e consequências.

Em Rondônia, o Decreto Estadual 17.361 de 05 de dezembro de 2012 em seu Art. 2 estabelece que seja dever das escolas desenvolver ao longo do período letivo ações voltadas à conscientização sobre o uso de drogas e danos causados aos seus usuários, com atividades de abrangência a toda a comunidades escolar (RONDÔNIA, 2012) [4].

Adotando como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, este artigo resulta das ações de um projeto de extensão e objetiva discutir e analisar em que medida as ações desenvolvidas pelo projeto contribuíram para informar e sensibilizar os alunos do 1ª ano do ensino de uma escola pública do município de Ji-Paraná/RO. Foram desenvolvidas atividades interdisciplinares que compreenderam a oferta de palestras, trabalhos de musicalização e elaboração de paródias sobre o tema. As ações envolveram as disciplinas de Química, Artes, Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa.

2 OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO ALIADOS NA DISCUSSÃO DO TEMA DROGAS

A escola tem enfrentado uma série de desafios, requerendo uma ressignificação quanto ao seu processo educativo, o ensino baseado na transferência de conhecimento sem vínculo com a realidade não corresponde às exigências da sociedade contemporânea, nem atende ao processo de democratização da escola pública. Libâneo (1986) [5] aponta que essa instituição pública deve promover:

Ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Nesse cenário, o trabalho com projetos interdisciplinares se apresenta como uma alternativa, uma vez que estes possibilitam um trabalho amplo abarcando problemáticas sociais urgentes que devem ser pensadas dentro de um currículo crítico em constante revisão.

Fazenda afirma que “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2005) [6]. Assim, a interdisciplinaridade pode ser usada como uma possibilidade de quebra desses paradigmas oportunizando que mais professores se envolvam para discutir um tema, possibilitando que o assunto seja visto e discutido sob diferentes ângulos.

Por meio de ações interdisciplinares é possível integrar diversos conteúdos a fim de melhorar a compreensão por parte do discente, além de possibilitar trabalho conjunto pelos docentes, já que a interdisciplinaridade entra como uma proposta integradora tanto de conceitos acadêmicos quanto da soma de diversos pontos de vista.

A droga e suas consequências emergem dentre essas problemáticas a serem discutidas no currículo da escola brasileira. É fato, entretanto, que em muitos momentos esse tema ainda se faz um tabu trazendo insegurança e uma abordagem pouco abrangente por parte dos professores. Hornburg e Silva (2007) [7] destacam a necessidade de um currículo que atenda às demandas da sociedade:

É por meio do currículo e na escola que as crianças devem exercer práticas democráticas. No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação. Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e instigando o aluno a participar e questionar, bem como propondo questões para que reflitam. Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas idéias serem consideradas.

Assim, a interdisciplinaridade mostra-se como uma ação horizontal que possibilita aos docentes discutirem o tema drogas em todos os seus aspectos, por meio de uma abordagem conjunta e abrangente, levando os discentes a uma atitude reflexiva diante das consequências sociais, físicas e culturais, causadas por drogas lícitas ou ilícitas. A inserção de projetos interdisciplinares integra o conhecimento, fomentando no educando uma visão conceitual e crítica do assunto abordado.

3 PARÓDIA COMO UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA QUÍMICA

O estudo da química nem sempre é visto com bons olhos pelos educandos, é comum os professores serem questionados sobre os motivos pelos quais essa ciência deve ser abordada, Cardoso e Colinviaux (2000) [8] esclarecem que essas situações ocorrem porque os

conteúdos são desconexos da realidade. Para estes autores, o ensino faria maior sentido e poderia ser alcançado “abandonando-se as aulas baseadas na simples memorização de nomes e fórmulas, tornando-as vinculadas aos conhecimentos e conceitos do dia-a-dia do alunado”.

A ânsia por uma aprendizagem efetiva em química por parte dos alunos e a compreensão de que o ensino tradicionalista não tem resultado em aprendizagens significativas, tem motivado educadores a buscarem alternativas que possam modificar essa realidade, tornando o ensino da química mais atrativo e estimulante.

Dessa forma, o uso de paródias no ensino da química se destaca como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Os trabalhos de Francisco Júnior e Lautharte (2012) [9], Nogueira e Paula (2017) [10], Carvalho *et al.* (2016) [11], mostraram que a utilização de música/paródia no aprendizado da química mostra-se uma alternativa muito interessante não só para a motivação, mas também na aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados com os estudantes.

Segundo o dicionário Houaiss, paródia é “obra literária, teatral, musical etc. que imita outra obra, ou os procedimentos de uma corrente artística, escola etc. com objetivo jocoso ou satírico”. No caso específico da paródia feita sobre uma canção, mantêm-se todos os elementos musicais - melodia, harmonia e ritmo - e altera-se a letra, o que gera mudança de sentido.

A escrita da paródia aliada ao tema drogas traz uma nova perspectiva para o ensino da química, seu uso facilita o intercâmbio de conceitos químicos e biológicos com a musicalidade e produção textual, além de uma reflexão social a respeito de seus impactos negativos.

4 METODOLOGIA

A abordagem adotada para esse estudo foi qualitativa. Foi realizada uma pesquisa-ação com intervenção pedagógica por meio de palestra, oficina, apresentação cultural e produção de paródias. Os dados para as discussões e reflexões foram adquiridos por meio da análise das paródias produzidas pelos participantes que foram confrontadas com as abordagens da pesquisa bibliográfica.

Ao escreverem sobre pesquisa-ação Franco (2005) [12] e Tripp (2005) [13] indicam a mesma como um instrumento de pesquisa pedagógica para se conhecer as práticas e intervir sobre as mesmas através de ações que levem a uma reflexão das práticas docentes.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por utilizar-se de publicações e livros como subsídios teóricos para a temática, já a pesquisa documental é “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE, 1986) [14]. A análise das paródias elaboradas durante as oficinas pedagógicas serviu como subsídio para a elaboração desse artigo.

Para o desenvolvimento do projeto foram adotadas três etapas distintas: palestras educativas, desenvolvimento de oficinas pedagógicas e apresentação realizada na tarde cultural. Foi desenvolvido junto aos alunos do 1ª ano do Ensino Médio de uma escola pública de Ji-Paraná em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e o Projeto Orquestra em Ação, desenvolvido pela Associação de Amigos da Orquestra e a escola parceira EEEFM Professor José Francisco dos Santos. Essa associação, fundada em 2003, oferece cursos gratuitos de música à comunidade escolar em uma escola de música estabelecida dentro da escola pública.

A primeira atividade realizada foi a palestra sobre “Os Malefícios das Drogas no Organismo” que explicitou o conceito de drogas, os tipos e os efeitos danosos ao corpo tendo como intenção instigar o interesse dos alunos, promover o debate e reflexão. Em seguida, a problemática das drogas nos diferentes contextos sociais, as dificuldades de recuperação entre os usuários, a ausência de políticas públicas eficazes e a oferta de tratamentos em centros especializados foram debatidos em sala de aula.

As oficinas ocorreram com a contribuição da professora de música do projeto Orquestra em Ação, realizadas em quatro encontros, com o apoio de professores, orientação e supervisão escolar da escola parceira e dos colaboradores do projeto.

A primeira Oficina foi denominada de Ritmos e Melodias (teoria e iniciação musical), na Oficina 2 ocorreu a explicação quanto à definição e estruturação das paródias e pré-seleção das músicas/estilo a ser adotado, os alunos levaram uma prévia escrita do que pretendiam apresentar.

Suplemento

No terceiro encontro houve a correção das paródias (análise das letras e ensaios) e, por fim, durante a quarta oficina, ocorreu a reescrita das paródias e ensaio para a apresentação na tarde cultural.



Figura 1: Oficina pedagógica.

O objetivo de usar a composição de paródias como ferramenta de ensino e aprendizagem nesse contexto vai além do lúdico, pois os estudantes passaram por um processo de iniciação à leitura e escrita musical e compreenderam a lógica da escrita de uma partitura. Não se trata de usar a música unicamente como ferramenta para a fixação do conteúdo apresentado nas palestras educativas, mas, uma vez que as oficinas contaram com a presença de uma professora de Língua Portuguesa e uma professora de Música, esses saberes específicos precisavam estar presentes nas atividades de uma forma interdisciplinar.

Assim, a compreensão da Música como linguagem que interage com a língua através da canção e a compreensão de que a fala tem seu ritmo próprio, ditado pela métrica de cada palavra, foi determinante para a solução de problemas encontrados durante a composição das paródias. Destacamos que essas mesmas soluções poderiam ser encontradas intuitivamente, porém, encontrá-las a partir de conhecimentos construídos durante o Projeto tornou o aprendizado muito mais significativo.

De posse de informações sobre o ritmo das palavras e como ele se relaciona com o ritmo musical nas canções, os estudantes puderam compreender as dificuldades encontradas na composição das paródias e encontrar soluções que, se não eram totalmente conscientes, tampouco seriam integralmente empíricas, já que nas oficinas foram discutidos os aspectos rítmicos das palavras que precisam ser mantidos na troca da letra da canção.

Na primeira oficina foram apresentados aos alunos os elementos fundamentais da música, harmonia, melodia e ritmo, com ênfase nestes dois últimos, já que seriam matéria prima essencial na construção das paródias. Compreendidos os conceitos através de exemplos práticos, a oficina foi direcionada aos aspectos rítmicos das composições e ao registro desse elemento através de atividades de iniciação à leitura rítmica com divisões em uma, duas e quatro partes, usando as figuras semínima, colcheia, semicolcheia e pausa da semínima, pois ao descrever o método Ermelinda Paz (2013) [15] afirma que “os valores de maior duração (multiplicação do pulso) são sempre de mais difícil realização que os menores (divisão do pulso)”.

As células rítmicas estudadas foram executadas através de percussão corporal e copos plásticos utilizados como instrumentos musicais não convencionais. Buscando a exploração de diversas possibilidades sonoras, os alunos foram incentivados a descobrir as variações de timbre encontradas ao percutir o copo sobre a carteira escolar em diferentes posições. Na sequência, aprenderam a executar, em jogo de mãos e copo, a célula rítmica usada na canção do folclore brasileiro “Escatumbararibê”, da coletânea Lenga La Lenga: jogos de mãos e copos, de Sergio Freitas e Viviane Beineke.

A segunda oficina foi dividida em duas partes: na primeira foi apresentado aos alunos o conceito de compasso que, para Bohumil Med “é o agente métrico do ritmo” (MED, 1996) [16]. Foram realizadas atividades sonoras para o reconhecimento de compassos binários, ternários e quaternários, segundo a Teoria Francesa, utilizando como exemplos os compassos 2/4, 3/4 e 4/4. Foram executadas músicas nesses três compassos, com os alunos marcando com palmas os tempos. Em um primeiro momento, eram marcados todos os tempos e, em seguida, apenas os tempos fortes.

A próxima etapa da segunda oficina foi uma análise da métrica da palavra e sua relação com a métrica musical. Foram realizadas atividades de leitura de letras de música, destacando as sílabas tônicas das palavras e analisando como elas coincidiam com os tempos fortes, meio fortes ou partes fortes de tempo.

Suplemento

Assim, compreendendo o quanto o ritmo está presente no seu dia a dia, os alunos aceitaram o desafio da composição de paródias com muita naturalidade. As turmas foram divididas em duplas para a próxima etapa e foi proposto que eles escolhessem antes do próximo encontro a peça que serviria como base para a paródia e trouxessem um esboço do que pretendiam para a sua composição.

Na terceira etapa, já com as músicas selecionadas pelos alunos, passamos a trabalhar em cada paródia individualmente. Cada dupla apresentou a composição original escolhida e, na sequência, cantou o seu esboço de paródia. Cada dificuldade encontrada foi analisada em conjunto, buscando a melhor solução.

Alguns alunos já eram estudantes de música no Projeto Orquestra em Ação e auxiliaram os colegas tocando violão e *cajon* como acompanhamento.

Uma das duplas optou por, ao invés de apresentar uma paródia, trazer uma composição original, no estilo rap. A aproximação desse estilo ao ritmo da fala deixou os jovens compositores muito à vontade para expressarem-se de forma original, o que gerou grande identificação e entusiasmo por parte dos colegas.



Figura 2: Apresentação das paródias.

Para concluir o Projeto, foi realizada no auditório da escola, a apresentação das paródias compostas conforme mostra a Figura 2.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de trabalhar com alunos do ensino médio o conceito de drogas como forma musical, trouxe novas perspectivas para o ensino de química. Ao todo foram analisadas 14 paródias escritas durante as oficinas. Estas foram expostas em um mural e algumas foram apresentadas na tarde cultural.

Na tabela 1 estão descritos os títulos das paródias produzidas pelos alunos bem como os estilos musicais, no decorrer do texto as mesmas foram enumeradas de P1 a P14.

Tabela 1 – Classificação das Paródias, Títulos, estilos musicais e identificação no texto.

Classificação	Título Original	Título da Paródia	Estilo Musical	Identificação no texto
Paródia 1	Não Identificado	“Vícios a Favor do Crime”	Rap	P1
Paródia 2	Fada	“Droga Maldita”	Sertanejo Universitário	P2
Paródia 3	A Paradinha	“A Droga é da Zueira”	Eletrônica	P3
Paródia 4	Não identificado	“Só quero ajudar você”	Reggae	P4
Paródia 5	Não identificado	“As Drogas só Causam Destruição”	Não identificado	P5
Paródia 6	Não identificado	“Sala das Drogas”		P6
Paródia 7	Pássaro de Fogo	“Por tudo que sonhou”	Sertanejo Universitário	P7
Paródia 8	Na Intenção	“Drogas Jamais”	Funk	P8
Paródia 9	Vem Dançando	“Ela vem para ti matar”	Sertanejo Universitário	P9
Paródia 10	Eu e Você	“Eu Sem Você”	Forró	P10
Paródia 11	Efeitos	“Os efeitos”	Sertanejo	P11
Paródia 12	Doce Veneno	“Narquile, Cigarro e Bebidas Alcoólicas”	Pop	P12
Paródia 13	Balada Louca	“Droga louca”	Sertanejo Universitário	P13
Paródia 14	Trem Bala	“No mundo das Drogas”	Sertanejo	P14

As letras das paródias nos permitiram detectar vários tópicos esclarecidos no decorrer da palestra e nas rodas de conversa realizadas em sala. O primeiro ponto foi detectar se houve compreensão pelos alunos sobre drogas lícitas e ilícitas e como ambas podem causar dependência. Os trechos selecionados demonstram que os alunos compreenderam esta questão, pois entre as drogas citadas foram apontados o narguilé, cigarro e bebidas alcoólicas, drogas estas consideradas lícitas e permitidas aos maiores de 18 anos.

“Podia tá em casa, dormindo tranquilamente narguilé¹”

¹ Os trechos selecionados foram transcritos na íntegra.

que me fez dependente”(P1)

“Narguile, cigarro, bebidas alcoólicas.
Te mata e te corroi , por um fim na
sua vida elas te destrói”(P12)

“tenha medo
não entre
no jogo da heroína
ou do inalante, cogumelo, cocaína
crack e maconha.
É tudo ilusão” (P3)

“Um mar de vida, sem narguile,
Sem cigarros e sem bebidas.
Vamos dar valor a nossa vida”. (P12)

O segundo ponto a ser verificado, referia-se aos efeitos nocivos e neurofisiológicos ocasionados pelas drogas no organismo humano. Ferreira *et al* (2017) [17] informa que uso e abuso de drogas põe em risco a saúde dos indivíduos, tornando-os expostos e vulneráveis aos efeitos destas substâncias [...] Desta forma, tem gerado um grave problema de saúde pública comprometendo o futuro de muitos adolescentes e adultos.

Essa problemática foi assimilada pelos estudantes, os efeitos e danos descritos tanto numa explicação científica (agravo dos pulmões, fígado, coração), como por meio de uma linguagem metafórica.

“Que visão louca é essa, que parece
surreal?
se tornou dentro de mim, um sentimento
imortal”(P10)

“Os efeitos que as drogas produzem em
mim são terríveis. E me aproxima do
fim de uma vida que eu nem cheguei a viver[...]”(P11)

“A droga só te faz ficar feio e doidão[...]” (P7)

“Essa droga é um vício que domina
te aluando faz qualquer um pirá”(P9)

“Dizendo não, porque o cigarro e o narguilé
acaba com seu pulmão, e a bebida alcólica
só tem dois caminhos ela acaba com seu fígado”(P12)

O drama vivenciado pelas famílias e pelos dependentes químicos; foi amplamente explorado pelos alunos, notou-se ao longo das análises a compreensão de que as drogas contribuem para o rompimento dos laços familiares e para separação dos indivíduos/ usuários

Suplemento

dos demais setores da sociedade, levando-os ao isolamento e marginalização social. Matos, ao discutir esse problema social, destaca que:

A primeira célula elementar social é a família, onde o indivíduo desenvolve habilidades, intelecto, emoções e valores. É a família, também, a primeira a sentir as consequências das mazelas que a droga faz. A dependência química pode ser considerada uma doença familiar, pois afeta diretamente a família. As substâncias encurtam a vida do usuário e prejudicam a qualidade de vida de si e dos seus (MATOS, 2015) [18].

Os trechos contidos na P5, P2 e P13 coadunam com o estudo de Matos (2015) [18] e retratam essas consequências:

“As drogas vão te matar, e sua família sofrerá,
deixando sua esposa sozinha com três filhos para criar,
Quando você fuma não sabe o que faz
mata cidadão e destrói a vida dos pais(P5)

“Sua mãe só chora e o seu pai não aguenta mais.
Crianças cheiram pó e não vão pra escola
o pai bebendo enquanto o filho pede esmola”(P13)

O desejo desenfreado pelo consumo das drogas no dependente destrói sua qualidade de vida e reflete na sua situação sócio-econômica e de toda a sua família desestruturando-a. Essa situação se agrava quando o usuário começa a roubar itens domésticos, para trocá-los por drogas. Os trechos abaixo retratam esse drama.

“Vejo a minha vida logo se acabar...
sinto seu cheiro e vou te procurar”(P2).

“Inconsciente sem Juízo,
consequentemente trouxe prejuízo”(P1)

“Gastou sua grana, com crack e cocaína
Podia ter comido pão com tubaína”. (P13)

O difícil processo de recuperação e as recaídas recorrentes do usuário foram o último fator analisado. Estudos apontam que “a dependência química está amplamente reconhecida, na comunidade médica e na sociedade, como doença que necessita atenção e tratamento” Matos (2015) [18]. Ao escreverem sobre esse processo, os estudantes ressaltaram a necessidade do apoio familiar, dos amigos e do suporte espiritual.

“As recaídas vem para te levar ao fracasso
Mas estamos contigo basta
só você querer, que a recuperação
vai ser o melhor caminho para você”(P4)

“ Segura na mãos dos
amigos que te querem tirar
do perigo de ser destruíds”(P14)

“ Desculpa,mas preciso de ajuda, já tentei mudar
eu vou parar de fumar,diminuir os cigarros
quando for na rolé, mas sempre vai ter “amigo”
pra te chamar para convencer “(P1)

“[...] dobre
O seu joelho e faça oração,tem várias forma
De tratamento que pode-se trata
Mais clame ao Senhor pois,
Só ele pode lhe ajudar.”

6 CONCLUSÃO

Os resultados demonstram que os alunos compreenderam a relevância e importância de trabalhar a produção de paródias de forma interdisciplinar ao tema “Drogas no contexto escolar”, visto que é a faixa etária que está mais propícia a ser influenciada a experimentar essas substâncias. As paródias contribuíram para que os alunos, através da escrita, parassem para refletir mais sobre as drogas e os seus efeitos danosos ao usuário.

As escritas das paródias demonstraram-se eficientes, visto que frente aos estudos e às discussões dos estudantes durante as rodas de conversas e palestra, os alunos demonstraram seu senso crítico e opiniões formadas sobre o tema, essa compreensão ficou clara nas expressões enunciadas nos textos das paródias.

A análise das paródias revelou o entendimento dos alunos quanto aos efeitos neurofisiológicos das drogas no organismo, bem como os malefícios causados pelas substâncias químicas no usuário levando à dependência química. Entre os males sociais foi enfatizado o rompimento dos laços familiares e sociais. As produções evidenciaram apontamentos quanto às possibilidades de retorno ao convívio social, sendo efetivada por meio de tratamentos com especialistas e com a participação da família. Ficou claro a importância e relevância das paródias como uma possibilidade metodológica para o ensino da química.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar promoveu uma discussão ampla, fugindo de uma abordagem tradicional do tema, criando um ambiente favorável à troca de ideias com ampliação de conceitos que permitem ao educando a construção de opiniões próprias, levando-o a expressar sua responsabilidade como cidadão.

O uso de paródias como uma alternativa para a conscientização sobre o uso de drogas em sala de aula aliados ao ensino da química permite uma abordagem interdisciplinar e dinâmica por parte dos docentes. Pois o uso da música paródia em sala de aula torna o processo de ensino mais descontraído e cativante mudando a postura do ensino tradicional professor/quadro/aluno.

REFERÊNCIAS

- [1] LARANJEIRA, R. Nossa política antidrogas está errada. São Paulo, 04 jul. 2007. **Revista Isto é**, n. 1966, p. 1, 04 jul. 2007. Entrevista concedida a Lena Castellón e Mônica Tarantino. Disponível em: https://istoe.com.br/186_NOSSA+POLITICA+ANTIDROGAS+ESTA+ERRADA+/ >. [Acesso em 13 ago 2016].
- [2] LEAL, L.N.; NEDER, V. IBGE: cresce o uso de drogas ilícitas por adolescentes. **O Estadão**, São Paulo, 19 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-cresce-ouso-de-drogas-ilicitas-por-adolescentes,1044304>>. [Acesso em 12 ago 2016].
- [3] SILVA, A.G.; RODRIGUES, T.C.L.; GOMES, K.V. Vulnerabilidade e uso abusivo de drogas: a redução de danos como estratégia de prevenção. **Revista Psicologia Política**, v. 15, n. 33, p. 335-354, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v15n33/v15n33a07.pdf>>. [Acesso em 12 ago 2016].
- [4] RONDÔNIA (Estado). Governadoria. **Decreto nº 17.361, de 05 de dezembro de 2012**. Porto Velho: Casa Civil, 2012. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/D17361.pdf>>. [Acesso em 12 jun 2016].
- [5] LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1986. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XQj_h7KJqBgC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. [Acesso em 03 mar 2017].
- [6] FAZENDA, I.C.A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [7] HORNBERG, N.; SILVA, R. Teorias sobre o currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>>. [Acesso em 15 jul 2017].
- [8] CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a Motivação para Estudar Química. **Química Nova**, v. 23, n. 2, 2000.

- [9] FRANCISCO JUNIOR, W. E. F.; LAUTHARTE, L. C. Música em Aulas de Química: Uma Proposta para a Avaliação e a Problemática de Conceitos. **Ciência em Tela**, v. 5, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível em: < http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0112_junior.pdf>. [Acesso em 15 jul 2017].
- [10] NOGUEIRA, J.L.; PAULA, N.L.M. O uso da paródia como estratégia de aprendizagem no ensino de química: um relato de experiência. In: **IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, João Pessoa, 2017. Disponível: < <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. [Acesso em 20 jun 2018].
- [11] CARVALHO, C.V.M.; DAMASCENA, P.H.M.; SILVA, L.A.S; SOARES, J.M.C. O uso de paródias como estratégia didática no ensino de química. In: **XVIII ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química**, Florianópolis, 2016. Disponível em: < <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1969-3.pdf>>. [Acesso em 20 jun 2018].
- [12] FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, dez. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300011&script=sci_arttext> [Acesso em 2 out. 2018].
- [13] TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 2 out. 2018.
- [14] LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- [15] PAZ, Ermelinda A. **pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. 2. ed. rev. e aum. Brasília: Editora MusiMed, 2013.
- [16] MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.
- [17] FERREIRA, B.A.M.; BAÍA, I.V.M.; ALENCAR, I.P.; BELO M.H.L.; ALENCAR; S.M.P.; FERMOSELI, A.F.O. O uso e abuso da cocaína: efeitos neurofisiológicos. **Revista Caderno de Graduação: Ciências Biológicas e de Saúde Unit.**, v. 4, n. 2. p. 360-369, jul./dez. 2017. Disponível Em: < file:///D:/Downloads/4572-14814-1-PB%20(1).pdf > [Acesso em 16 maio 2018].
- [18] MATOS, Sabrina. **Participação da família no processo de tratamento do dependente químico**. p. 1-26. 2015. Disponível em: < <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Sabrina.pdf>>. [Acesso em 22 jun 2018].



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
BILÍNGUE

Ângela Ferreira Gahú da Silva¹; Eliane Ricarte Rodrigues²; Delcilene Rubira Fogaça³

¹Estudante do Curso de mestrado em Letras-UNIR- Universidade Federal de Rondônia – E-mail: angela.gahu@hotmail.com

²Docente na rede pública do estado de Rondônia, Estudante do Curso de Mestrado na UNIR- Universidade Federal de Rondônia,- E-mail: elianericarte50@gmail.com

³Estudante do curso de Mestrado em Letras UNIR- Universidade federal de Rondônia. E-mail: delcirubirafogaça@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa o processo de ensino, aprendizagem e aquisição da Língua Portuguesa em escolas indígenas. Neste estudo será apresentado um panorama sobre a aplicabilidade das leis que regem a educação escolar indígena no que trata o estudo das línguas em contexto bilíngue. Também será observado como o processo de inserção de uma segunda língua é aceito e aprendido pelos falantes tendo como base a pesquisa sobre aquisição da linguagem. Também serão tratados temas sobre a necessidade de se adotarem uma perspectiva pluricultural e intercultural no ensino de uma segunda língua utilizando, como concepções de língua, teóricos que inter-relacionam estes conceitos, a saber Amaral (2011), Hamel (1988). Observado de um ponto de vista pedagógico, percebe-se uma discrepância relevante entre o real e o ideal no que tange o ensino deste componente curricular quando comparado ao Projeto Político Pedagógico das escolas e o que preconizam as Leis da Educação.

Palavas-Chave: Ensino Bilíngue. Políticas Públicas.

ABSTRACT: This article aims to analyze the teaching process, learning and acquisition offer of the Portuguese language as a second language in indigenous schools. This study will present a panorama about the applicability of the laws governing the indigenous school education concerning the study of laws in the bilingual context. The process of insertion of the second language will be observed, accepted and learned by the speakers based on the research of the acquisition of the language. This article will also discuss about learning a second language and the need to adopt a plural, intercultural perspective in the language concept and inter-related theorists like Amaral (2011) and Hamel (1988). The pedagogical observed a relevant discrepancy between the real and the ideal in regards to the teaching of

this curricular component comparing to the Pedagogical Political Project of the schools and what preconceives in the Education Laws.

KEYWORDS: Bilingual Education. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordamos a questão do ensino bilíngue em escolas indígenas precisamos primeiramente ter consciência da realidade dessas comunidades para então, com uma visão mais ampla desse contexto, compreendermos a complexidade envolvida no processo. Na conjuntura da educação escolar indígena, um dos principais objetivos da educação é a valorização da cultura e dos saberes permitidos e afirmados através de processos próprios de aprendizagem e costumes de cada etnia. No Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena é explicitado que:

A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (MEC, 1988). [1]

Ainda no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena do MEC (1988) [1] reflete sobre o direito a educação escolar indígena diferenciada, de qualidade, bilíngue e multilíngue, que na prática, em seu cotidiano escolar está cercado por conflitos e tensões entre conhecimentos indígenas e ocidentais, políticas públicas e políticas de aldeia e a escola é o espaço de diálogo ou embate entre essas forças em interação. Essas tensões estão bem evidentes quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, estabelecida como língua padrão no Brasil, pelo Marquês de Pombal, através da promulgação da Lei do Diretório em 1757. A extinção de línguas indígenas foi parte deste processo e a questão se estende até os dias de hoje, chegando até o currículo escolar, onde a Língua Materna preza pelo status de língua de instrução oral e de comunicação interna e a Língua Portuguesa é classificada como língua de instrução, a priori, para introdução de conceitos e explicações (MEC, 1988) [1]. A linguagem, segundo Nunan (1989) [2] pode ser vista como um recurso dinâmico para gerar significados, portanto, além de conhecimento, implica também habilidade. Neste sentido, faz-necessário que haja um prévio aprendizado da Língua Portuguesa para que os educandos

possam fazer uso da mesma. Lembrando que por se tratar de alunos especificamente indígenas, há uma grande maioria que falam somente a Língua Materna.

O objetivo deste artigo é analisar o processo de ensino aprendizagem da língua Portuguesa como segunda língua nas escolas das comunidades indígenas demonstrando como vem sendo desenvolvida a prática do ensino bilíngue, observando se a legislação vigente está em consonância com as necessidades destas escolas e sua real aplicabilidade.

Richter (2000) [3] explica que a maior parte do que o discente aprende nem sempre lhe é ensinado, sejam regras ou expressões estereotipadas ou ainda a criação de novas palavras. Com base nisso, percebemos que para essa “criação” de novas palavras é necessário um conhecimento da língua que se fala, no caso dos alunos indígenas essa vantagem não existe quando se trata do ensino da língua portuguesa. Percebemos que ao chegarem na escola, os mesmos deparam-se com um choque linguístico. Isso faz com que os alunos sintam não só a complexidade da situação, mas também o sentimento de impotência, mesmo não sabendo denominar esta reação isso faz com que muitas vezes desistam antes mesmo de concluírem o ensino fundamental.

Além de ter que aprender uma nova língua os alunos se deparam com um agravante: os professores, por serem em sua maioria indígenas, geralmente não possuem o domínio necessário da Língua Portuguesa para repassar esse conhecimento, dificultando a aprendizagem do estudante.

2 O CONTATO COM UMA SEGUNDA LÍNGUA.

O Brasil é uma nação multilíngue e esta realidade já era evidente desde o período pré-colonial, onde diversos grupos indígenas conviviam no mesmo espaço. Essa condição de diversidade linguística persiste até os dias atuais, de acordo com o MEC (1988) [1] o português não é a única língua falada em nosso país. Há grupos minoritários que se comunicam através de sua língua materna, como é o caso de imigrantes que formaram comunidades e seus descendentes que até hoje usam no dia a dia a língua de origem, é o caso de comunidades japonesas, italianas, alemãs entre outras. Outro exemplo são os descendentes de povos africanos que em locais isolados e comunidades religiosas utilizam a língua de seus antepassados. Não podemos esquecer também as comunidades de surdos que utilizam a língua

de sinais. E finalmente, as comunidades indígenas que falam cerca de 180 línguas indígenas. Não é de se estranhar que o convívio de várias línguas dentro de escola cause tanto desconforto.

Segundo Hamel (1988) [4] “[...] em situações de Bilinguismo é possível identificar dois tipos: Bilinguismo Individual e Bilinguismo Social”. Para o autor, se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguísmo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam, em menor ou maior escala, as características de um Bilinguismo Social, ou seja, a coexistência de duas línguas nos mesmos domínios socioculturais.

A alteração da Constituição Brasileira ocorrida em 1988, assegura aos povos indígenas, em seu Art.78, o direito ao ensino bilíngue:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1988).[5]

Percebemos que apesar do que rege a Constituição, há fatores que dificultam a implementação do que trata o artigo.

Para falarmos sobre as dificuldades no ensino da Língua Portuguesa em escolas indígenas precisamos lembrar que nem sempre o português é a segunda língua falada nas comunidades. Sendo assim, vemos que o bilinguismo não é uma unanimidade nas comunidades indígenas, pois, alguns são monolíngues – tendo a língua indígena como língua materna, outros são bilíngues – tendo aprendido o português informalmente – e outros ainda são monolíngues, tendo o português como primeira língua. Mesmo entre os que são bilíngues cada povo tem um conhecimento diferenciado do português e o utiliza em contextos específicos, em alguns casos até como língua veicular na comunicação entre povos com línguas bastante distantes, como os de língua Tupi e os de língua Jê (AMADO, 2011) [6].

Segundo Amaral (2011) [7] existem várias realidades linguísticas nas aldeias brasileiras. Em alguns casos, os índios já não falam mais a língua materna, em outros, os jovens entram em contato com a língua portuguesa na adolescência, há comunidades onde não se fala o português e ainda há aldeias onde é falado somente o português.

Para que os alunos indígenas consigam aprender uma segunda língua, de maneira que possibilite a comunicação em ambientes de interculturalidade, é necessário que os professores não índios entendam, aceitem e estimulem o respeito às diferenças culturais, conheçam a realidade da comunidade, tentem ensinar a segunda língua não como uma imposição, mas sim como algo que venha auxiliar os alunos a interagir com o mundo dos não índios de forma que consigam entender o que se diz e fazer bom uso desse entendimento.

Ao ensinar o professor tem que incentivar de diversas formas o aluno para que ele pratique a segunda língua, de acordo com Guedes (2003) [8], o primeiro passo para esse processo é conscientizar todo profissional da educação indígena que o ensino bilíngue não estabelece uma relação equilibrada entre as línguas, isto é, determinadas competências têm a tendência de se desenvolverem mais em uma língua do que em outra. Dessa forma, não se pode esquecer que a primeira língua se sobrepõe a segunda, pois antes de aprender qualquer língua escrita o falante aprende a sua língua de maneira oral. Dessa forma é preciso que o professor deixe claro ao seu aluno que o aprendizado é demorado, mas possível.

Segundo a UNESCO (1953) [9] a melhor forma de alfabetizar uma criança é através de sua língua materna. Natysmith (2002) [10] acrescenta que o bilinguismo pode ser uma força positiva no desenvolvimento da criança, e que as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a segunda língua. Dessa forma, Matos (2004) [11] afirma que, quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas maternas e as culturas dos grupos minoritários, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem de uma segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa.

3 MARCOS LEGAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil sempre foram muito tensas. Predominou desde o período colonial até o final dos anos 80 do século XX a ideia da integração dos povos indígenas a sociedade nacional como forma de dominação e homogeneização cultural.

Interferências internacionais contribuíram para que se garantisse o reconhecimento dos direitos mínimos dos povos indígenas conforme destaca o MEC (1988) [1] a importância da “Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e Outras Populações

Suplemento

Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957, pela Organização Internacional do Trabalho OIT”.

Esse referencial legal foi importante para que a sociedade proferisse críticas e pudesse aperfeiçoá-lo foi então que o tal instituto foi revisto e deu origem a outra Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada em 1989.

O Brasil Estado-membro da OIT é um dos dez países com assento permanente no seu Conselho de Administração, órgão executivo que decide sobre as políticas da OIT. Em matéria de direitos indígenas, o Brasil abandonou o paradigma assimilacionista a partir da Constituição Federal de 1988. O Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

O contexto legal internacional favorável sobre os direitos dos povos indígenas corroborou para que a Constituição Federal de 1988 introduzisse no ordenamento jurídico brasileiro os direitos humanos que reconhecesse a cidadania plena dos indígenas.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais importantes documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 1988) [12]. Com a promulgação da atual Constituição brasileira, em 1988, foi possível afirmar que o direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade encontrou respaldo e um maior detalhamento nas Leis que vieram a seguir.

Vemos isso observando a legislação brasileira que trata da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional. Com a última Constituição, assegurou-se aos indígenas no Brasil direitos, antes, não reconhecidos e garantidos. Com isso deu-se a oportunidade desses brasileiros continuarem sendo livres para escolherem se adaptar, ou não, ao mundo dos “brancos”.

Com a Independência do Brasil em 1822, o primeiro projeto de Constituição do Império propõe a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios (título XIII, art. 254). Em 1834, são delegadas às províncias, através de um ato adicional, a catequese, a civilização e a criação de colônias indígenas.

Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição delega aos governos estaduais a instrução dos índios (BRASIL, 1910) [13]. O Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura, em 1910, e permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura. “Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995). [14]

De 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Em 1914, foi alterado o Decreto 8072, a localização dos trabalhadores nacionais não era mais função da SPI. (RIBEIRO, 1996) [15]. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) criada em 1967 para substituir o SPI que foi extinto e o Ato Adicional nº 1 reafirma a incorporação dos nativos à comunhão Nacional. A FUNAI assume como oficial o modelo de educação “bilíngue” proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956).

Mas foi apenas na Constituição de 1988 que a questão indígena teve um capítulo específico, intitulado (Dos Índios), inserido no Título III “Da ordem Social”. O artigo 231 assim afirma:

São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens (BRASIL, 1988). [5]

A Constituição Brasileira garantiu, além do direito de permanecer indígena, a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Assim se refere

Art. - 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). [5]

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das

escolas indígenas, define como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III. O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV. A organização escolar própria (BRASIL, 1999, Art. 2). [16]

Art. 3º determina que na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I. Suas estruturas sociais;
 - II. Suas práticas socioculturais e religiosas;
 - III. Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino- aprendizagem;
 - IV. Suas atividades econômicas;
 - V. A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
 - VI. O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.
- A formulação do projeto pedagógico da escola indígena deverá considerar:
- I. As Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
 - II As características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico- cultural de cada povo ou comunidade;
 - III. As realidades sociolinguísticas, em cada situação;
 - IV. Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
 - V. A participação da respectiva comunidade ou povo indígena (BRASIL, 1999, Art. 5). [16]

Temos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena que foram aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. O Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena, propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena e tem como objetivo:

Contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a partir da Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto a participarem ativamente como cidadãos plenos do país (BRASIL, 1999). [17]

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) [18] que foi promulgado em 09 de janeiro de 2001 apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena composto de três partes: na primeira, traz um diagnóstico do que tem sido feito com relação à oferta da

educação escolar aos povos indígenas até então; na segunda parte são apresentadas as diretrizes para a educação escolar indígena; e na terceira mostram-se os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. As mesmas estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. A Resolução de Nº 05 do Conselho Nacional de Educação – CNE- em seu Art. 6º estabelece que:

Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.” Mas essa não é uma realidade na comunidade do Ribeirão, percebemos pelas respostas dos entrevistados que há uma necessidade muito grande de se equipar a Escola, pois não há investimento na infra – estrutura e nem no aparelhamento da mesma (BRASIL, 2012). [19]

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (BRASIL, 2015) [20].

O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, estipulou em suas metas algumas estratégias para a educação escolar indígena entre elas temos a meta 07 que em sua estratégia de número 26 que estabelece:

(7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (BRASIL, 2001). [18]

Apesar de todo avanço com essas Leis em vigor, percebemos que a efetivação das mesmas ainda é falha. Mesmo tendo uma Legislação forte o que se evidencia é que algumas

normativas não são cumpridas, acarretando assim, uma série de situações que acabam por prejudicar o desenvolvimento das escolas indígenas.

4 UM BREVE PANORAMA SOBRE O BILINGUISMO/MULTILINGUISMO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO BRASIL

As comunidades indígenas no contexto escolar convivem com várias situações de bilinguismo/multilinguismo. Citamos como exemplo a comunidade indígena de Assis Brasil, onde as línguas Jaminawa, Manchineri e o Português coexistem numa mesma escola. Outro caso é o da comunidade de Ricardo Franco, localizada na região de Guajará Mirim, em Rondônia, onde são faladas cerca de 9 (nove) línguas indígenas e a Língua Portuguesa. São situações linguísticas complexas vividas pelas sociedades indígenas, uma vez que encontra-se um repertório diversificado de falantes. De acordo com o (BRASIL, 1988) [1]:

"Repertório verbal" refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo: os sujeitos monolíngues têm apenas uma língua no seu repertório verbal, os bilíngues têm duas, os trilíngues têm três etc. Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas).

Essas diferenças linguísticas, no entanto, não são impedimentos para que o participantes desta comunidade se comuniquem e formem famílias. A escola por outro lado, tem sob sua responsabilidade o desafio de administrar este conflito.

A segunda língua é usada para o contato com os não - indígenas, para fazerem comércio, para saber como interagir com o mundo dos "brancos" e também para saberem se defender contra aqueles que querem se aproveitar da falta de conhecimento do indígena sobre seus próprios direitos.

A implementação e aprovação de leis, como já citado anteriormente, fez com que fossem colocados em prática, projetos que há muitos anos não passaram do papel. "[...] em relação às línguas indígenas, uma parcela da sociedade que inclui lideranças indígenas, educadores, pesquisadores, políticos e organizações não governamentais tem se mobilizado cada vez mais para influenciar políticas linguísticas no país, embora os resultados dessa atuação ainda sejam incipientes" Cunha (2008) [21]. No entanto, existem muitas lutas por trás

Suplemento

dessas conquistas “e a legalização dos direitos étnicos-linguísticos, entre eles o direito à educação intercultural bilíngue, é um dos importantes territórios das lutas políticas, sendo fonte de produto das novas demandas e pontos de tensão” (MONTE, 2006) [22].

Fazendo um breve panorama sobre o bilinguismo Flory e Souza (2010) [23], afirmam que as escolas bilíngues no Brasil eram procuradas principalmente por imigrantes que queriam que seus filhos não perdessem o contato com a própria cultura, ou por famílias de imigrantes que vinham passar um tempo limitado no Brasil e se mudariam posteriormente para outro país, no contexto indígena “[...] as crianças podem ter sua escolarização em sua(s) língua(s) materna(s) ao lado do português aprendido com a perspectiva de desenvolver um Bilinguismo Aditivo”.

Para que o ensino bilíngue, dentro do contexto indígena respeite o panorama citado acima deve se levar em consideração o respeito à cultura, a valorização do multiculturalismo e interculturalismo “Do ponto de vista educacional “[...] Os chamados programas bilíngues são ponte, nos quais a permissão para uso e domínio das línguas é etapa segura para uma melhor aquisição indígena da língua e cultura nacionais” (JANUÁRIO, 2002) [25]. Deve se entender que, conforme afirma Cunha (2008):

O bilinguismo das minorias, quando avaliado positivamente da mesma forma que é no caso de uma segunda língua de prestígio, como o inglês ou o francês, para um falante de português como língua materna, dá margem a um terceiro modelo de política de língua, o Modelo de Enriquecimento Linguístico, cujo “objetivo educacional é garantir a manutenção e desenvolvimento da língua minoritária na escola” e insistir “na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização”. [21]

Construindo uma linha do tempo sobre as políticas linguísticas que regulam a educação indígena, segundo Cunha (2008) [21] a política nacional voltada para a educação indígena começou com a constituição de 1888, logo depois veio a LDB que dedicava os capítulos 77 e 78 destinados ao ensino indígena, mesmo com todos esses direitos à língua indígena para as escolas bilíngues que iriam surgir a partir daí precisava de um embasamento melhor e mais consistente, e ainda hoje há lutas sobre o movimento linguístico em questão. Cavalcanti (1994) [24] afirma que “O universo indígena no Brasil hoje é pequeno, porém, extremamente rico e diverso no que trata os aspectos sociolinguísticos, sócio - históricos e socioculturais” Daí a necessidade de se trabalhar o multiculturalismo nos currículos e nas diversas formas de manifestação e de valorização da língua falada. “A educação escolar

específica e diferenciada não se trata de uma educação de qualidade inferior, de uma formação menor do que a formação presente nas escolas dos não indígenas. O que ocorre é exatamente o contrário. Ao se voltar para as especificidades e as diversidades, ela se transforma em uma educação de qualidade, uma educação que atende aos anseios e expectativas de cada grupo social. Uma educação na qual se aprende “o saber do branco” sem esquecer ou desmerecer ‘o saber do índio’.” (JANUÁRIO, 2002) [25].

Quando se fala em educação escolar indígenas muitas são as questões que surgem acerca do tema, seja pela maneira como vem ganhando destaque ou até mesmo pelo modo como vem sendo desenvolvidas algumas políticas de ensino. Há autores que defendem o ensino bilíngue bem como o bilinguismo como algo positivo e outros consideram negativo, por ser tratado de maneira diferenciada, Silva (2008) [26] afirma que “Escolas indígenas e organizações indígenas são instituições de ordens diferentes, mas do mesmo tipo. São ambas estruturas que decorrem diretamente do contato e instrumentos que podem representar conquistas ou ameaças aos povos indígenas para os quais elas existem corroborando com Silva, Januário (2002) [25] afirma que a escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isto lhe confere um grau de liberdade para organizar seus currículos, administrar seus horários, possibilidade de organização bilíngue com direito à alfabetização na língua etc. E por esse motivo são os próprios indígenas que devem tomar um posicionamento acerca dos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no contexto escolar dentro de suas comunidade, por outro lado, faz-se necessário o auxílio do governo seja para a aprovação de leis ou auxílio financeiro. Para Silva (2008) [26] “Não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não [...] que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável [...], mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe”.

Toda e qualquer educação deve levar em conta a valorização da identidade e da cultura de seus grupos, com os povos indígenas não poderia ser diferente.

Nessa nova proposta de educação incentiva-se a relação entre ensino e pesquisa, rompendo com a prática escolar produtivista, elitista e chanceladora de conhecimentos presentes na educação brasileira de um modo geral. Em um processo educacional voltado para a realidade sociocultural de cada povo, a aprendizagem estará intimamente relacionada com a produção do conhecimento. A investigação abrirá caminho para a criação de espaços de comunicação e troca de experiências,

garantindo a permanente resignificação de novos conhecimentos. (JANUÁRIO, 2002) [25]

Pensar em educação bilíngue na conjuntura atual é levar em consideração aspectos que vão além do ensino de língua, ou seja, aspectos socioculturais, multiculturais e híbridos “A tendência geral hoje, é de que os professores das escolas indígenas sejam índios, e prioritariamente que pertençam à mesma etnia dos alunos. Mesmo assim, a escola indígena é a escola do branco para o índio. É a mesma escola que o branco pensou para ele, mas a serviço do índio. Esta escola possuirá, então, muitos dos defeitos que possui a escola do branco, a que está ligada geneticamente, alguns suavizados pelo direito à diferenciação (JANUÁRIO, 2002). [25]

5 O DESAFIO DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS INDÍGENAS

A apropriação da língua Portuguesa pela sociedade indígena é necessária para que estes venham a conhecer e compreender as bases legais que orientam a sociedade civil em nosso país, principalmente aquelas que tratam dos seus direitos. Independentemente de sua etnia, os indígenas são cidadãos brasileiros e para ter acesso aos seus direitos é necessário que estes sejam reconhecidos legalmente em qualquer campo social através de documentos. Os documentos oficiais, leis e regulamentos estão escritos na língua oficial do país. Daí a necessidade de aprender a Língua Portuguesa, uma vez que as comunidades indígenas, em sua maioria, se utilizam de serviços do estado para atender suas necessidades básicas. O acesso a conhecimentos ocidentais também é um direito garantido por lei para que estes se comuniquem e compreendam a vida em uma sociedade diversa da que está inserido em seu cotidiano. De acordo com o MEC (1988) [1]:

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial. O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas.

O conhecimento da Língua Portuguesa permite que ocorra o processo inverso, ou seja, permite que a sociedade indígena e seus costumes, tradições e crenças sejam conhecidos por todos, através de escritos.

Com o intuito de incentivar o ensino o uso de sua língua materna e garantir o ensino da língua Portuguesa nas sociedades indígenas a Constituição brasileira, de 1988, e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, garantem um ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue/multilíngue para os povos indígenas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, (BRASIL, 2012) [19] constitui como elemento básico para o funcionamento da Educação Escolar Indígena, a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo. Contudo, ainda falta preencher uma grande lacuna quanto à política de ensino de português como segunda língua. Se o ensino de português como Língua Materna já gera grandes conflitos, que dirá o ensino de português como segunda língua em nossas sociedades indígenas.

No contexto escolar das sociedades indígenas há casos complexos de uso da língua, uma vez que há situações linguísticas onde a grupos monolíngues, tendo a língua indígena como língua materna, ou tendo a língua portuguesa como língua materna, e há casos em que são bilíngues, tendo aprendido o português informalmente, se utilizando deste para fins específicos. Pensando nesta problemática, é preciso ressaltar que, segundo Santos (2005) [27]:

O que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas.

Nesta perspectiva, enfatiza-se que na maioria das escolas indígenas, a atuação de professores não indígenas é constante, e estes, não sendo falantes da língua materna predominante no local, fará a transmissão do conhecimento em sua própria língua, ou seja, na Língua Portuguesa, na condição de primeira língua.

Essa situação nos leva a outra problemática recorrente em escolas indígenas, com aulas ministradas por professores não indígenas, no que trata o método de ensino, tendo em

vista que, estes desconhecem a tradição oral das culturas indígenas, ou seja, não tem tradição escrita, o que dificulta o aprendizado da modalidade escrita do português padrão.

Há casos ainda onde os professores indígenas são bilíngues, mas com pouco conhecimento da Língua Portuguesa, o que resulta na dificuldade no aprendizado de uma segunda língua. Pois alguns professores sabem falar a língua nacional, mas não conhecem suas regras. Outro fator que se destaca como complicador é a questão dos professores terem apenas a formação do Magistério Indígena. De acordo com D'Angelis (2003) [28], tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena.

Segundo Perera (1986) [29], a fala tem estruturas gramaticais diferentes da língua escrita, desde que a segunda não seja apenas uma transcrição da primeira. Sendo assim, entende-se que uma criança tem que aprender a utilizar mecanismos diferentes para a escrita daqueles que usa para a fala e isso cria uma confusão mental natural. Pois percebe que aquela palavra que ela diz não é exatamente como deve ser escrita ou vice-versa. Na realidade das aldeias há complexidade, pois enquanto um aluno falante da Língua Portuguesa tem o conhecimento prévio da língua o mesmo quase sempre não acontece com um aluno indígena. Então o que era para ser o início de uma nova etapa de descobrimento e aprendizagem para ele, torna-se, muitas vezes, uma dificuldade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o ensino bilíngue nas escolas indígenas ainda é um desafio. Mesmo com muitas conquistas no que se refere a leis e políticas públicas que o sustente. Uma dessas dificuldades diz respeito ao que se considera bilinguismo, há indígenas que aprenderam o português de maneira informal, por meio do convívio social com falantes e há outros que são monolíngues só falam a sua própria língua. Trabalhar com grupos tão heterogêneos nunca foi fácil e se tratando de variantes de língua há vários fatores a serem considerados.

Para nortear o ensino bilíngue de maneira positiva há leis que o regem, estas vão desde a constituição federal de 1988 às leis definidas em cada estado. As definições destas vão desde a alfabetização até o processo de aquisição e aprendizagem total de uma segunda língua.

Nesse contexto a formação e capacitação de professores é algo primordial para atuação frente a esse processo de ensino aprendizagem, o professor deve ser mediador ao propor a aprendizagem da segunda língua ao aluno. Esse ensino deve estar diretamente vinculado à valorização da cultura desse estudante valorizando assim o ensino e aprendizagem de maneira multicultural e intercultural, já que toda a educação começa com a valorização da cultura do outro.

Entende-se, portanto que a educação é um processo contínuo e o ensino bilíngue está inserido nesse contexto, trata-se de um termo muito estudado na conjuntura atual, mas que ainda passa por processos de implementação, e que com um trabalho colaborativo entre representantes políticos, gestores, professores, alunos e sociedade haverá consonância nos objetivos que nada mais é do que o ensino e aprendizagem de maneira adequada.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. Brasília. 1988.
- [2] NUNAN, D. **Projetando para a sala de aula comunicativa**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [3] RICHTER, M.G. **Ensino do Português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- [4] HAMEL, R. E. La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. **Política Linguística na América latina**. São Paulo: Pontes, 1988.
- [5] BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- [6] AMADO, R.S. Aspectos interculturais e interlingüísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil. In: TEIXEIRA, M.; SILVA, I; SANTOS, L. (Orgs.) **Novos Desafios no Ensino do Português**. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico, 2011. p. 68-75.
- [7] AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri (Orgs.). **Caderno de educação escolar indígena**. Cáceres: UNEMAT, v. 9, n. 1, 2011.

Suplemento

- [8] GUEDES, Ana Paula. **Aspectos do processo ensino aprendizagem do português como segunda língua.** (Universidade Federal de Santa Catarina) Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, (198-207). 2003.
- [9] UNESCO. **The use of vernacular languages in education.** Paris: Unesco, 1953.
- [10] NAYSMITH, J. A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua. In.: MONIZ, António (Ed). **Professores de línguas face à mudança.** Lisboa: Edinova, 2002.
- [11] MATOS, I. A. Diversidade linguística e o ensino da Língua Portuguesa. In.: Encontro Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de Línguas, 2004, Lisboa. **Anais...** Lisboa: ISPV, 2004.
- [12] AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira.** 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares. 1988.
- [13] BRASIL. **Decreto n. 8072, de 20 de julho de 1910.** Criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais.
- [14] LIMA, Antonio Carlos de S. **Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- [15] RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- [16] Brasil. Resolução CNE/03/1999 de 10 de novembro de 1999. **Diário Oficial da União.**
- [17] BRASIL. **Parecer CNE nº 14/99 – CEB.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pd>. Acesso em 09 nov. 2017.
- [18] BRASIL. **Lei nº 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2001.
- [19] BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2012. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- [20] BRASIL. Resolução CNE/1/2015. **Diário Oficial da União,** Brasília.
- [21] CUNHA. Rodrigo Bastos. **Políticas de Línguas e Educação Escolar Indígena no Brasil.** Educ. rev. no. 32. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200011>
- [22] MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida?: Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

Suplemento

- [23] FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 19, 2010.
- [24] CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta**, v. 15, n. esp., 1999.
- [25] JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.
- [26] SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, 2008.
- [27] SANTOS, Lilian Abran dos. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Cuiabá, v. 4, p. 149-164, 2005.
- [28] D'ANGELIS, Wilmar R. Kaingang. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.
- [29] PERERA, K. Idioma e escrita. In: Fletcher, P. e Garman, M. (eds.) **Aquisição da linguagem: estudos em desenvolvimento primeira língua**. 2. ed. Cambridge: University Press, 1986.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

LETRAMENTO LITERÁRIO E TEORIA PÓS-COLONIALISTA: UMA ANÁLISE DA OBRA TERRA PAPAGALLI, DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA.

Andréia Mendonça dos Santos Lima²; Dioneia Foschiani Helbel³

¹ Professora de Língua Inglesa do IFRO – *Campus* Ji-Paraná, mestra em Estudos Literários pela UNIR e membro do GELLIC – Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. E-mail: andreiamendonsa@ifro.edu.br

² Professora de Língua Portuguesa do IFRO - *Campus* Ji-Paraná, mestra em Educação Agrícola pela UFRRJ, doutoranda em Educação pela UNESP e vice-líder do GELLIC - Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br

RESUMO: A leitura de obras literárias é essencial para a formação de leitores e escritores e eleva o conhecimento crítico. Assim, estimular e desenvolver o pensamento reflexivo e questionador do leitor por meio da literatura, sob o viés da teoria pós-colonialista, foi o objetivo deste trabalho. Para tanto, nos sustentamos nos autores Ashcroft (2007), Bonicci (2012), Cosson (2016), entre outros, que postulam sobre Letramento Literário e Pós-Colonialismo para analisar a obra *Terra Papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. O livro retrata ironicamente alguns episódios que marcaram a história oficial do Brasil, como a Carta de Pero Vaz de Caminha e os primeiros contatos dos portugueses com os nativos brasileiros, narrados na perspectiva de um degredado. Participaram deste estudo, inicialmente, duas professoras, uma aluna e um aluno do Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, *Campus* Ji-Paraná. Após a leitura da obra, várias discussões foram feitas no sentido de buscar as vozes dos colonizadores e dos colonizados ao longo da narrativa. Posteriormente, um dos alunos pesquisadores ministrou uma palestra sobre o Pós-Colonialismo a partir da análise de *Terra Papagalli* a outros estudantes. Os resultados foram satisfatórios, pois os alunos envolvidos direta e indiretamente na pesquisa envolveram-se num processo de letramento literário, haja vista que tornaram-se leitores mais críticos ao estudarem a obra *Terra Papagalli* sob a luz do Pós-Colonialismo. Ademais, perceberam que a linguagem não

é apenas um veículo de comunicação, e sim o mais poderoso instrumento de dominação, de poder e de convencimento.

Palavras-Chave: Letramento literário. Teoria pós-colonialista. Leitor crítico.

ABSTRACT: The reading of literary works is essential for the formation of readers and writers and it raises critical knowledge. Thus, the objective of this work was to stimulate and to develop the reflective and the questioning thinking of the reader through literature, in consonance with Post-Colonialist theory. For this purpose, we based our studies on the authors Ashcroft (2007), Bonicci (2012), Cosson (2016), among others, who postulate on Literary Literature and Post-Colonialism to analyze the book *Terra Papagalli*, written by José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta. The work ironically portrays some episodes that marked the official history of Brazil, such as the Letter of Pero Vaz de Caminha and the first encounters between the Portuguese and the Brazilian natives, narrated in the perspective of a degraded. Two female teachers, a female and a male high school students from the Federal Institute of Rondônia - IFRO, *Campus Ji-Paraná*, participated in this study. After reading the book, several discussions were made in order to seek the voices of the settlers and the colonized throughout the narrative. Thereafter, one of the research students gave a lecture about Post-Colonialism from the analysis of *Terra Papagalli* to other students. The results were satisfactory, considering that the students involved directly and indirectly, in the research, got involved in a process of literary literacy, since they became more critical readers when studying the work of Papagalli according to Post-Colonialism theory. In addition, they realized that language is not only a vehicle of communication, but the most powerful instrument of domination, power and conviction.

Key-words: Literary Literature. Post-Colonialist Theory. Critical Reader.

1 INTRODUÇÃO

A Literatura é considerada um patrimônio cultural, cujo acesso possibilita a formação do pensamento crítico, da educação estética, da sensibilidade e contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e linguísticos. Ademais, favorece o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real.

Embora seja inegável sua relevância para a formação de humanidades, no âmbito da escola, a literatura não possui espaço e importância necessários para a formação de leitores literários. Para muitos estudiosos sobre o assunto, o fato de não ser uma disciplina autônoma, mas “embutida” no ensino de Língua Portuguesa, colabora para que seja considerada de menor importância diante dos conteúdos inerentes à Língua Materna. Segundo Cosson [1], esse pensamento tem provocado práticas docentes equivocadas e, não raramente, atribuído ao texto literário o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua.

Outro engano consiste em associar a leitura literária apenas ao prazer. Os jovens de hoje dificilmente sentem-se atraídos por um texto do século XV, cuja linguagem configura-se em uma barreira quase intransponível para o leitor da era tecnológica. Por isso, é preciso despertar nele a habilidade de leitura por meio de práticas significativas.

Diante da necessidade de melhorar o ensino de literatura no espaço escolar, estudos apontam para o letramento literário, um tipo de letramento em que a literatura é vista de maneira mais ampla, haja vista que vai além de uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (COSSON, 2016) [1].

Isso porque na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (SILVA E SILVEIRA, 2011) [2].

Assim, diante da necessidade iminente de apresentar obras literárias e torná-las significativas para o aluno, buscamos um diálogo entre a obra Terra Papagalli - que retrata ironicamente a Carta de Pero Vaz de Caminha e os primeiros contatos de um grupo de degredados com os nativos brasileiros - e o Pós-Colonialismo, teoria que, no campo literário, lida com a literatura produzida em países que foram colônias, especialmente das potências europeias.

A preocupação em trazer a abordagem pós-colonialista, quase desconhecida pelos alunos de Ensino Médio, aplicada à Literatura clássica, justifica-se pelo fato de que a escola, principal agência de formação leitora, ainda hoje adota práticas bastante moldadas pelo livro didático e apresenta ainda iniciativas muito tímidas para estudos que visam a um leitor crítico e articulado.

Assim, para que essa percepção seja alcançada, a teoria pós-colonialista aplicada a textos literários, principalmente aos canônicos, configura-se como uma possibilidade para a formação de um leitor crítico e consciente, pois questiona os valores e as verdades então inquestionáveis, propondo releituras de textos clássicos sob um outro olhar, geralmente o daquele que ficou esquecido e que ora se torna foco de interesse.

Nesse viés, o Pós-Colonialismo descreve as culturas que foram influenciadas por processos de colonização imperialista que perduram até a atualidade (ASHCROFT *et al.*, 2007) [3], como o Brasil, um dos países colonizados pelos portugueses, que sofreu e ainda sofre o estigma da colônia.

Assim, são de interesse da teoria Pós-Colonial produções literárias cujo discurso revela a voz dos marginalizados e oprimidos, aquelas que nas narrativas oficiais atuaram como coadjuvantes e ora tomam o discurso para si, ao narrarem os fatos sob o seu ponto de vista. E, sob essa perspectiva é que se propõe a análise do romance *Terra Papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, na releitura dos episódios que marcaram a história oficial do Brasil narrados, entre outros documentos, pela Carta de Achamento do Brasil, de Pero Vaz de Caminha.

Nesse propósito, este estudo promoveu a análise da referida obra durante vários encontros com duas professoras e um grupo de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*, com o objetivo de estimular e desenvolver o pensamento crítico do aluno, por meio de atividades de Letramento Literário sob o viés da abordagem pós-colonialista. Acreditamos que a análise de obras literárias a partir de um olhar descolonizador permite o rompimento com uma complexa rede ideológica de alteridade e de inferioridade imposta pelos colonizadores europeus.

Dessa forma, este artigo apresentará um recorte desse estudo, destacando a aplicação da Teoria Pós-Colonialista à obra *Terra Papagalli*.

2 A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO CRÍTICA

A leitura de obras literárias é essencial para a formação de leitores e escritores que, a partir dessa prática, atingem um nível maior de conhecimento crítico do mundo. Isso porque “é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (LAJOLO, 2000) [4].

Além da criticidade, Cândido (1995) [5] afirma que a Literatura é humanizadora e exerce três funções na expressão e formação do homem. A primeira é a função psicológica, uma vez que o ser humano possui necessidade de viver a fantasia para se reelaborar por meio

Suplemento

da ficção. A segunda função é a formativa, que se processa por meio de percepções não maniqueístas, como faz a própria vida. E, por fim, a terceira função que é a de conhecimento do mundo e do ser, pois a Literatura é uma forma de representação de uma dada realidade social e humana.

Dessa forma, a humanização é possível porque as várias facetas literárias - a confirmação e negação, proposição e denúncia, apoio e combate - possibilitam ao homem viver seus problemas de forma dialética (CÂNDIDO, 1995) [5], uma vez que

o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 2000) [6].

Considerando a importância da Literatura para a formação humana e social do indivíduo, é importante refletir sobre a falta de interesse dos alunos quanto aos textos literários, principalmente aos clássicos de épocas distantes da realidade dos adolescentes.

O primeiro ponto dessa reflexão reside no fato de que, embora os documentos oficiais apresentem o letramento literário como algo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, no espaço escolar há visões antagônicas a esse respeito, principalmente sobre os clássicos e a disciplina de Literatura.

Para muitos professores e gestores – por mais absurdo que pareça – trata-se de um saber desnecessário, pois é apenas uma película burguesa de um tempo distante, que já deveria ter sido abolido das escolas. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a Literatura a ser tratada como coadjuvante da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no Ensino Fundamental, quer pela redução da Literatura à História Literária no Ensino Médio. Outros têm consciência de que não possuem conhecimento satisfatório, porém consideram o esforço para conhecê-la desproporcional aos seus benefícios (COSSON, 2016) [1].

Essa displicência no trato da Literatura no âmbito escolar gera outro problema: para a maioria dos alunos, as experiências com o texto literário são frustrantes, uma vez que se veem diante de um abismo intransponível – o da (in) compreensão. Dessa forma, que até há os que desejam estudar Literatura, como afirma Cosson (2016) [1], “(...) todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a ela lhes é retratada, torna-se inacessível. Para eles, a Literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance”.

No que diz respeito à relação escola e sociedade, Zilberman (1991) [7] afirma que a instituição escolar atua, desde o século XVIII, como mediadora entre a criança e a cultura, sendo a leitura a ponte entre ambas. Por isso, é fundamental que a escola, principal agência de letramentos, atue também no sentido de promover o letramento literário, a fim de que o contato entre aluno e Literatura seja pleno de sentidos.

Muitos autores têm postulado sobre o letramento literário, como Cosson e Souza (2011) [8] que o definem como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, são as experiências de dar sentido ao mundo por meio do texto e ao texto por meio do mundo, em uma relação dialética que se promove indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

É importante dizer que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da Literatura na escola é formar leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, como declara Cosson (2016) [1], mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Para tanto, dentre várias metodologias e estudos que visam à formação do leitor crítico e esclarecido, a aplicação da abordagem pós-colonialista a textos literários pode possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos para que tenha outro olhar sobre o texto e com ele interaja no sentido de buscar pontos que promovam (ou não) o discurso das diferentes vozes silenciadas pela supremacia de um discurso colonizador.

3 TEORIA PÓS-COLONIALISTA

Posto a necessidade de ser formar leitores críticos, a leitura de textos literários, sob o viés dos estudos pós-coloniais torna-se um a ferramenta capaz de reposicionar as relações de poder no campo literário e de fazer com que o leitor tenha um outro olhar do fato narrado.

Mas para compreender como isso é possível, primeiramente, é necessário retomar suas origens. Em primeiro lugar, os Estudos Pós-colonialistas são uma das vertentes dos Estudos Culturais que se desenvolveram no século XX.

Os precursores desse novo parâmetro de crítica social que questionou e rompeu com as estruturas de um conhecimento considerado universal foram os estudiosos Aimé Césaire, Frantz Fanon e Albert Memmi. Em 1955, com a publicação do livro “*Discours sur Le colonialisme*”, Aimé Césaire, um político de esquerda da Martinica, discutiu os efeitos negativos da colonização sobre as colônias e apresentou uma reflexão das imagens europeias produzidas sobre colonizados e impostas pelo cristianismo.

Em 1952, com o livro “*Black Skins, White Masks*”, Frantz Fanon, um antilhano de ascendência africana, analisou os efeitos psicopatológicos da subjugação colonial de pessoas definidas como negras e estudou o processo de descolonização e os estados psíquicos relacionados ao sofrimento mental, causados pela colonização. E, em 1957, no contexto da descolonização da África, antes da guerra franco-argelina de 1961-62, a publicação do livro “*The Colonizer and Colonized*”, do tunisiano de origem judaica, Albert Memmi, propôs uma reflexão sobre o colonialismo e sua forma mais atual imersa na atual globalização. As identidades e as relações entre colonizador e colonizado são um dos assuntos abordados nesse trabalho não ficcional. Bem como há a reflexão sobre os valores construídos e/ou introjetados em meio ao fato colonial, concebido este último como conjunto de situações vividas.

Mas, foi em 1978, com o livro *Orientalism*, de Edward Said, que os estudos pós-colonialistas ganharam corpo e entraram para a academia. Esse livro trata da representação Ocidental sobre as culturas não-Ocidentais, que ficou conhecida como uma disciplina acadêmica, denominada de “Orientalismo”. Os fundamentos do trabalho de Edward Said “apontam a dimensão do ‘conhecimento’ sobre o ‘Oriente’, assim como foi produzido e disseminado pela Europa e que isso foi um acompanhamento ideológico do poder ‘colonial’”.(MUNDAY, 2009) [9] (tradução do autor)⁴.

A partir das reflexões propostas por Edward Said, as análises sobre o colonialismo tiveram um outro olhar, provocando uma mudança formal nas perspectivas sobre ideologias e culturas. E desde então, o termo pós-colonial foi agregando significados e moldando-se ao longo de seu uso. Uma de suas principais definições é retratada por Ashcroft *et al.* (2007) [3],

O estudo e análise das conquistas territoriais Europeias, as várias instituições dos colonialismos Europeus, as operações discursivas do império, as sutilezas de construção do sujeito no discurso colonial e a resistência desses sujeitos, e, o mais importante, talvez, as respostas diferenciadas a tais

⁴ [...] points out the extent to which ‘knowledge’ about ‘the Orient’ as it was produced and circulated in Europe was an ideological accompaniment of colonial ‘power’.

incursões e seus legados contemporâneos em ambas nações e comunidades pré- e pós-independentes.(Tradução do autor)⁵

Para o inglês Robert Young (2003) [10],

O Pós-Colonialismo clama o direito de todas as pessoas na Terra para o mesmo material e bem-estar cultural [...]. E continua, o que é importante é que o Pós-Colonialismo envolve em primeiro lugar, o argumento de que as nações dos três continentes não-ocidentais (África, Ásia, América Latina) estão amplamente numa situação de subordinação à Europa e à América do Norte, e numa posição econômica de desigualdade. O Pós-Colonialismo dá nome a políticas e a filosofias de ativismo que contestam essa disparidade, e ainda continua numa nova forma de luta anticolonial do passado. Ele impõe não só o direito das pessoas africanas, asiáticas e latino-americanas ao acesso a recursos e bem-estar material, mas também o poder dinâmico de suas culturas que estão agora intervindo e transformando as sociedades do Ocidente. (Tradução do autor)⁶

Além dessas definições sobre o termo Pós-Colonialismo, ele se tornou uma forma de crítica que permite a investigação abrangente das relações de poder em múltiplos contextos.

Que segundo Parry *apud* Bonnici (2012) [11],

A crítica pós-colonialista é enfocada, no contexto atual, como uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências, como um fenômeno mundial e, em menor grau, como fenômeno localizado. Essa abordagem envolve: um constante questionamento sobre as relações entre a cultura e o imperialismo para a compreensão da política e da cultura na era da descolonização; o autoquestionamento do crítico, porque solapa as próprias estruturas do saber, ou seja, a teoria literária, a antropologia, a geografia eurocêntricas; engajamento do crítico, porque sua preocupação deve girar em torno da criação de um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos para a recuperação da sua história, da sua voz, e para a abertura das discussões acadêmicas para todos; uma desconfiança sobre a possível institucionalização da disciplina e sua apropriação pela crítica ocidental, neutralizando a sua mensagem de resistência.

⁵ [...] study and analyses of European territorial conquests, the various institutions of European colonialisms, the discursive operations of empire, the subtleties of subject construction in colonial discourse and the resistance of those subjects, and, most importantly perhaps, the differing responses to such incursions and their contemporary colonial legacies in both pre-and post-independence nations and communities.

⁶ [...] study and analyses of European territorial conquests, the various institutions of European colonialisms, the discursive operations of empire, the subtleties of subject construction in colonial discourse and the resistance of those subjects, and, most importantly perhaps, the differing responses to such incursions and their contemporary colonial legacies in both pre-and post-independence nations and communities.

Assim, os estudos pós-coloniais como uma “*práxis* social, política, econômica e cultural, objetivando a resposta e a resistência ao colonialismo” (BONNICI, 2005) [12] nos permite, no campo da Literatura, a análise de obras literárias com o objetivo de romper com a complexa rede ideológica de alteridade e inferioridade imposta pelos colonizadores europeus. Isso pode ser comprovado pela análise da obra Terra Papagalli, que se expõe a seguir.

4 TERRA PAPPAGALI E PÓS-COLONIALISMO

Devido às diversas percepções a que se chegou na análise da obra Terra Papagalli sob um olhar pós-colonialista, o texto que segue é apenas um recorte da análise crítica feita durante as discussões do grupo e da percepção de como é possível estimular o pensamento crítico do aluno por meio da literatura, promovendo um letramento literário.

Dessa forma, Terra Papagalli é uma narrativa fictícia que conta a história do descobrimento do Brasil e seus primeiros anos de período pré-colonial. O texto inicia-se com a reescrita da carta de Pero Vaz de Caminha e continua com o diário de bordo de um narrador protagonista. Nessa obra, os autores, José Roberto Torero e Marcus Aurélius Pimenta, narram o descobrimento do Brasil como uma literatura de viagem de conquista e dominação de forma parodística e irônica com o intuito de levar o leitor à reflexão sobre os 500 anos de descoberta e história desse país plural. Segundo Rocha (2013) [13], Terra Papagalli

é uma obra ficcional que se movimenta e se constrói em meio às lacunas deixadas pela História oficial a respeito de um dos períodos menos documentados e mais controversos da História do Brasil: o descobrimento e as três primeiras décadas que o sucederam. É necessário ressaltar, contudo, que o fato a que se remete a ficção não é apenas aquele que foi documentado pelos cronistas e relatado pelos historiadores do século passado: é também o fato visto a partir do ponto de vista do presente, é o descobrimento do Brasil colocado em pauta hoje, próximo às comemorações dos 500 anos.

E para que os fatos do passado e do presente possam ser percebidos pelos leitores, os autores usam a paródia como meio para se alcançar tal comparação e reflexão. Segundo Sant’Anna (2007) [14], “o que o texto parodístico faz é exatamente uma re-apresentação daquilo que havia sido recalcado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. É uma tomada de consciência crítica”.

Os autores, ao convidarem os leitores a uma leitura mais crítica e com uma perspectiva diferente da história do descobrimento do Brasil contada nos documentos oficiais, recuperam

vozes não relatadas nas literaturas de viagem e por consequência, subvertem a “verdade” do discurso colonizador presente e arraigado nesse tipo de literatura e no pensamento de um povo.

Por isso, realizar a análise dessa narrativa sob uma perspectiva da teoria pós-colonialista, permite aos leitores a percepção da história do Brasil com um olhar diferente daquele que conhecem e que lhes foi apresentado. De acordo com Brydon e Tiffin *apud* Nenevé (1994) [15], “os escritores pós-coloniais subvertem a perspectiva imperial criando a partir das tensões de seus legados coloniais novas ficções que geram novas formas de perceber”⁷. E Nenevé (1994) [15] complementa

os escritores pós-coloniais desafiam a forma, voz e conteúdo convencionais e introduz ‘novas formas de perceber’ o mundo não somente através da reescrita de textos tradicionais europeus que anteriormente serviu ao imperialismo, mas por meio da introdução dos leitores a diferentes vozes que foram silenciadas pelo colonialismo.⁸(Tradução do autor)⁷

Nesse viés, a presença dessas diferentes vozes, com diferentes versões de história oficial do Brasil, é que proporcionarão na leitura de Terra Papagalli um questionamento do discurso colonizador propagado por séculos, rompendo com estruturas de poder propagadas no discurso colonial.

Dessa forma, ao fazer a leitura dessa obra, notamos que os autores do livro rompem com estruturas coloniais desde o início do texto, tendo como peça-chave nesse processo o narrador, conhecido como Cosme Fernandes ou Bacharel.

Esse narrador-personagem veio de uma família judia e simples, que no início servia no castelo do barão de Marbella. E mais a frente, seu pai, Melquisedeque, tornou-se um comerciante e decidiu-se mudar para Portugal com a esposa e o filho que estava em seu ventre. Na viagem de mudança, Raquel, mãe de Cosme, deu à luz. Mas como os portugueses tinham uma fé cristã e tinham problemas com os judeus, seus pais adotaram tal fé ali mesmo no convés do navio e o batizaram. Com os anos, seu pai prosperou comercialmente e instigou a atenção e a inveja de alguns. E por causa disso, espalharam boatos de que a família

⁷ “post-colonial writers subvert the imperial perspective creating from the tensions of their colonial legacy new fictions which generate new ways of perceiving”

⁸ The post-colonial writers challenge conventional form, voice and content and introduce “new ways of perceiving” the world not only by rewriting traditional European texts which previously served imperialism, but by introducing the readers to diferente voices which were silenced by colonialismo.

Suplemento

guardava os sábados e recitava orações judaicas. Para provar o contrário, Melquisedeque decidiu fazer de seu filho um clérigo, enviando-o com 12 anos para o mosteiro de Bismela, onde ficou por 7 anos.

No entanto, um dia Cosme foi com o monge e mestre Videira, seu professor de latim e confessor, visitar uma família nobre que morava nas proximidades do mosteiro. Ao chegarem nesse castelo, após a missa rezada e almoço servido, magister Videira foi ouvir as confissões na casa e Cosme acompanhou Lianor, a filha da dona da casa, na cozinha. Nesse encontro, o jovem rapaz e a moça acabaram trocando juras de amor e consumaram um ato amoroso. Por desventura do rapaz, seu ato foi descoberto, sendo preso num calabouço em Lisboa por dois meses. Após esse tempo, foi matriculado para um embarque que partiria para as terras do Samorim ou as famosas Índias, tornando-se um degredado de Portugal em meio a muitos outros na mesma situação. Ao embarcar no navio, decide escrever um diário de bordo que contaria os acontecimentos dessa viagem, incluindo o descobrimento do Brasil.

Assim, os autores da obra, ao invés de um letrado, colocam um degredado, que forja sua intelectualidade, para narrar o descobrimento da nova terra. E esse homem deseja escrever uma carta ao rei D. Emanuel para descrever os ocorridos e achados da viagem. Ao fazer isso, permitem uma intertextualidade com o texto original da carta de descobrimento de Pero Vaz de Caminha e ao mesmo tempo, essa carta é reescrita, expondo uma parte da história não contada em documentos oficiais. Essa narrativa, por fim, relata o descobrimento do Brasil numa visão diferente da dos documentos oficiais e sob o olhar de um personagem em posição de inferioridade na hierarquia dos comandos portugueses.

Também, o personagem principal da obra, Cosme Fernandes, ao fazer a narrativa, na maior parte do tempo, narra em 1ª pessoa, sendo um narrador protagonista, de acordo com a classificação de Friedman (2002) [16]. Narra os acontecimentos de dentro e do centro da história, mas não tem acesso ao pensamento dos outros personagens, narra a partir de suas percepções e sentimentos.

No entanto, sob a luz da teoria pós-colonialista, a informação mais relevante sobre Cosme Fernandes é importante para o desenvolvimento deste trabalho, é que ele era um degredado, vindo de Portugal. E porque desta afirmação? Porque, numa literatura de viagem, a estrutura comum é de o narrador ser uma pessoa com boas instruções e pertencente à classe dominante, que em seus escritos, relata e descreve a fauna, a flora, o local e sua gente,

colocando sempre seu local de origem, Portugal, numa posição de superioridade cultural. Além disso, esse tipo de literatura segue padrões estéticos da escrita europeia.

Em Terra Papagalli, esse é o primeiro detalhe que rompe com esses padrões, pois o conhecimento e domínio do latim era restrito a poucos considerados letrados, os religiosos e alguns representantes da nobreza. Também, não era permitido a um não-nobre, nem muito menos a uma pessoa que não dominasse o padrão da norma culta da língua, escrever em nome da metrópole.

O degredado, por meio de pensamentos, revela seu verdadeiro conhecimento da língua no início de sua carta: “Só não morria de amores pelas aulas de latim, pois todo o gosto que eu tinha em ler, perdia-se nas leis da gramática”. (TORERO, PIMENTA, 2011) [17]. E continua,

Na verdade, não confiasse nas virtudes da memória, passei a copiar as desinências numa folha com letra miúda e colocá-la no capuz, servindo-me com discrição, desse bilhete nas sabatinas. Dessa forma, ficou-me o latim à cabeça, se não for por dentro ao menos por cima, e assim consegui boa recompensa daquele passeio (TORERO, PIMENTA, 2011) [17].

Depois, um pouco mais à frente, revela que escreveu um pequeno diário de bordo e diz: “Talvez falte um pouco de estilo na escrita, mas em troca tereis o frescor dos sentimentos *in petto* e das observações *in loco*” (TORERO, PIMENTA, 2011) [17].

Com essas revelações, percebemos que Cosme Fernandes não teve tempo de receber de forma completa a educação que a metrópole pôde-lhe oferecer na posição de clérigo. Essa foi interrompida, quando foi preso e quando decidiu por o latim à cabeça literalmente. Apesar das falhas existentes no seu latim e no não domínio do padrão da norma culta da língua, ele colocou-se numa posição superior e começou a escrever seu diário de bordo, mesmo tendo consciência de que isso não lhe era permitido, como relata:

Infelizmente, bom conde, aí se acaba meu diário, porque no dia seguinte, quando estava a escrever no convés, passou por mim o próprio Pedro Alvares e tomou a folha e a pena de minhas mãos, dizendo, depois de dar-me um soco no nariz, que aquela era uma viagem secreta e aquilo podia servir para que espiões castelhanos descobrissem as novas terras. As páginas que eu já havia escrito, e que estavam num canto do cavername, guardei-as comigo com muito zelo por todos estes anos, e só agora, enviando-as a vós, é que me aparto delas. (TORERO, PIMENTA, 2011) [17].

Nisso, podemos notar que ele se apropria da língua, mesmo tendo conhecimento das regras e restrições impostas pelo poder imperial, que “não permitiam qualquer manifestação que pudesse indicar algo diferente dos critérios canônicos ou políticos (BONNICI, 2012) [11].

Escrever sem permissão não foi a única atitude consciente do degredado. Ele também faz uso de um latim que foge aos padrões normativos da língua que pode ser visto no título da obra “Terra Papagalli”. Segundo Rocha (2013) [13],

[...] o enunciado em questão (terra papagalli) é escrito, na verdade, numa espécie de “falso latim”. “Terra dos Papagaios” equivaleria à expressão latina “terra papagallorum”, já que o caso genitivo plural é construído por meio da desinência “-orum” (a desinência “-i” acusa a construção do genitivo singular: terra do papagaio).

Essa fuga aos padrões estéticos da língua, logo no início da narrativa, fornece-nos a ideia das verdadeiras intenções desse personagem-narrador. Ele revela-se não confiável, põe-se num papel duplo, ora de posição superior ora de posição inferior. Ao mesmo tempo que se concede poderes e direito de escrever tais fatos da história, ele mostra por meio de seus pensamentos como é duvidoso seu conhecimento do latim, levando-nos a pensar que essa parte da história do Brasil está nas mãos de um homem com lacunas no conhecimento, que ocupa no momento da narrativa uma posição inferior na sociedade, um degredado, ou seja, uma pessoa totalmente desabonada aos olhos do poderio português.

Por outro lado, sob o viés da teoria pós-colonialista, ao recusar o padrão normativo e uso correto da língua, Cosme Fernandes desprende-se do poder limitador e restritivo da classe dominante em que a literatura estava nessa era de colonização, fazendo o uso de duas estratégias que levam ao questionamento do poder colonial, a ab-rogação e a apropriação da escrita, que de acordo com Ashcroft; Griffiths; Tiffin *apud* Bonnici (2012) [11],

A ab-rogação é a recusa das categorias da cultura imperial, de sua estética, de seu padrão normativo e de uso correto, bem como de sua exigência de fixar o significado das palavras. É um momento da descolonização do idioma europeu. A apropriação é um “processo pelo qual o idioma é apropriado e obrigado a carregar o peso da experiência da cultura marginalizada”.

A ab-rogação e a apropriação da escrita não são as únicas estratégias pós-colonialistas encontradas na narrativa. Com seu jeito humilde de narrar, descrito na dedicatória do texto, e por meio do uso da 1ª pessoa, o personagem revela, muitas vezes, informações que rompem com os hiatos da história e que questionam as estruturas do poder colonizatório. Um exemplo disso são seus comentários sobre o comandante escolhido para aquela viagem: “[...] porque ao cabo escolheu-se um fidalgo que jamais havia subido numa embarcação” . Ou,

Foram estas as últimas palavras que ouvi em terras portuguesas antes de entrar nesta nau que vai comandada por Pedro Alvares Cabral, fidalgo que jamais capitaneou um barco mas que está a comandar a maior esquadra já reunida em todos os tempos, com treze naves muitíssimo bem armadas (TORERO, PIMENTA, 2011) [17].

Esse tipo de comentário, “fidalgo que jamais subiu numa embarcação e fidalgo que jamais capitaneou um barco”, sobre alguém pertencente à hierarquia portuguesa, que por meio de um tom irônico, desabona a pessoa, que duvida de suas capacidades, nunca foi permitido em nenhum documento oficial. Na verdade, esses documentos sempre foram escritos de forma que a cultura eurocêntrica e a cristã sempre estivessem numa posição de superioridade cultural, sempre enaltecendo e realçando os atributos dos europeus, reforçando a ideia de que o poder era privilégio de alguns e isso não poderia ser interrogado em nenhum momento. O que era muito comum neste tipo de escritos, era a simples descrição e relato do que viam nas viagens ultramar, sem a presença de adjetivos exagerados, apenas um retrato das paisagens vistas. No entanto, esse tipo de escrita escondia o discurso imperial por meio da pretensão de objetividade e da atomização dos descritos (BONNICI, 2012) [11], servindo também como forma de propagação de um discurso colonizador que construiu uma rede ideológica de alteridade e inferioridade nos lugares por onde passou.

Diante dessas poucas percepções relatadas nesse pequeno recorte da análise da obra Terra Papagalli sob o viés da teoria pós-colonialista e por meio da voz de Bacharel, notamos que de forma sutil e discreta, o narrador protagonista, aos poucos em meio à uma narrativa de viagem que parece apenas ser descritiva, acaba revelando diversas formas de relação de poder do discurso colonizador em meio as entrelinhas desse texto. Por meio da voz desse personagem, que se apropriou da língua, mesmo sem ter autorização para tal, fez com que seus relatos e comentários revelassem como o discurso colonial construía o sujeito colonizador e colonizado, questionando as relações de poder existentes e recuperando vozes silenciadas.

E com recursos, como a paródia, a ironia, a intertextualidade e a reescrita, os autores do livro estimularam o leitor a uma maneira diferente de ler o convencional, fazendo com que além de tomarem conhecimento de fatos não narrados pela história oficial, que tivessem uma visão crítica dos acontecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra Terra Papagalli na perspectiva pós-colonialista possibilitou a intertextualidade com outros textos, como a carta de Pero Vaz de Caminha e uma leitura ampla dos discursos. Após as discussões, os alunos envolvidos no estudo puderam identificar as vozes dos colonizadores e dos colonizados ao longo da narrativa. Os episódios históricos (re) apresentados a partir de um novo olhar desconstruíram “verdades” já estabelecidas nos discursos oficiais ainda mantidos pela escola, quer seja por meio dos livros didáticos ou pela carência de atividades de Letramento Literário, ao mesmo tempo em que recriaram sentidos não convencionais.

A releitura da Carta de Pero Vaz de Caminha permitiu, por meio do personagem Bacharel, a reinscrição e o deslocamento da história do descobrimento do Brasil através de uma leitura diferente dos arquivos coloniais e documentos oficiais. Com isso, a narrativa explorou fissuras de um discurso dominante e produziu uma narrativa diferente.

Os novos sentidos descobertos por meio da pesquisa e da análise motivaram os envolvidos de tal forma que, posteriormente, um dos estudantes pesquisadores ministrou uma palestra sobre o Pós-Colonialismo a partir da análise de Terra Papagalli a outros alunos, possibilitando a aplicação dessa teoria a clássicos da literatura africana de países que falam o português como idioma oficial.

Por fim, perceberam que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, e sim o mais poderoso instrumento de dominação, de poder e de convencimento, pois é através dela que as pessoas se constituem como sujeitos e, como tal, donos do próprio discurso.

REFERÊNCIAS

- [1] COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2016.
- [2] SIVA, A. M. O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores In: **VI EPAL – Anais**, 2011.
- [3] ASHCROFT, B; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **Post-Colonial Studies: the key concepts**. 2nd edition. London and New York: Taylor & Francis e-Library, 2007. 292 p.

Suplemento

- [4] LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- [5] CÂNDIDO, A. **O Direito à Literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- [6] BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (Parte I: Bases Legais)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000.
- [7] ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- [8] COSSON, R.; SOUZA, R.J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, Agosto-2011. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> [acesso 5 Set 2016].
- [9] MUNDAY, J. **Introducing Translations Studies: theories and applications**. 2nd edition. New York: Taylor & Francis e-Library, 2009.
- [10] YOUNG, R. J. C. **Postcolonialism: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [11] BONNICI, T. **O Pós-colonialismo e a Literatura: estratégias de leitura**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.
- [12] BONNICI, T. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. **Léngua & meia: Revista de literatura e diversidade cultural**. Feira de Santana: UEFS, v. 4, n. 3, 2005.
- [13] ROCHA, R. C. **Naus em dois tempos: o olhar irônico de Terra Papagalli sobre a Terra dos Papagaios**. Disponível em <<http://revistabrasil.org/revista/resenhas/terrapapagalli.html>>, [acesso 22 de set 2013].
- [14] SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & cia**. 8.ed.. São Paulo: Ática, 2007.
- [15] NENEVÉ, M. Can a white Canadian write a Post-colonial text? **Revista Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**. n. 31. Florianópolis, 1994. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8652>>. [acesso 1 mai.2012].
- [16] FRIEDMAN, N. O ponto de vista na ficção: O desenvolvimento de um conceito crítico. **Revista USP**, São Paulo, nº53, p.166-182, março-maio, 2002.
- [17] TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Terra Papagalli**. São Paulo: Alfaguara, 2011.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

DESCOLONIZANDO AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
CONTEXTO AMAZÔNICO: GÊNEROS TEXTUAIS E VARIAÇÕES
LINGUÍSTICAS

Eliane Ricarte Rodrigues¹; Lusinilda Carla Pinto Martins²

¹Estudante do Curso de Mestrado em Letras-UNIR-Universidade Federal de Rondônia; E-mail: elianericarte50@gmail.com -

²Docente/pesquisadora associada à UNIR- Universidade Federal de Rondônia; mestre em linguística aplicada e Doutora em educação escolar. E-mail: lcarla22@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar, discutir e analisar o processo de colonização e/ou descolonização nas aulas de língua portuguesa a partir do estudo com gênero textual música com alunos do sexto ano do ensino fundamental I, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Emburana, localizada no Distrito de Estrela de Rondônia, Município de Presidente Médici, estado de Rondônia. A partir da música “O Amazonas-Nicolas Jr” que leva em consideração conhecimentos acerca da linguagem Amazônica, foi elaborada uma sequência didática priorizando as variações linguísticas no contexto amazônico, descolonizando o dialeto padrão e incluindo o dialeto amazônico que o próprio aluno tem. Procurou-se entender os sentidos que os alunos dão aos estereótipos criados acerca da língua portuguesa (falada e escrita) e o seu ensino na escola. O trabalho com gêneros textuais já é uma proposta da escola integrada ao PIP (plano de intervenção pedagógica), a partir da leitura da música foram propostas, atividades que priorizam a pluralidade cultural e o multilinguismo, em detrimento de regras gramaticais. Para estudos acerca de gêneros será utilizado Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008), Dionisio, Machado Bezerra (2003). Como sustentação teórica para termos que se referem à colonização, descolonização e contextos amazônicos serão utilizados os seguintes autores: Eduard Said (1990), Stuart Hall (2013) e Gondin (1994). Os dados demonstraram que o uso do gênero textual música com as variantes regionais amazônicas faz emergir o sujeito de linguagem, no entanto, há ainda resistência dos alunos em escrever textos em língua portuguesa com essas variantes. Embora se reconheçam pelo uso de algumas dessas variantes, eles demonstraram atitudes de estranhamento e acreditam que o ensino de regras é mais eficaz. Os resultados do trabalho revelam o quanto a sala de aula ainda é marcada por práticas colonizadoras.

Palavras-chave: Descolonização. Gênero textual e língua portuguesa

ABSTRACT: The present work aims to present, discuss and analyze the process of colonization and / or decolonization in Portuguese language classes from the study with textual genre music with students of the sixth year of elementary school I, State School of Elementary and Middle School Emburana, located in the Star District of Rondônia, Municipality of Presidente Médici, state of Rondônia. From the song "The Amazon - Nicolas Jr" which takes into account knowledge about the Amazonian language, a didactic sequence was developed prioritizing the linguistic variations in the Amazonian context, decolonizing the standard dialect and including the Amazonian dialect that the student himself has. We sought to understand the meanings that students give to the stereotypes created about the Portuguese language (spoken and written) and their teaching in school. The work with textual genres is already a proposal of the school integrated to the PIP (educational intervention plan), from the reading of music were proposed, activities that prioritize cultural plurality and multilingualism, to the detriment of grammatical rules. For studies on genres will be used Koch and Elias (2012), Marcuschi (2008), Dionisio, Machado Bezerra (2003). The following authors will be used as theoretical support for terms referring to colonization, decolonization and Amazonian contexts: Eduard Said (1990), Stuart Hall (2013) and Gondin (1994). The data showed that the use of the music genre with regional Amazonian variants makes the subject of language emerge, however, there is still resistance of the students to write texts in Portuguese with these variants. Although they recognize themselves by using some of these variants, they have demonstrated attitudes of estrangement and believe that rule-making is more effective. The results of the work reveal how much the classroom is still marked by colonizing practices.

Keywords: Decolonization. Textual genre and Portuguese language

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é marcada pela heterogeneidade inclusive de linguagem. A língua portuguesa, embora seja uma, apresenta variantes típicas de cada região, faixa etária, ou situação comunicativa. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais que priorize essa variedade é primordial para a aprendizagem significativa do aluno, independentemente do nível ao qual ele esteja inserido.

Nesse contexto de variedades é comum surgirem preconceitos relacionados à linguagem, pois tudo o que é considerado diferente causa uma recusa e conseqüentemente um prejulgamento. Isso se dá principalmente pelos mitos que são criados em torno da língua, pelos próprios falantes conforme afirma Bagno (1999) [1].

As pessoas falam e por esse motivo podemos dizer que existem línguas diferentes. As pessoas são diferentes, os timbres são diferentes e conseqüentemente se expressam de maneiras diferentes mesmo se tratando de uma mesma palavra ou de uma mesma língua. A isso damos o nome de variedades ou variações linguísticas. Toda vez que consideramos os

sujeitos usuários de uma língua, estamos considerando também as variações inerentes à presença desses diferentes sujeitos em situações de comunicação envolvendo diversidades de contexto (social, histórico, cultural e geográfico). As variações linguísticas são parte das línguas humanas e é na fala, no uso mais corriqueiro do dia a dia de um usuário da língua, que tal fenômeno se faz mais presente.

Curiosamente essas variantes não são objeto de estudo em uma aula de língua portuguesa, por exemplo. Tal fato pode ser explicado, dentre outros fatores, pela influência dos estudos de Saussure e Chomsky. Oliveira (2014) [2] argumenta que se Saussure exclui a fala da pesquisa linguística em detrimento da língua, Chomsky deixa de lado o desempenho, considerando a competência como base para estudar o falante-ouvinte ideal. Concordamos com este autor que essas ideias influenciaram a formação do professor de línguas e consequente, no cenário brasileiro, o ensino da língua portuguesa.

Essa desvalorização da fala e do desempenho pode ser um dos motivos pelos quais a oralidade é colocada em segundo plano na sala de aula e prepondera um ensino de língua materna calcado no ensino de regras gramaticais aplicadas à escrita em seu variante padrão. Nesse sentido, o professor, principalmente o de língua portuguesa, tem um importante papel a ser desempenhado no seu trabalho com a língua materna junto aos alunos na sala de aula. Sem deixar de lado as contribuições dos estudos teóricos de Saussure e de Chomsky, o professor de língua portuguesa precisa se perguntar como ensinar uma coisa (a sua língua materna) que o aluno já sabe? Como lidar com as variantes linguísticas na sala de aula? Como eleger a fala como objeto de ensino? Nesse contexto, podemos observar práticas cristalizadas no ensino de língua portuguesa marcadas pelo ensino da gramática, dada como a única maneira correta de se expressar por meio de linguagem.

Há uma tendência em se valorizar o que é do outro, o falar do outro em detrimento da nossa forma de falar, privilegamos o inglês em detrimento do português, valorizamos a linguagem “cultura” em detrimento do falar solto, despreocupado, que é o nosso falar no dia a dia, o chamado “informal”

No ensino da Língua Portuguesa, a linguagem padrão continua sendo valorizada em detrimento da linguagem considerada não padrão. Nessa tentativa de seguir o padrão, podemos nomear a língua considerada padrão como Colonizadora e a língua considerada não padrão como colonizada e por esse motivo o trabalho com ela vem se tornando cada vez mais distante do que é praticado no convívio social do aluno. Ensinamos para o aluno que se o

sujeito estiver no plural o verbo também deve estar no plural. No ambiente da sala de aula ele seguirá à risca através dos exercícios escritos e textos que têm que escrever na língua padrão. No entanto, na primeira oportunidade de comunicação no dia a dia, ele não fará uso de todas as regras de concordância que aprendeu na escola. Além de considerar as especificidades da fala já ressaltadas por Saussure e Chomsky, compreendemos que a força potencial da interação e da prática social parecem ser mais fortes do que o conhecimento linguístico adquirido na sala de aula. Assim, concordamos com Kleiman (2005) [3] quando sugere que “o trabalho escolar deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais [...]”, além disso Kleiman (2005) [3] sugere que o trabalho no âmbito escolar, principalmente quando se refere ao domínio da escrita deve levar em consideração outras instituições além da própria sala de aula.

A partir desses pressupostos podemos dizer que a escola não é a única a oferecer um ensino de língua de qualidade e a única correta, visto que cada aluno já vem para o contexto escolar com conhecimentos próprios da sua vivência enquanto ser humano falante de uma língua. Speller (2002) [4] afirma que “não existe no Brasil, um modelo de escola que possa ser considerada como melhor ou mais adequada”. No entanto podemos dizer que a melhor escola é aquela que valoriza conhecimentos dos alunos sem menosprezá-lo pelo fato dos falares diferentes encontrados nela e que é proporcionado pelo conhecimento de mundo dos alunos. Independentemente do gênero textual trabalhado em sala de aula, este deve priorizar qualquer variante, pois conforme afirma Bakhtin (2003) [5] “Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)” e o modo de como usá-lo depende de diversos fatores.

Dentro desse propósito de valorização da comunicação oral de maneiras variadas, foi escolhido o gênero textual música para o trabalho com alunos no sexto ano do ensino fundamental da escola Emburana, localizada no Distrito de Estrela de Rondônia, Município de Presidente Médici. Os objetivos práticos do trabalho foram apresentar aos alunos variantes existentes na região na qual eles estão inseridos presentes no gênero música, investigar a aceitação ou não deles frente ao gênero apresentado e evidenciar a visão do próprio aluno acerca da aulas de língua portuguesa por meio da aplicação de um questionário.

Para a realização do trabalho foi escolhida a música AMAZONÊS do cantor Nicolas Junior, em que há predominância de dialetos e gírias típicas da região amazônica. Para o

estudo de significados das palavras encontradas na música serão utilizados os estudos de Amaral (2015) [6].

2 PRÁTICAS COLONIZADORAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS FRENTE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO.

A disciplina de língua portuguesa é uma das mais visadas no contexto de pesquisa, visto que desempenha um papel fundamental que é o de nortear o ensino da língua. Um dos eixos desse trabalho diz respeito ao falar bem a língua portuguesa. Mas o que é falar bem em uma sociedade em que há tantas formas de se comunicar por meio da língua?

Esse questionamento nos leva a acreditar que as aulas de língua portuguesa *ainda* mantêm uma postura colonizadora, visto que o considerado “certo” gira em torno do ensino e aprendizagem da gramática, tornando a relação com a língua, apenas, um estudo estrutural, impossibilitando práticas de linguagem em que o sujeito se sinta livre.

É nesse sentido que consideramos pertinente trazemos para a discussão termos como *colonização*, *descolonização* e *pós-colonialismo*. Inicialmente Edward Said nos ajuda a entender que essa questão de colonialismo ocorre, principalmente, pelas relações de poder, que não é passiva, é impositiva, ao levar em consideração o olhar do oriental sobre o ocidental ele exemplifica o que é ser colonizado e nos faz entender que a história do Brasil foi criada sob o olhar do europeu o que explica uma sociedade, ainda colonizada. Conforme Bosi (1992) [7] afirma a “[...] oportunidade de ganhar novos espaços, brutaliza e faz retorcer a formas cruentas o cotidiano vivido pelos dominados”. Os dominados, geralmente buscam uma saída para que possam dominar também, conforme afirma Memmi (1977) [8] “há, em todo colonizado, uma exigência fundamental de mudança”. Estes se sentem menosprezados pelo fato de não ter a cultura, a língua, os comportamentos valorizados ou considerados, tendo que seguir costumes e regras ditados pelos dominadores. Assim, “A identidade de uma nação passa a relacionar-se a uma série de elementos que vão da língua à tradição [...]” (Tutikian) (2006) [9].

Trazendo essa questão dominador *versus* dominado para a sala de aula, podemos utilizar Fanon (2008) [10] que, em seu primeiro capítulo da obra *Peles negras, máscaras brancas*, apresenta a língua como uma das várias maneiras de se dominar a cultura de um povo. O autor ressalta a importância da língua quando afirma a imposição do Francês ao considerar que, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a

Suplemento

morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” Fanon (2008) [10]. Ademais “[...] a linguagem sempre representa um poder, ela pode ter e tem força política. Quando um dominador, um colonizador chega a um país, a primeira coisa que faz é impor aos nativos a sua língua.” (GADOTTI, 2012) [11].

Por esses e outros motivos é tão importante o conhecimento da sua língua como um todo, inclusive as variantes não prestigiadas, pois segundo Baniwa (2006) [12] “O indivíduo que conhece sua língua e sua cultura também se desenvolve melhor como pessoa, cidadão e como membro de uma coletividade [...]”.

A valorização do outro e conseqüentemente desvalorização do que é próprio da nossa cultura, língua ou realidade, é bem descrita na obra de Said (1990) [13]. Em sua obra *Orientalismo*, o autor aponta os preconceitos acerca do oriente de acordo com diversas visões e deixa claro que embora desvalorizado, ele (o Oriente) “[...] tem uma história e uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram realidade e presença [...]” (SAID, 1990) [13] e por esse motivo deve ser valorizado tanto quanto o ocidente. Transportando esse pensamento para o campo de ensino da língua portuguesa, observamos que se as variantes existem é porque há entendimento do que é dito, porque há falantes das variantes, e por esse motivo devem ser valorizadas tanto quanto a linguagem gramaticalmente correta.

Parece oportuno esse pensamento de Edward Said (1990) [13] para o contexto do ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, no sentido de adotarmos uma posição descolonizadora da língua em que todos tenham voz, que sejam respeitadas as maneiras como os usuários usam a linguagem para se comunicar, que as estruturas linguísticas formais tenham menos importância durante a fala, mas seja valorizado o objetivo de um ensino de línguas que é a comunicação. As aulas de língua portuguesa estão relacionadas aos estudos e práticas de linguagem e por esse motivo é comum percebermos práticas de colonização, de repressão e de correção pela forma como algumas pessoas se expressam por meio da língua, fazendo emergir essa relação entre colonizador e colonizado de maneira agressiva e duradoura. O colonizado muitas vezes “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”, Spivak (2010) [14], pois se sente inferiorizado e envergonhado diante das situações que lhe são impostas pelo colonizador. As aulas de língua portuguesa, assim como de outras disciplinas, não podem ser consideradas uma das formas de inibição do falar, mas de valorização desse falar, pois “A realidade fundamental da língua é a interação verbal, por mais variada que seja não é possível que haja língua sem interação” (BAKHTIN,

Suplemento

2004) [15]. Nesse sentido, os pressupostos de Bakhtin dão visibilidade ao sujeito usuário da língua e a própria situação de comunicação.

Essa postura colonizadora na sala de aula de língua portuguesa, através da língua culta, se mantém até hoje se consideramos a sala de aula como uma formação discursiva. Segundo Orlandi (2009) [16] “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e o que deve ser dito.” Mussalim (2001) [17], afirma que uma formação discursiva “[...] é marcada por regularidades, ou seja, por regras de formação, concebidas como mecanismos de controle[...]”. Assim, as formações discursivas no contexto da sala de aula têm sido há muito tempo definidas por essas relações de poder ou pelas divisões entre aquele que sabe e o que não sabe. Nas aulas de língua portuguesa, essa relação discursiva diz respeito ao certo e ao errado, isto é, o que pode e o que deve ser dito deve estar de acordo com a gramática normativa; tudo que não seguir a regra será desconsiderado. Essa exigência não é direcionada apenas ao aluno; o professor também é norteado por elas. Nesse sentido, há vários documentos que regulam o trabalho com a língua, por vezes, limitando o trabalho do professor de línguas ao ensino da gramática e, de certa forma, promovendo uma colonização da prática pedagógica do professor de língua portuguesa, tornando-o colonizado. No entanto, como consequência dessa colonização, o professor, ao mesmo tempo, se transforma em colonizador. Em outras palavras, o professor vai desenvolvendo práticas colonizadoras nas aulas de língua portuguesa.

Embora seja mais fácil para o aluno utilizar a língua da maneira como usa no dia a dia, na escola ele é orientado a utilizar outra forma de linguagem. Essa orientação é exposta pelos PCNs, como sendo competência do professor, enquanto formador e mediador, ensiná-lo “É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas [...]” (BRASIL, 2000) [18]. No entanto, ao considerarmos apenas a forma gramatical como língua adequada, estamos desconsiderando toda uma história cultural, comportamental e interacional, e consequentemente mantendo uma postura colonizadora de ensino de língua.

Para promover uma descolonização paulatina da sala de aula de línguas portuguesa, faz-se importante e urgente pensar em uma organização do currículo que dê voz as minorias linguísticas colonizadas. Santomé (1995) [19] afirma que “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas

possibilidades de reação”. Isso prova que a colonização não está apenas na fala, mas na prática. Dessa forma, é oportuna a reflexão de Souza Santos (2007) [20] ao afirmar que “vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais”.

Consideramos, pois, importante a constatação de que uma língua não é melhor que outra, “todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social” (SOARES, 2008) [21]. Além disso, é normal que as línguas mudem, pois elas perpassam gerações, e a mudança é comum à sociedade que está em constante evolução, conforme afirma Hall (2006) [22] “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente.” E cabe a essa sociedade aprender a conviver com as diferenças direta ou indiretamente criadas por ela mesma.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com gêneros textuais variados que se aproximem das interações reais nas quais os alunos se envolvem no seu dia a dia, podem contribuir de maneira significativa para a aquisição de uma competência comunicativa em sua própria língua materna.

3 GÊNEROS TEXTUAIS: O DESAFIO DO TRABALHO COM A MÚSICA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O trabalho com gêneros textuais no contexto de sala de aula tem se tornado um desafio, tanto para o professor quanto para o aluno. Faz-se importante entender que o gênero textual está ligado à produção de textos (orais ou escritos) enquanto práticas sociais e culturais em uma interação conforme Koch (1992) [23]. Para se estudar gênero textual é necessário, portanto, que se conheça textos, pois conforma afirmam Dionísio e Machado (2003) [24] “Todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” tornando assim, gênero e texto, elementos complementares.

Marcuschi (2005) [25] afirma que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, que se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Além disso “[...] surgem emparelhados à

necessidades e atividades socioculturais[...]” Marcuschi (2002) [26]. Além disso, Koch e Elias (2012) [27] afirmam que os gêneros são “práticas sócio comunicativas”.

Entre uma infinidade de gêneros, temos a música. É por meio dela, dentre tantas outras formas, que aprendemos a valorizar comportamentos de uma coletividade de indivíduos, visto que cada música traz conceitos, linguagens e ritmos próprios de uma determinada cultura “[...] com a música, é possível despertar nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo [...]” (FERREIRA, 2001) [28]

Muitos autores apresentam diversas definições para o gênero música, entre eles Tatit (2007) [29]. Segundo o autor “[...] a música propõe a questão básica de sentido, sem a qual não se compreenderia a própria existência da enunciação (TATIT, 2007) [29]. É importante, além do conceito, entendermos a valorização de variedades linguísticas presente no gênero, fazendo com que a sala de aula deixe de ser um ambiente intimidador e colonizador, principalmente nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, Brito (2003) [30] diz que a música pode ser trabalhada para favorecer a comunicação e a expressão do aluno, tornando a aprendizagem mais agradável.

Embora seja um gênero muito utilizado no ambiente de sala de aula, o uso da música ainda é um desafio pelo fato de evidenciar o distanciamento entre linguagem oral e escrita. O primeiro desafio deve-se ao fato de que a música geralmente apresenta vocabulários próprios do dia a dia o que contrasta com as orientações estruturalistas para a disciplina de língua portuguesa cuja uma exigência explícita pelo ensino da gramática não é o conteúdo que o gênero música prioriza. O segundo desafio é que cada cultura apresenta ritmo musical diferente, pois é um gênero também construído culturalmente. Dessa forma, a escolha em relação a que tipo/gênero musical levar para a sala de aula envolve bom senso e conhecimento sobre quem são os alunos da sala de aula. Deve-se ater ao fato de que o objetivo do trabalho com esse gênero é o de descolonizar o ensino de línguas e dependendo da escolha feita, os resultados obtidos podem ser o contrário do esperado.

Outro desafio é o de cumprir as exigências exposta nos PCN’s que, segundo Penna (2001) [31], não são cumpridas na prática porque, o professor, além de conhecimentos musicais, deve dominar “[...] o conhecimento educacional em sentido abrangente, incluindo aí uma ampla gama de alternativas pedagógicas e metodológicas” (PENNA, 2001) [31]. Sabe-se ainda que o gênero textual música é um instrumento potencializador de práticas descolonizadoras, por aproximar língua, sujeito e cotidiano, mas a formação do professor e o

tempo disponível para o trabalho em sala de aula nem sempre permitem investimento nesse tipo de trabalho no dia a dia da sala de aula.

Os professores, responsáveis por levar a música para a sala de aula e trabalhar com diferentes estudantes, muitas vezes optam por aquelas conhecidas por todos, ou pela maioria dos alunos, valorizando muitas vezes algo que não é próprio da cultura deles. É como a escolha de um livro, preferem os grandes clássicos aos publicados dentro do próprio local onde os alunos estão inseridos. “Toda e qualquer música cantada na sala de aula deve buscar um espaço para evocar, pensar, criar meios próprios de expressão”. (LIMA, 2018) [32], partindo do pressuposto de que cada ser humano tem sua maneira de se expressar deve-se fugir da dependência pelo que é do outro, pelo que o outro escuta ou gosta.

5. ANÁLISE

5.1 Contexto da pesquisa.

A referida pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Emburana, uma escola situada na zona rural do Distrito de Estrela de Rondônia, Município de Presidente Médici, interior do Estado de Rondônia.

A turma escolhida, composta de 37 alunos, para a aplicação do trabalho foi o sexto ano, pois o conteúdo *Variação linguística* está no referencial curricular da turma contendo partes dele presente no livro didático, o que facilitou o trabalho. Esses alunos, com faixa etária entre onze a quinze anos, estudam na mesma escola desde o pré-escolar e nasceram no estado de Rondônia. Uma aluna nasceu em Portugal e reside no distrito há aproximadamente três anos, e uma nasceu na Bolívia, no entanto os pais são brasileiros, nascidos em Rondônia.

Segundo a turma o conteúdo variação linguística nunca foi apresentado a eles até então, mas o gênero música já havia sido trabalhado na disciplina de ARTE. Dentre os 37 alunos que participaram da sequência didática, apenas vinte e quatro responderam o questionário.

A escolha da música se deu, principalmente, pelo vocabulário riquíssimo de dialetos, gírias e variações próprias da região amazônica, onde esses alunos estão inseridos, mas que até então tais aspectos não eram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

5.2 Descrição e análise das atividades realizadas

Para a realização das atividades com o gênero textual em questão foi utilizada uma sequência didática. Conforme preconiza Schneuwly & Dolz (2004) [33] “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, no entanto ao contrário do que propõe os autores, nosso objetivo foi fazer com que o aluno se sentisse confortável na hora da produção oral e escrita, sem colonizá-lo em relação a sua produção oral ou escrita em língua materna.

Foi trabalhado o conceito de variação linguística a partir da apresentação de palavras típicas da oralidade, conceitos de linguagem monitorada e não monitorada, formal e informal, gramática. Em seguida os alunos ouviram algumas variantes linguísticas próprias do seu dia a dia e usadas por eles. Foi trabalhada cada palavra desconhecida pelos alunos, cada vocabulário que continha variante.

Na sequência, desenvolveu-se o trabalho com o gênero música e foram dadas explicações históricas e teóricas sobre a estrutura do gênero. Concluída essa parte, os alunos tiveram acesso à música *O Amazonês* de Nicholas Jr., momento em que puderam conhecer a letra e cantar a música em sala, tornando a aula bem divertida e proveitosa. Após essa atividade, foi realizado um breve debate norteado pelos conhecimentos linguísticos dos alunos. Ao final foi pedido para que os alunos respondessem um questionário baseado no que fora trabalhado em sala. Esse questionário foi distribuído aos alunos, continha dez perguntas, sendo nove objetivas e uma discursiva, as quais estavam relacionadas com o gênero textual, as variedades linguísticas, e com as aulas de língua portuguesa de uma maneira geral. Vejamos então os sentidos que os alunos deram às atividades desenvolvidas na sala de aula.

5.3 Apresentação e Análise dos dados

Após o desenvolvimento de todas as atividades com a música “*O Amazonês*” de Nicolas Jr, nas aulas de língua portuguesa, obtivemos resultados que apresentaremos a seguir de forma resumida em um quadro e na análise desse, tendo em vista a brevidade desse artigo.

5.3.1 Os debates e as produções escritas envolvendo a música “O Amazonês” de Nicolas jr, e o contexto amazônico

A Amazônia, conhecida pela grande quantidade de riquezas, sempre foi muito ambicionada, e por esse motivo continua sofrendo com a exploração constante de seus recursos naturais. Isso acontece desde o descobrimento do Brasil. Toda essa exploração marca “[...]o encontro entre culturas e civilizações distintas e o extermínio quase total do nativo[...]” (GONDIM, 1994) [34], surgindo assim, novas formas de linguagem, novos dialetos e novas posturas. Linguagens essas, que conforme apresenta os dados até o momento, não são conhecidas pelos alunos, nem trabalhadas nas aulas de línguas.

Ao falar da Amazônia, a primeira coisa que vem à cabeça das pessoas, são as riquezas existentes nesse lugar, geralmente ligada ao ambiente natural. No entanto as riquezas da Amazônia vão muito além do ouro, da água e das riquezas naturais. Entre essas riquezas há também a língua, que simplesmente é esquecida quando se fala em riquezas. Nesse sentido, pode-se dizer que a “Amazônia é mais falada que conhecida, é mais discutida que vivida, mais mito que realidade” (GONDIM, 1994) [34]. Esse desconhecimento da Amazônia é comprovado nas análises que serão dispostas a seguir.

A Amazônia, também colonizada por portugueses, mantém uma cultura plurilíngue resultante da mistura de dialetos ribeirinhos, indígenas e de diversas regiões do Brasil. Isso leva também à variação linguística “[...] decorrentes da constante renovação da vida social, e estas vigoram por certo tempo, o que gera o fenômeno conhecido por mudanças linguísticas” (LEITE, 2005) [35].

Na música O AMAZONES, encontramos diversas expressões e termos que representa muito bem a língua portuguesa, dada a sua heterogeneidade, conforme afirma Bagno (1999) [01], no Brasil “[...] são faladas mais de dezenas de línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes, europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos [...]”. Levar esse gênero para sala de aula contribuiu para que os alunos não se preocupassem com a gramática e percebessem que existem variantes, e que elas podem e são usadas dentro e fora do ambiente escolar. Seja como recursos para ensinar a aprender as variantes da língua, ou sendo apenas usadas de maneira involuntária.

Aprendemos com Bakhtin, (2004) [15] que a língua é inseparável de uma cultura. Podemos afirmar, então, que conhecer uma língua é conhecer também uma cultura a fim de valorizá-la, respeitando-a em suas peculiaridades e diferenças, visto que “as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornarem inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades” (SOUZA SANTOS, 2001) [36]. Trabalhar com o gênero textual música nessa turma de sexto ano possibilitou a valorização da identidade do aluno, a qual, segundo eles é deixada de lado, quando se priorizam a aprendizagem de estruturas gramaticais. Foi possível associar o conhecimento cultural do aluno com o gênero textual, sem deixar de lado o ensino da língua, o que possibilitou uma aula envolvente e prazerosa.

5.3.2 O debate sobre as aulas de língua portuguesa e o questionário.

Muitos dos questionamentos feitos aos alunos foram direcionados de maneira oral e registrados. Segundo os alunos as aulas de língua portuguesa são essenciais para a sua formação linguísticas, no entanto as atividades propostas são complexas e apresentam conteúdos em torno de regras. Muito não sabiam o que era preconceito linguístico, mas procuravam falar e escrever de acordo com a gramática, pois sempre foi uma exigência da escola.

Percebemos por meio do posicionamento dos alunos em relação as aulas de língua portuguesa que as práticas colonizadoras em sala de aula não mostram apenas formas de moldar os envolvidos por meio de conteúdos, mas de moldar seus comportamentos. Nesse sentido, os alunos se mostraram adeptos ao trabalho com o gênero textual música, pois, segundo eles atribuí novos sentidos a aprendizagem do português, fugindo do tradicionalismo do ensino tornando a aprendizagem prazerosa.

A partir das pontuações dos alunos mostraremos os resultados em um quadro, que teve como base para sua construção, o questionário aplicado aos mesmos logo abaixo algumas pontuações necessárias.

Figura 01 - Quadro representativo dos questionários aplicados aos alunos.

1. Você sabe o que é variação linguística?	Sim (15)	Não (2)	Talvez (7)
2. Quais conteúdos	Ensino de regras	Leitura	e Variação linguística (1)

Suplemento

são priorizados nas aulas de língua portuguesa?	gramaticais e estruturas (15)	produção textual (8)	
3. Nas aulas de língua portuguesa, com que frequência é exigido que se fale de acordo com a gramática?	Sempre (15)	Nunca (1)	Nas apresentações de trabalhos escritos e orais (8)
4. Você considera importante o ensino de variedades linguísticas?	Sim (24)	Não (0)	Talvez (0)
5. Você fala com seus amigos e familiares da mesma forma como fala na escola?	Sim (2)	Não (10)	Às vezes (12)
6. Você já sofreu algum preconceito na escola pela maneira como você fala?	Sim (4)	Não (17)	Às vezes (3)
7. Você já havia trabalhado vocabulários próprios da sua região?.	Sim (7)	Não (20)	Talvez (0)
8. Você já havia estudado algum conteúdo que teve como base o gênero textual música?	Sim (06)	Não (16)	Talvez (2)
9. Você considera correto corrigir as pessoas pelo modo como eles falam?	Sim (7)	Não (13)	Às vezes (4)
10. O gênero textual música contribui para uma aprendizagem livre de preconceitos linguísticos?	Sim (20)	Não (0)	Em partes (4)

Fonte: As autoras.

Quinze alunos disseram saber o que é variação linguística, no entanto as respostas aos questionários apontaram que o ensino de regras gramaticais e estruturas são prioridades nas aulas de língua portuguesa.

As exigências relacionadas ao falar de acordo com a gramática não se referem apenas à escrita, ela acontece também na fala, quinze alunos afirmaram que frequentemente é exigido que se fale de acordo com a gramática, oito afirmaram que a exigência ocorre durante as apresentações orais de trabalhos, e apenas um afirmou que essa exigência não acontece. Por outro lado os alunos respondem que raramente falam com amigos e familiares da mesma maneira como é exigido que se fale na escola. Temos aqui uma problemática, visto que o conhecimento empírico diz que a escola deve ser um seguimento da nossa vivência cultural desvinculada dela a aprendizagem se tornará mais complexa.

O que chamou atenção na resposta aos questionários é que, embora os alunos sejam recriminados quando não falam ou escrevem de acordo com a gramática, a maioria considera nunca ter sofrido preconceito pela maneira como falam, o que mostra uma postura colonizada. Aham que é papel do professor corrigir, e o papel deles fazer de acordo como mandam as regras, demonstrando uma postura passiva frente à colonização.

Outra postura de colonizado encontrada por meio da pesquisa é a do próprio professor. Este não tem valorizado conhecimentos da região onde está inserido, ou onde seus alunos estão. Os textos e vocabulários escolhidos por ele são os ditados pelo livro didático, dessa forma valoriza-se conhecimentos e vocabulários sem relação com o local na qual o aluno está inserido. Vinte, dos vinte e sete alunos, afirmaram nunca ter estudado vocabulários próprios da região onde vivem.

E por fim, percebemos pelo item oito e dez que o gênero textual música, embora pouco trabalhado, na visão dos alunos, contribui para um ensino livre de preconceitos. Através deles podemos considerar outros elementos linguísticos presentes no gênero que não diga respeito apenas à estrutura, mas que leve em conta conhecimentos linguísticos de uma dada cultura. Sendo assim, um bom recurso para o ensino de línguas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir a descolonização das aulas de língua portuguesa junto a alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Para tanto, se propôs a apresentar aos alunos variantes linguística da língua portuguesa, a partir do trabalho com o gênero textual música. Dessa forma buscou, através da música “O Amazonês” de Nicolas Jr, investigar o (re)conhecimento dos alunos sobre as variantes linguísticas presentes

na canção e a aceitação ou não deles frente às variantes a partir da produção oral/escrita dos próprios alunos.

Pudemos observar a partir das atividades realizadas que as variações linguísticas existem em consequências das trocas linguísticas, proporcionadas pela interação entre línguas. No contexto escolar com tantos comportamentos heterogêneos, o ensino de língua pode ser melhor desenvolvido se o professor, enquanto mediador procurar “[...] a Unidade na diversidade [...]” (FREIRE, 1995) [37], ou seja, levar em conta as diferenças culturais, sociais e linguísticas na realização de atividades relacionadas à apropriação do registro culto de língua portuguesa.

Tendo em vista todo o contexto do ensino de língua portuguesa, a legislação vigente e política de formação docente, observamos nessa breve pesquisa que o professor tem desenvolvido uma postura colonizadora ao realizar um ensino de língua portuguesa como base no conhecimento de regras e de estruturas gramaticais. O aluno, por sua vez, fica com o papel de colonizado, aceitando o que o professor diz como verdade absoluta.

Assim, os resultados do trabalho apontam para o fato de que a sala de aula ainda mantém uma postura colonizadora no ensino da língua portuguesa. Se o próprio processo de escolarização nasce de uma postura colonizadora cujo objetivo primeiro não era o acesso ao conhecimento *per se*, mas disciplinar os corpos, torna-los dóceis e conformá-los ao sistema vigente.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa tende também a desenvolver uma postura colonizadora quando não valoriza o conhecimento de mundo do aluno, desconsiderando sua cultura e sua história de vida. Consideramos, assim, que sem partir desse conhecimento é árduo a obtenção de um sucesso no ensino e aprendizagem de línguas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** Edições Loyola, 1999.
- [2] OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas, ideologias/** Luciano Amaral Oliveira 1. ed. São Paulo: parábola, 2014.
- [3] KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC/Cefiel. 2005.
- [4] SPELLER, Paulo. **Fundamentos da Educação.** Coleção Magistério. Módulo I, unidade 05. Brasília – FUNDESCOLA – SEED/MEC – 2002

- [5] BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.
- [6] AMARAL., Nair Ferreira Gurgel do. Carapanã encheu, voou: o “**portovelhês**”. Porto Velho: Temática, 2015.
- [7] BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- [8] MEMMI, Albert. “Retrato mítico do colonizado”. In: _____. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, pp.77-84.
- [9] TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa**. 1 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.
- [10] FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- [11] GADOTTI, M. Paulo Freire na África. In: ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. Paulo Freire e Amílcar Cabral. **A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 55-107
- [12] BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.
- [13] SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. **Tomás Rosa Bueno, São Paulo, Companhia das Letras, 1990**.
- [14] SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- [15] BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- [16] ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8 . ed. Campinas: Pontes, 2009
- [17] MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso. Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, p. 101-142, 2001.
- [18] BRASIL (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- [19] SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- [20] SOUSA SANTOS, B. de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- [21] SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.
- [22] HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro).
- [23] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. Contexto, 1992.
- [24] DIONÍSIO, Angela. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- [25] MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI A. M.; GAYDECZKA B.; BRITO K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. 2005. p. 23-36.
- [26] MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- [27] KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Gêneros textuais. Ler e compreender**, p. 101-122, 2012.
- [28] FERREIRA, Martins. **Como usar a Música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- [29] TATIT, L. **Semiótica da canção**. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.
- [30] BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- [31] PENNA, M. Música na Escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. et al. **É Este o Ensino de Arte que Queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: ed. Universitária, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 27 de ago. 2018.
- [32] LIMA, Sandra Vaz de. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-da-musica-no-desenvolvimento-infantil-1863813> , [Acesso em: 11 de jul 2018].
- [33] SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2004.
- [34] GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- [35] LEITE, Marli Quadros. **Dialetos, Registros e Norma Linguística**. In: **A Língua que Falamos: Português: História, Variação e Discurso**. São Paulo: Globo, 2005.
- [36] SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2001.

[37] FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

MIGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Adaptação e readaptação dos alunos que passaram pela experiência de emigrar/imigrar

Alexandre Bruno Barzani Santos¹; Eunice Maria Pinheiro²

¹Estudante do Curso Técnico em Informática- IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia; E-mail: alexandrebarzan@gmail.com

²Docente de Língua Espanhola – IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

RESUMO: Rondônia, estado localizado na Amazônia Meridional, possui sua história oficial contada através dos fluxos migratórios que se descolaram até essa região, fruto de uma política incentivadora e colonizadora que potencializaram sua ocupação como o “El Dourado Amazônico”. Já estabilizado esse processo de migração - fruto de uma conjuntura nacional que pretendia “dar terras sem homens aos homens sem terra” - iniciou-se outro processo, o de emigração. A esse assunto os órgãos governamentais possuem rico acervo bibliográfico, tratando de números e expectativas, porém faltam informações no que diz respeito aos jovens que emigram para um país estrangeiro (adaptando-se à língua local) e retornam ao Brasil tendo de reaprender a língua natal e enfrentar as dificuldades da língua de sua pátria. Esse é justamente o caso do IFRO – Campus Ji-Paraná, com seus alunos que possuem entre 14 e 17 anos, e apresentam dificuldades na readaptação linguística. A fim de trazer luz a esse tema (dificuldades de aprendizagem), e baseando-se na tese de Nóbrega (2016) sobre o contexto emigratório e o retorno dos emigrados rondonienses, foram elaborados questionários semiabertos, adotando perguntas objetivas e abrindo espaços para declarações subjetivas (não contempladas no questionário em questão), com a metodologia quali-quantitativa, objetivando para com as informações fornecidas pelos alunos o posterior desenvolvimento de práticas de ensino que visem diretamente à diminuição das dificuldades de aprendizagem desenvolvidas durante a readaptação escolar.

Palavras-chave: Migrações. Escola. Educação. Identidade.

ABSTRACT: Rondônia, a state located in the Southern Amazon, has its official history told by migratory flows of people who came to this region of result of an incentive and colonizing policy that potentialized its occupation as "The Golden Amazon". When this process was stabilized - as a result of a national context that planned to "give land without men to landless men" - another process began, that of emigration. In this matter, government agencies have a rich bibliographic collection, showing numbers and expectations, but there is no information about young people who emigrate to a foreign country (adapting to the local language) and return to Brazil having to relearn their native language and face the difficulties of the language. This is what happen in the IFRO - *Campus Ji-Paraná*, with its students between 14 and 17 years old, and present difficulties in the linguistic readaptation. With the propose to clarify this theme, and based on Nóbrega's (2016) thesis on the emigration context and the return of Rondonian emigrants, were used questionnaires, adopting objective questions and opening spaces for subjective statements (not included in the questionnaire). Then, the information obtained by the research, can guide teaching initiatives that reduce the learning difficulties developed during the school readaptation.

Keywords: Migration; School; Education; Identity.

1 INTRODUÇÃO

Desde sua colonização até os dias atuais, Rondônia é palco de migrações internas constantes, como já percebido pela comunidade local, e também comprovado por pesquisas e amostragens realizadas por institutos do Governo. Apesar da população nativa já existente, os registros sobre a história do estado tratam de sua formação como sendo um processo de ocupação e colonização. O látex (borracha) dos seringais e o diamante das jazidas atraíram os primeiros migrantes para a região. A partir do ano de 1960 intensificou-se o fluxo devido à abertura da BR 364 e o incentivo à ocupação de terras que, divididas em lotes, passaram a ser empregadas para a agricultura. Desse modo, o período compreendido entre 1960 até meados da década de 1980, configura-se como “a experiência mais recente de colonização massiva” então realizada no Brasil (MARTINE, *apud* NÓBREGA, 2016) [1], quando Rondônia tornou-se atrativa pela possibilidade da propriedade de terras e o trabalho no campo.

Atualmente, Rondônia continua atraindo pessoas de outras regiões pela oportunidade de trabalho em órgãos públicos via concurso, também há casos de trabalhadores de empreendimentos temporários, como as usinas de Porto Velho que vindos de outras regiões, em muitos casos decidiram ficar aqui. De acordo com o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, 42% da população de Rondônia vive no estado há menos de 10 anos, o que mantém o fluxo migratório, embora menos intenso, na região.

Importante destacar o papel ocupado pela microrregião da cidade de Ji-Paraná que, entre 1970 a 1980, recebeu a maior quantidade de novos migrantes daquela época, cerca de 32,5% do total, oriundos principalmente do Paraná, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Mato Grosso (CUNHA; BAENINGER, 1999 *apud* NÓBREGA, 2016) [1].

2. EMIGRAÇÃO A PARTIR DE RONDÔNIA

Uma vez caracterizado o processo migratório interno, passamos a observar o movimento contrário, isto é, o significativo número de pessoas que saem ou saíram de Rondônia, acompanhando a tendência emigratória ocorrida no país. Segundo o Ministério das Relações Exteriores, MRE (2012) [2], em 2002 havia 1.964.498 brasileiros no exterior. Já em 2007, o número era de 3.044.762, o que indica um aumento 1,8 milhões em cinco anos. Tais números referem-se unicamente aos emigrantes legais, ou seja, aqueles cuja situação está regularizada segundo as orientações dos países em que estão. Considerando que a emigração irregular não está contemplada nos dados do Ministério, podemos supor que é ainda maior o número de emigrantes, já que a emigração não documentada é uma realidade.

Os destinos mais procurados pelos brasileiros são a América do Norte, seguida pela Europa e a América do Sul, a Ásia, o Oriente Médio, a Oceania e a América Central.

Considerando que em 2012 a Subsecretaria Geral das Comunidades brasileiras no Exterior (SGEB), ligada ao MRE, estimou em 2,5 milhões de brasileiros residindo fora do país e que, segundo o MRE, em 2008 eram ao redor de 3,7 milhões, (MRE 2012) [2], podemos concluir que a quantidade de brasileiros morando no exterior diminuiu. Aliando-se ao MRE no sentido de informar e esclarecer quanto ao fluxo migratório no país, o Instituto Brasileiro de Estatísticas (IBGE, 2010) [3] incluiu no censo de 2010 perguntas relativas ao tema. Mesmo havendo discrepância em relação aos números informados no censo 2010 em comparação aos dados coletados pelo MRE, a inclusão do tema no questionário do IBGE indica um passo adiante, pois ao tomar conhecimento da situação, será possível viabilizar políticas públicas que possam beneficiar esse grupo.

De acordo com o Censo do IBGE (2010) [3] Rondônia possui um número irrisório se comparado ao número nacional de emigrantes internacionais (correspondendo a 1,58% do volume total), porém ela obtém destaque quando comparado ao número de habitantes do estado, sendo pelo menos cinco a cada mil habitantes a proporção de rondonienses que vivem

Suplemento

fora do Brasil (IBGE, 2010) [3]. Com isso Rondônia alcança a segunda posição em número de habitantes morando no exterior (0,5%), o dobro da média nacional (0.25%).

Nóbrega (2016) [1] dedica sua tese de doutorado ao estudo dos fluxos migratórios em Rondônia, desde os movimentos internos aos internacionais. A autora cataloga as pesquisas já desenvolvidas e publicadas sobre o tema, esmiuçando-o e adentrando uma nova face do processo, que é o movimento de retorno dos emigrados, apontando que:

Assim como aconteceu no período da colonização, estes novos movimentos migratórios têm desencadeado significativas transformações que operam em diferentes escalas, sendo a global e a nacional as mais evidentes, uma vez que estes deslocamentos cruzam fronteiras internacionais e, por seu caráter clandestino, colocam sob tensão os limites entre o lícito e o ilícito ao burlar as restrições migratórias. Em âmbito local, seus efeitos repercutem primeiramente sobre o sujeito que parte ou pretende partir, seja por motivos individuais, seja como parte de uma estratégia familiar. De todo modo, também sua família é alcançada, ao acompanhá-lo, ao espera-lo ou ao se acostumar com a ausência indefinida. No seu círculo de relacionamento próximo, sua saída resulta em escolas, locais de trabalho, igrejas, bares e times de futebol esvaziados.

Essa realidade faz-se mais presente na cidade referente à pesquisa, Ji-Paraná, sendo essa a que possui o maior número de emigrações em todo o território rondoniense, respondendo por 14%, conforme explicita o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Emigração nos município rondonienses



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

As crises econômicas nos países de destino dos emigrantes brasileiros provocaram a intensificação do movimento de retorno. Em 2010 essa tendência se destacou, alcançando 79,8% do total de imigrantes internacionais do quinquênio 2005-2010. Neste último período, a quantidade total de retornados do exterior residindo em Rondônia (2.877 pessoas) foi cinco vezes maior que a indicada no censo anterior (565 pessoas), situação mais intensa do que aquela observada em nível nacional, duplicada entre um censo e outro (SILVA; FERNANDES, 2014) [4].

3. MIGRAÇÃO E ESCOLA

Configurando-se como uma estratégia familiar, a emigração/imigração envolve menores em idade escolar que se veem compulsoriamente desafiados a adaptar-se a um ambiente diverso cultural e linguisticamente.

Consequência disso é a situação de retorno fazer-se muito presente nas salas de aula ji-paranaenses, onde professores e alunos tomam conhecimento de que há estudantes que já tiveram a experiência de residirem em um país exterior. Tendo ciência de tal fato, presenciamos a necessidade de aprofundamento nesse assunto, como e o porquê da viagem ao país estrangeiro, como é realizada sua adaptação social e escolar, e mais importante, qual é o contexto de sua volta, seu retorno e readaptação à língua portuguesa, e se há dificuldades de aprendizagem da mesma.

Para tanto, foi feito um trabalho introdutório nas salas do Instituto Federal de Rondônia – *Campus Ji-Paraná*, entre as turmas do ensino médio integrado ao técnico. Apresentações foram feitas mostrando os fluxos migratórios que possibilitaram que pessoas de outras regiões do Brasil se estabelecessem por aqui e que caracterizam a região. Em seguida, foram apresentadas as informações dos órgãos oficiais, (IBGE, MRE) os quais dão conta das estatísticas relativas aos brasileiros residindo no exterior, tanto a nível nacional quanto local. Feito isso, passou-se a indagar quais entre os alunos já teriam passado pela experiência de morar em algum país exterior e retornado ao Brasil, convidando-os para participar da pesquisa.

Uma vez identificados, houve uma conversa com cada um, explicando como seria feita a pesquisa, quais os objetivos (reconhecer dificuldades no processo de readaptação escolar, esclarecer e orientar métodos educacionais que apoiem o aluno que está em fase de adaptação

ou readaptação, para assim prover uma educação acessível a todos), como seria a participação deles e da importância desse trabalho para a instituição e para os alunos que estão e os que poderão estar nessa situação. Abordamos também a natureza das informações, direcionadas aos aspectos linguísticos e que a pesquisa está amparada por edital e devidamente aprovada por comitê de ética institucional. Aos que aceitaram participar, além da conversa explicando a pesquisa, falamos também da experiência de emigrar de uma maneira informal, mas que possibilitasse colher informações que complementassem o trabalho. Aliado à conversa foi entregue um questionário semiaberto com vinte perguntas buscando as seguintes informações: informações pessoais (nome, idade, nacionalidade, entre outros); a ida (ano, idade, entre outros); a adaptação e readaptação escolar. As respostas passaram por análise quantitativa, comparando com as informações oficiais, e qualitativas, analisando as particularidades da experiência, tais como poderemos visualizar ao longo do texto.

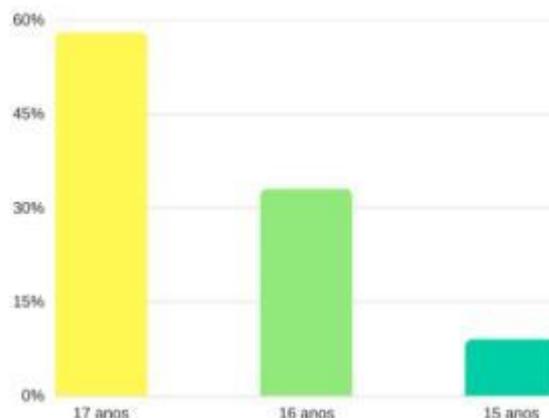
4. A PESQUISA EM SALA DE AULA

O contato com os alunos durante as aulas e as experiências compartilhadas nos conselhos de classe trouxeram à tona a informação de que há vários discentes que passaram pela experiência de emigrar/imigrar. Foi também compartilhando experiências que tomamos conhecimento de que alguns deles apresentavam algum tipo de dificuldade em relação ao domínio da língua portuguesa, tanto na escrita quanto na oralidade. A fim de analisar a situação, buscamos informações que abarcassem desde o início até o fim da experiência migratória.

Assim, temos o seguinte quadro: 15 alunos já viveram em outro país, entre eles 12 aceitaram participar desta pesquisa. Quanto à nacionalidade, nove são brasileiros, dois apresentam naturalidade estrangeira (estadunidense e portuguesa), e um não a informou no questionário.

Fundamental para a abordagem e a análise dos resultados coletados, a idade dos participantes foi analisada tanto no ano de ida (emigração), e no ano de volta (imigração). Atualmente possuem idade entre 15 a 17 anos.

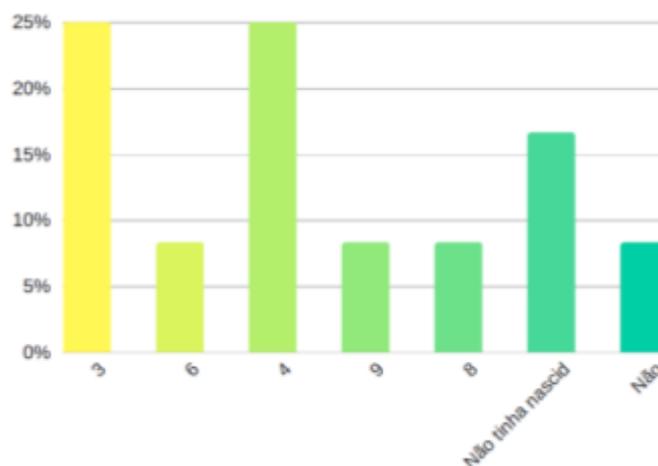
Gráfico 2: Idade atual dos participantes



Fonte: elaboração própria.

Como demonstra o gráfico anterior, hoje eles são adolescentes, todavia no ano da emigração eram crianças, cujas idades variavam entre 3 a 9 anos.

Gráfico 3: Idade dos participantes quando viajaram



Fonte: elaboração própria.

Os dados demonstram que a idade influenciou diretamente no processo de adaptação e readaptação linguística. Ao serem questionados a respeito da adaptação à língua do país no qual viveram, suas respostas variaram entre “bom”, regular e “excelente” (maioria). Não

Suplemento

houve em nenhuma das alternativas a opção “ruim” como resposta para a adaptação linguística: 10 estudantes aprenderam; 2 estudantes não aprenderam, um participante frequentou escola cujas aulas eram em língua portuguesa (Bolívia, região de fronteira com Brasil) e outro não frequentou porque não estava em idade escolar.

Gráfico 4: Readaptação à língua portuguesa



Fonte: elaboração própria.

Consoante Lennenberg (1967) [5], a idade ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira é até os doze anos de idade, o que justifica os resultados apresentados pelos alunos no processo de emigração, ou seja, aprenderam com facilidade. Apesar da aparente destreza, houve relatos de dificuldades nas primeiras semanas de estudo. Um dos participantes relatou que não entendia o que os professores diziam e que não conseguia comunicar-se. A situação levou os professores a pensarem que ele tivesse algum tipo de problema de saúde relacionado à fala ou audição. Então, segundo o aluno, os professores investigaram junto à família e descobriram que se tratava de um aluno estrangeiro e passaram a auxiliá-lo para que se adaptasse melhor.

Para além das questões linguísticas, alguns participantes relataram situações de constrangimento verbal ou físico devido à condição imigrante, evidenciando que, ainda que as barreiras linguísticas tenham sido superadas com relativa facilidade, a inserção social não se deu da mesma forma.

5. O RETORNO E A READAPTAÇÃO ÀS ESCOLAS DO BRASIL

A readaptação não se desenvolveu com a mesma prontidão da adaptação, tal situação embasa-se no referencial do já citado Lennerberg (1967) [5], o qual afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira em melhores condições ocorre até aos 12 anos, a partir dos 14 já torna-se necessário um maior esforço e dedicação. Um dos participantes retornado da Espanha relatou que quando voltou ao Brasil teve dificuldades e que para superá-las ficava quieto e em silêncio, apenas ouvia para que pudesse assimilar os sons, as palavras e assim reaprendê-las, pois já não dominava língua portuguesa e falava misturando as línguas. Segundo ele, ao final de um período de três meses, já conseguia comunicar-se com segurança em português.

Em outro caso, uma professora relatou que um aluno do primeiro ano (ensino médio) a procurou questionando se seria prejudicado pelo fato de não dominar a escrita da língua portuguesa e que isso o preocupava muito. Para esta pesquisa, esse mesmo aluno, agora na condição de participante, revelou que ainda tem dificuldades, especialmente com a leitura em português.

Essa situação é descrita nos resultados, os quais revelaram que apenas quatro obtiveram uma readaptação excelente (contrapondo-se a nove da adaptação), cinco apontaram como regular (opondo-se a uma), uma optou pela alternativa “bom” e notou-se pela primeira vez selecionada a opção ruim, ficando em terceira posição entre as respostas selecionadas.

Readaptar-se foi a experiência mais desafiadora para os participantes, tanto pela idade em que estavam, conforme mencionado acima, como pelas questões culturais vivenciadas na escola. O desafio não se resume ao domínio da língua como estrutura, mas, acima de tudo da língua como constituinte da identidade, da maneira de ser e de se colocar no mundo:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998) [6].

Os fluxos migratórios constituem a natureza das identidades. É nesse fluxo que o ser humano assume identidades diferentes, de acordo com a situação, o momento e de acordo com a esfera social em que está inserido.

Ao responderem sobre o que sentem falta na escola do Brasil, comparando com a escola do país estrangeiro em que viveram, citaram experiências como aulas de karatê, a

língua, a cultura, o acompanhamento mais próximo da escola, dos professores, do ensino de línguas na escola, da comida, enfim, da escola.

Diante do exposto, é evidente que a experiência emigratória deixou marcas e que estas se tornaram constituintes da identidade dos estudantes retornados. A mudança de país, de língua e cultura não significou o esquecimento do aprendido e assimilado em outros contextos. Lidar com essa fluidez foi e continua sendo um desafio para os envolvidos nessa experiência.

6. BILINGUISMO – CONVIVÊNCIA EM MEIO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

As informações revelam que os alunos brasileiros passaram por uma situação de bilinguismo, pois conviveram com a língua portuguesa em seu núcleo familiar e a língua do país nos meios sociais. Essa situação revela o caráter de manutenção da identidade brasileira através da língua.

Assim como revela esta pesquisa, os alunos aprenderam a língua do país no qual viveram e que, mesmo sendo a língua nacional naquele espaço, não era exclusiva, pois a língua materna, neste caso a língua portuguesa, continuou sendo usada nos ambientes domésticos. Logo, pelo menos duas línguas eram usadas regularmente conforme os ambientes que frequentavam. Alguns participantes que viveram na região da Catalunha, (Espanha) revelaram ter aprendido e empregado duas línguas, o catalão e o espanhol e que essas conviviam com a língua portuguesa. Entendemos que a língua, nesse caso, foi o elo entre as duas culturas e foi a escola que desempenhou essa ligação. Foi lá, na escola, que os alunos brasileiros emigrados se inseriram, em alguma medida, na sociedade local e dela assimilou características que ainda se fazem notar, tornando-as parte de suas identidades.

Retomando a citação de Rajagopalan (1998) [6] o autor diz que a identidade é construída na língua e através dela. Nesse sentido, concordamos com o autor sobre o tema da construção da identidade pela língua, pois é isso que se verifica, baseado em dados coletados sobre os alunos retornados, cuja maioria manteve o uso do português, convivendo com a língua e a cultura do país estrangeiro em que viveram. Isso funcionou como um fator de pertencimento identitário, ou seja, usavam as línguas como fator de identificação e de pertencimento aos grupos sociais nos quais estavam inseridos.

Como consequência desse bilinguismo, ainda hoje alguns dos participantes possuem acento prosódico do país estrangeiro no qual residiram, mantendo características da língua e, novamente para alguns, comportamentos aprendidos no país em que viveram.

7. APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

Além dos aspectos linguísticos, as questões formais, isto é, aquelas relativas às leis, são também barreiras no processo migratório. Segundo relataram alguns participantes, os pais tiveram dificuldades em conseguir a documentação escolar para trazer ao Brasil e que isso foi motivo de muitos transtornos. De fato, ao analisar os históricos dos participantes, identificamos que nem todos os alunos retornados possuem em seus históricos escolares os registros de passagem por escolas de países estrangeiros, mesmo tendo estudado por lá por vários anos.

Ao analisar os históricos escolares dos estudantes, pudemos comprovar a presença de currículos diferenciados, uma vez que os sistemas de educação são autônomos e estabelecidos conforme a realidade de cada país. Isso significa que não apenas as línguas são diferentes, mas os conteúdos estudados também. Há matérias que existem em outros países, mas não existem no Brasil. Desse modo, o estudante que frequentou aulas nos Estados Unidos, na Espanha, em Portugal, que são os principais países de emigração dos participantes desta pesquisa, tiveram aulas de geografia e história desses países e não conhecem esse conteúdo aplicado ao Brasil, assim como outras matérias próprias do currículo brasileiro.

Considerando que a base curricular se organiza em forma de progressão, os retornados que não tiveram acesso a determinados conteúdos que estão na base, ou seja, são vistos apenas no ensino fundamental, podem apresentar desvantagem em relação àqueles que os acessaram. Isso demanda uma reflexão no intuito de visualizar uma solução que envolva todos os participantes, a saber, escola e estudantes.

Visando solucionar questões de documentação escolar, situar em uma das séries e nível de ensino adequado e lidar com o aluno recém-chegado de um país estrangeiro, muitas escolas recorrem ao 1º inciso do artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [7], a chamada “prova de reclassificação”, a qual pode adiantar o aluno de série a partir de exames de recolocação.

Suplemento

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Nos históricos escolares dos participantes aparece a resolução 138/99 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia [8] para amparar o reordenamento. No entanto, esta pesquisa até o dia 06/09/2018 não conseguiu acessar a íntegra do texto, pois o sistema estava desativado.

Em uma das escolas na qual buscamos conhecer as medidas e resoluções aplicadas aos alunos retornados ou imigrantes, encontramos divergências de informações entre os próprios servidores e um relato de uma solução criada pela própria da escola. Faltam informações e orientações formais no sentido de lidar com a situação. Um dos casos presenciados foi de uma aluna imigrante admitida na escola, que necessitou passar por provas de reordenamento para aferir a série adequada aos seus conhecimentos. Na ocasião, segundo relato que ouvimos, a estudante não conseguiu obter as notas suficientes para alcançar uma série equivalente a sua idade. Então, como medida escolar, foi disponibilizada uma professora em situação de desvio de função e que, à época, estava disponível. Assim, com o auxílio exclusivo dessa docente, a estudante conseguiu obter o resultado satisfatório para alcançar sua série correspondente. Destaca-se o fato de que essa resolução foi tomada porque havia, naquele momento, uma docente acessível, logo, não se trata de um procedimento padrão.

Conforme podemos visualizar na figura abaixo, existe uma resolução, mas acessá-la não foi possível devido à desativação da página, tampouco a equipe pedagógica escolar dos estabelecimentos visitados puderam esclarecê-la.

Figura 01: Histórico escolar.

Fonte: Instituto Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná

Figura 02: Histórico escolar.

ANO	SÉRIE	ESTABELECIMENTO	CIDADE	UF
2008	1ª	COLÉGIO GERALDO DE OLIVEIRA - JI PARANÁ	SANTA RITA DE SÃO JOÃO	RO
2009	2ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ (REDEBRASIL)	JI PARANÁ	RO
2010	3ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ	JI PARANÁ	RO
2011	4ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ	JI PARANÁ	RO
2012	5ª	C.E.F.P.M. DUMCALLEZ DIAS	JI PARANÁ	RO
2013	6ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ	JI PARANÁ	RO
2014	7ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ	JI PARANÁ	RO
2015	8ª	C.E.F.P.M. RIO URUPÊ	JI PARANÁ	RO

OBSERVAÇÃO Transferência expedida para o 1º Ano do Ensino Fundamental, conforme Artigo 7º da Resolução 131/CEE/RO/06.

Fonte: Instituto Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná

8. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO

Esta pesquisa identificou alguns estudos sobre migrações aplicadas ao contexto educacional. Essas publicações contribuem para dar a visibilidade que o tema requer, pois são elas as responsáveis por viabilizar políticas públicas adequadas a esse contexto. Validação de estudos, desde o nível fundamental ao superior, medidas de suporte aos estudantes com dificuldades em adaptar-se, entre outros aspectos, vêm sendo questionadas e o que se espera é que o sistema educacional se posicione em relação a isso e que ao fazê-lo, adote uma postura que considere os atores principais do processo, que são os estudantes e os profissionais da educação. A título de ilustração, elencamos os seguintes estudos: Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar (COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. 2014) [9]; FAMÍLIAS IMIGRANTES E ESCOLAS EM BARCELONA: expectativas e realidades (COSTA, G. dos S. 2012) [10]; EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa (HORTAS, M. 2013) [11]; A CRIANÇA IMIGRANTE E A ESCOLA: adaptação social e curricular (ARAÚJO, D. da P. Araújo e CONTRERAS, H. S. H. 2016) [12]. Essas publicações são importantes, mas ainda falta muito para conhecer sobre migrações no contexto escolar.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não esgota o tema. Tanto a emigração quanto a imigração no contexto escolar merecem maior atenção porque envolvem indivíduos em formação e que, devido a pouca idade, ainda tem limitada autonomia para decidir seus próprios destinos. Os dados obtidos permitem dizer que as dificuldades são reais e que vão além da língua.

Foram identificadas dificuldades na adaptação e, ainda maiores, na readaptação dos alunos retornados ao ambiente escolar brasileiro. No entanto, este trabalho dedica-se ao público do ensino médio e, por isso, a realidade pode ter sido abarcada apenas parcialmente. Essa afirmação vem do fato de a maioria dos alunos retornados terem voltado ao Brasil enquanto estavam no ensino fundamental, logo, as maiores dificuldades foram enfrentadas naquele período e não agora, no ensino médio. Como o campo desta pesquisa, *Campus Ji-Paraná*, oferece formação apenas a partir do ensino médio, não nos coube investigar o tema a partir do ensino fundamental, o que daria um quadro ainda mais real da situação.

Considerando as altas taxas de emigração e de retorno no Estado e, em particular, Ji-Paraná, o tema merece atenção.

Limitada a estudar os aspectos linguísticos, este trabalho não investigou os aspectos sociais e comportamentais da adaptação ao país estrangeiro, contudo, o contato com os participantes e as informações que obtivemos nos levam a concluir que também são reais os desafios dessa natureza. Estudar quão receptivo é o ambiente escolar é importante, uma vez que é preciso conhecer para agir.

Quanto às dificuldades de adaptação e readaptação linguísticas, essas podem ser minimizadas com o esforço da escola em organizar-se para oferecer o apoio que cada um necessite, já que as necessidades são próprias de cada indivíduo. Para isso basta estar atento à realidade, atentar para o fato de que a escola é, também, espaço social e que compartilha a mesma realidade vivenciada fora de seus muros.

Por fim, concluímos que além das medidas de apoio ao estudante emigrante/imigrante, o caminho que melhor viabilizaria a educação no contexto migratório, é aquele que se pauta no reconhecimento, aceitação e valorização da diversidade, seja ela linguística ou cultural, pois em qualquer espaço de convivência, há distintas formas de ser e de estar.

10. REFERÊNCIAS

- [1] NÓBREGA, Renata da Silva. “Entra na roda”: história, cotidiano e mobilidades em Rondônia.” Tese- UNICAMP. Campinas/SP, 2016.
- [2] MRE, “Brasileiros no Mundo”, disponível em:
<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>. Acesso em 12/06/2018.
- [3] IBGE, “Censo Demográfico 2010” disponível em:
<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-do-ibge/censo-demografico-ibge-2010.pdf>. Acesso em 12/06/2018.
- [4] SILVA, R. V.; FERNANDES, D. M. Migração Internacional de Retorno no Brasil: um novo desafio? In: 14º Encontro de Geógrafos da América Latina, 2013, Lima. Anais do 14º EGAL. Lima - Peru: IGU - Comitê Nacional Peru, 2013.
- [5] LENNEBERG, E. Fundamentos biológicos del lenguaje (1981).
- [6] RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada.: São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- [7] LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html Acesso em 05 de setembro de 2018.
- [8] RESOLUÇÃO CEE 138/99. Conselho Estadual de Educação de Rondônia. Resolução n. 138/99. Regulamenta dispositivos da Lei 9.394/96. Disponível em: www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/CEE%20138%20rondonia.pdf Acesso em 05 de setembro de 2018.
- [9] COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. Revista Pedagógica, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843/1647> Acesso em 05 de setembro de 2018
- [10] COSTA, G. dos S. Famílias imigrantes e escolas em barcelona: expectativas e realidades. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.
- [11] HORTAS, M. EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de lisboa. Vmcdesign. Lisboa, 2013.
- [12] ARAÚJO, D. da P. e CONTRERAS, H. H. A CRIANÇA IMIGRANTE E A ESCOLA: ADAPTAÇÃO SOCIAL E CURRICULAR. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação, 2016.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

**Fernando Ferreira Pinheiro¹, Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza²,
 Josélia Gomes Neves³**

¹Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFRO - Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional (MEPE/UNIR) -Fundação Universidade Federal de Rondônia , membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA. E-mail: fernando.pinhoero@ifro.edu.br.

²Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRO - Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional (MEPE) da Fundação Universidade Federal de Rondônia.E-mail: alicecsln@hotmail.com.

³Professora Doutora em Educação Escolar da UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná, Dep. de Educação Intercultural – DEINTER .Chefe do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho é um ensaio reflexivo acerca do princípio da Interculturalidade na perspectiva da educação profissional, tendo como objetivo analisar as ações educativas sobre a temática referente à História e Cultura Indígena desenvolvidas no Instituto Federal de Rondônia - *Campus* Ji-Paraná no ano de 2017 no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tanto considera-se o cumprimento da Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade de ensino dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em especial nos componentes curriculares Arte, Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL, 2008). A pesquisa é de natureza qualitativa. O referencial teórico adotado considerou como base estrutural as contribuições de Santos (2016), Candau (2010), Saviani (2008) e Gomes (2012). Elegemos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental (GIL, 2002) por meio da análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Projetos de Pesquisa e Extensão. A análise possibilitou detectar a existência de proposições mais coesas dentro dos componentes curriculares de Arte e História tendo em vista as exigência da Lei 11.645/2008. Em relação à Literatura, foi observado um tratamento pontual e minimalista. Verificamos ainda a importância da formação explicitada na atuação de uma docência engajada que evidencia um currículo decolonial pautado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Avaliamos que esses movimentos internos advindos de pesquisas e atividades extensivas têm ampliado as discussões e reflexões teóricas de práticas pedagógicas

que direcionam a uma nova epistemologia dentro do meio acadêmico. No entanto, vale ressaltar que são ações pontuais que necessitam ser ampliadas dentro do *Campus*. Pensar numa educação intercultural é um grande desafio, por mais que a Instituição tente se posicionar para trabalhar a temática, ainda existe um distanciamento estrutural entre a teoria e a prática desejável para o processo de descolonização curricular.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Currículo decolonial.

ABSTRACT: The present work is a reflective essay about the principle of Interculturality in the perspective of professional education, with the objective of analyzing educational actions on the subject of Indigenous History and Culture developed at the Federal Institute of Rondônia - Ji-Paraná *Campus* in the year 2017 in the field of teaching, research and extension. Therefore, it is considered the fulfillment of Law 11.645 / 2008, which establishes the obligation to teach content about Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, especially in the curricular components Art, Literature and Brazilian Histories (BRASIL, 2008). The research is qualitative in nature. The theoretical framework adopted was based on the contributions of Santos (2016), Candau (2010), Saviani (2008) and Gomes (2012). We chose as data collection instruments the documentary research (GIL, 2002) through the analysis of Pedagogical Projects of Course (PPC) and Projects of Research and Extension. The analysis made it possible to detect the existence of more cohesive propositions within the curricular components of Art and History in view of the requirements of Law 11.645 / 2008. Regarding Literature, a punctual and minimalist treatment was observed. We also verified the importance of explicit training in the work of an engaged teaching that shows a decolonial curriculum based on the articulation between teaching, research and extension. We evaluate that these internal movements arising from extensive research and activities have broadened the discussions and theoretical reflections of pedagogical practices that lead to a new epistemology within the academic environment. However, it is worth mentioning that these are specific actions that need to be expanded within the *Campus*. Thinking about intercultural education is a great challenge, however much the Institution tries to position itself to work on the subject, there is still a structural distance between theory and practice desirable for the process of curricular decolonization.

Keywords: Education. Interculturality. Decolonial curriculum.

1 Introdução

Neste artigo faremos um ensaio reflexivo acerca do princípio da perspectiva da educação profissional baseando-se nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Ji-Paraná no ano de 2017. A base estrutural desse ensaio está relacionada à Lei 11.645/2008 [1] que estabelece a obrigatoriedade sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, teremos como foco principal a matriz Indígena.

Para falarmos de interculturalidade na perspectiva da educação profissional, precisamos antes de tudo compreender o papel do Instituto Federal no estado de Rondônia. Atualmente, o Instituto Federal de Rondônia possui 09 (nove) *campi* presenciais, implantados em municípios estratégicos do estado. Trataremos em específico das ações educativas acerca da História e Cultura Indígena desenvolvidas no *Campus* Ji-Paraná onde faremos referência à Lei 11.645/2008 [1] inserida na base curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Informática, Química e Florestas.

O Instituto Federal de Rondônia tem a missão institucional de promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável. Essa premissa corrobora com o estudo ora apresentado.

Neste sentido a metodologia adotada para este texto é a pesquisa bibliográfica e a análise documental, onde adotamos as leituras de base fundamental de pedagogias decoloniais (SANTOS, 2016) [2]; (CANDAU, 2010) [3], currículo e práticas curriculares (SAVIANI, 2008) [4] e (GOMES, 2012) [5]. Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC de Informática, Florestas e Químicas e os respectivos planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, História e Arte. Levantamos dados sobre propostas protocoladas referentes à temática nos setores de pesquisa e extensão. As leituras articulam discussões entre interculturalidade, currículo e a Lei 11.645/2008 [1], com vistas ao exercício reflexivo de ações que envolvam as diferenças culturais.

Nesse sentido, dividiremos o texto em três partes. A primeira apresenta reflexões de estudos já realizados sobre interculturalidade e colonialidade no currículo escolar. Na segunda parte colocaremos em questão a perspectiva sobre a Lei 11.645/2008 [1] na educação profissional levando em consideração as características institucionais do Instituto Federal de Rondônia – IFRO e suas bases normativas. Na terceira parte discutiremos os resultados das análises documentais e os levantamentos sobre as ações que direcionem para a descolonização curricular.

Por fim, apresentaremos as considerações finais relacionadas às ações existentes no IFRO *Campus* Ji-paraná no ano de 2017 no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão de forma a colaborar com reflexões críticas sobre práticas coloniais na Amazônia e a ampliação das discussões sobre a questão indígena no ambiente institucional.

2 REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE E A COLONILIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A luta pela interculturalidade se coloca no sentido de desconstruir os estereótipos raciais presentes na escola disseminados por um currículo marcado por práticas eurocêntricas nos processos sociais educativos. Segundo Candau e Russo (2010) [6], propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais exercidas dentro do ambiente escolar.

Esse vem sendo o desafio posto às instituições de ensino, de buscar um currículo que provoque uma inter-relação, um diálogo, sem sobreposições culturais de dominação. Essas proposições desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural.

Para uma melhor compreensão de Interculturalidade a definiremos conforme Walsh citado por Candau (2010) [3].

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Se aprofundarmos uma análise acerca do conceito dado por Walsh, identificaremos uma preocupação de não apenas reconhecer as diferenças no ambiente escolar, mas de provocar o diálogo, a inter-relação e a comunicação entre os sujeitos e suas particularidades étnicas, raciais, de gênero, culturais dentre outros. A busca pela reflexão e a criticidade deve ser colocada como um dos pontos principais na desconstrução do pensamento moderno de colonialidade. Merece destaque a proposta de Candau (2010) [3], na perspectiva de uma pedagogia intercultural para refletir a construção de um saber pautado na visão “outro”:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade,

igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Quando colocamos em pauta a educação intercultural, temos que fazer um breve paralelo contextual de colonialidade na modernidade, cabendo direcionar a uma discussão mais aprofundada que nos leva a uma concepção epistemológica. Conforme aponta Santos, Araújo e Baumgarten (2016) [2] “[...] as Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico”.

Sustentam que o conhecimento eurocêntrico foi construído exatamente para não valorizar outras experiências, saberes e culturas de outras regiões do mundo, baseando-se numa concepção de exploração sem limites, sejam elas humanas ou da própria natureza, para isso se faz necessário uma reflexão epistemológica de uma “revolução cognitiva”. Dessa maneira a propositura é trazer alternativas de um conhecimento anti-hegemônico, buscando resgatar experiências invisibilizadas, pois foram criadas para serem ausentes e monoculturais. Isso nos leva a refletir sobre a construção de saberes que nos desafia a desaprender a alegada universalidade do pensamento monocultural e a superar as abordagens dicotômicas que referenciam o cânone moderno.

Deste modo, precisamos romper com os paradigmas eurocêntricos na construção dos saberes e de todos os campos das ciências. Nesta direção, Dorziat (2009) [7], alerta para o fato que o processo de elaboração do conhecimento resulta de mobilizações locais, o que surge interpretar que possivelmente não dar conta de abarcar todos os contextos:

[...] os saberes são, portanto, situados social e culturalmente, e possuem diversos contextos de atuação, sendo sua hierarquização *a priori* produto de influência ideológica e de dominação. Os critérios de definição de maior ou menor legitimidade de uma cultura, dependem de embates sociais e de processos argumentativos, sendo, em consequência circunstanciais e historicamente situados. Diversas lógicas e saberes são produzidos por contextos sociais também diversos, não havendo, muitas vezes, possibilidades de conciliá-los ou justapô-los sem que haja conflito, sob o risco de submeter um ao outro. Portanto, considerar as diferenças no âmbito escolar vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam reduzir os preconceitos sociais frente às minorias. Agir dessa forma significa continuar a centrar questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento.

Segundo Russo e Paladino (2016) [8], existe uma demanda crescente pela interculturalidade sendo estudada em vários países da América Latina, inclusive

impulsionando a propositura de políticas públicas em prol das lutas e reivindicações dos movimentos indígenas e de outros segmentos da sociedade que refletiu e vem refletindo nas reformas educacionais em diversos países. No Brasil a mais evidente política de inserção curricular está relacionada à Lei 11.645/2008 [1] que estabelece a obrigatoriedade sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos decoloniais.

3 PERSPECTIVAS SOBRE A LEI 11.645/2008 NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPUS JI-PARANÁ

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná* está localizado na região central do estado de Rondônia. O município de Ji-Paraná possui uma particularidade interessante por possuir em sua jurisdição a terra indígena Igarapé Lourdes, demarcada e homologada com uma área de 185.534,00 ha, onde residem os povos Gavião, autodenominados, Ikolen e Arara, que se identificam como Karo Rap, segundo dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI [9].

O IFRO tem como uma de suas premissas atuar como agente colaborador na estruturação de políticas públicas para a região atuando junto ao poder público, as comunidades, representações locais e regionais, colaborando nas articulações, arranjos produtivos, sociais e culturais através de programas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A temática da história e da cultura dos povos indígenas na educação básica está prevista no Art. 26-A da Lei 11.645/2008 [1] que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no tocante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica. A referida lei determina que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Até o presente momento têm sido uma tarefa desafiadora para os estabelecimentos de ensino abordar esse conteúdo dentro de suas matrizes curriculares, bem como efetivarem o proposto na Lei nº 11.645/2008 [1]. Os desafios perpassam desde processos políticos internos de cada instituição de ensino, pela formação inicial e continuada de professores chegando ao estudante na sala de aula e pelos ambientes da própria escola.

De acordo com Brasil (2015) [10] Parecer nº 14/2015, é imprescindível que as Instituições de Ensino, tanto as de nível básico quanto as de nível superior, insiram conhecimentos valorizando a temática indígena. A pretensão é que possam dialogar com a Educação de Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Assim, o IFRO dentro dos seus arranjos políticos deve estabelecer proposições que integrem nas matrizes curriculares a temática indígena, fomentando ações e abordando conteúdos curriculares nas disciplinas de acordo com os PPC's dos cursos ofertados pelo *Campus*.

Neste sentido, visa planejar programas de pesquisa e extensão objetivando ampliar o estudo, o diálogo, as discussões sobre as diferenças e ao enfrentamento de preconceitos concebidos e disseminados historicamente e socialmente, articulando com toda comunidade acadêmica a construção de uma consciência mais plural e inclusiva com foco na valorização da cultura local e nacional.

Essas concepções têm base na missão institucional que está focada na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável, todos esses conhecimentos devem estar inseridos no currículo.

4 METODOLOGIA UTILIZADA

Desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa os procedimentos adotados para a coleta de dados foram a pesquisa documental e bibliográfica. Gil (1999) [11] conceitua a pesquisa bibliográfica como a que “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado

Suplemento

constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Quanto à pesquisa documental Godoy (1995) [12] esclarece que essa pesquisa se constitui numa fonte de informações que podem trazer elementos novos ao estudo uma vez que os documentos são ricos em dados, “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental”.

Por meio de pesquisa nas bases de dados do Instituto Federal de Rondônia, foram selecionados três Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) integrados ao Ensino Médio em andamento no ano de 2017. Os PPCs analisados estão em vigor e aprovados por Resoluções e neste texto foram enumerados de PPC 1 a PPC 3, segundo Brasil (2016) [13], Brasil 2016 [14] e Brasil (2016) [15], conforme o quadro a seguir:

Quadro 1- Identificação dos PPCS analisados.

Curso	Instituição	Resolução	Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)	Duração do Curso
Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio	IFRO	Resolução nº 09, de 25 de fevereiro de 2016.	PPC 1	3 anos
Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	IFRO	Resolução nº 10, de 25 de fevereiro de 2016.	PPC 2	3 anos
Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	IFRO	Resolução nº 11, de 25 de fevereiro de 2016.	PPC 3	3 anos

Em seguida analisamos os planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura de 1º (primeiro) ao 3º (terceiro), de História 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano, de Arte de 1º (primeiros) anos, quanto as ementas das disciplinas citadas afim de averiguar se as mesmas atendem ao proposto pela Lei 11.645/2008 [1] que estabelece a obrigatoriedade sobre o ensino de História e Cultura Indígena em todo o ensino básico, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ponto de primeira relevância do IFRO é o Ensino, analisando os Projetos Pedagógicos dos cursos, detectamos que a matriz curricular é composta por uma base nacional comum, um núcleo diversificado e por um núcleo profissionalizante. A base nacional comum e o núcleo diversificado são os mesmos para todos os cursos técnicos integrados em Química, Florestas e Informática.

Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados ao ensino médio ofertados no IFRO, *Campus Ji-Paraná*, observamos que existem proposições direcionadas sobre a História e Cultura Indígena nos PPC's analisados, verificamos a existência de professores engajados na causa por uma educação intercultural e sua inserção no currículo. Podemos dizer que esses movimentos internos advindos de pesquisas e atividades extensivas tem ampliado as discussões e reflexões teóricas e de práticas pedagógicas dentro do seio acadêmico.

De acordo com Gomes (2012) [5] no campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Corroborando Saviani [4] destaca que este: é o conjunto das atividades nucleares desenvolvida pela escola, trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, onde esse processo de seleção de conhecimento a ser incorporado deve enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

Os componentes curriculares Arte, Literatura e História apresentam conteúdos referente à temática sobre os Povos Indígenas. A disciplina de Arte é contemplada apenas nos primeiros anos dos cursos, de acordo com as ementas apresentam os seguintes conteúdos: Arte no Brasil: a cultura dos negros e a sua influência no Brasil - música, artesanato e culinária afro-brasileiros; a cultura dos índios e a sua influência no Brasil - pintura (grafismo corporal), escultura (cerâmica), artesanato (trançados e tecelagem), culinária, música e dança.

Em Literatura a temática é abordada dentro da disciplina de Língua Portuguesa, sendo contemplada em todos os anos dos cursos. Observamos certo reducionismo sobre o assunto, pois traz uma visão estereotipada e simplista dos temas referente ao que trata a Lei 11.645/2008 [1], os conteúdos explicitados na ementa buscam apenas identificar a inserção dos indígenas presentes nos textos literários, não se fala da literatura de indígenas, apenas de literaturas de artistas Afro-brasileiros dentre outros de matrizes europeias.

A disciplina de História está presente no segundo ano e possui uma abordagem ampliada sobre a temática, como podemos verificar no fragmento retirado nas ementas dos PPC 1, 2 e 3 “Conquista da América. Aspectos históricos dos grupos indígenas. Conflitos entre Europeus e Indígenas na América Colonial. Escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. A identidade afro-brasileira. Consciência política e histórica da diversidade. A luta política dos povos indígenas no Brasil. História da criação das áreas indígenas; características culturais, socioeconômicas e históricas das etnias nas áreas indígenas em Rondônia. A participação do indígena na economia local e nacional” [13,14,15].

Devemos fazer um apontamento importante sobre o que foi analisado, vale ressaltar que nos atemos aos documentos institucionais e as verificações foram de aporte físico, apesar de presentes nos documentos selecionados não podemos afirmar se foram efetivados em sala de aula, pois a interculturalidade crítica busca além de identificar as diferenças provocar o diálogo, a resposta do “outro”.

Acreditamos que esse trabalho é um ponto de partida para um aprofundamento no estudo sobre a temática e direcionarmos nossa pesquisa para o ambiente de sala de aula. Nessa linha compartilhamos o raciocínio de Gomes, quando ele trata sobre a inserção da Lei 10.639/03 na escola, faz uma provocação quanto ao sentido que a mesma deve ter e se aplica também à Lei 11.645/2008 [1]:

[..] o ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala (BRASIL) [15].

Ampliando essa discussão, direcionamos não somente aos instrumentais do Ensino, mas devido às características do IFRO, não podemos deixar de citar as atividades de pesquisa e extensão, fechando o ciclo dos pilares institucionais buscando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a natureza de cada um desses pilares. Coletando informações no Departamento de pesquisa e de extensão do *Campus*, identificamos dois projetos de pesquisa em andamento protocolados no ano de 2017.

O primeiro intitulado “Os povos tupi mondé e ramarama e os *brancos*: história do contato interétnico na região central de Rondônia”. A referida pesquisa busca a compreensão, as circunstâncias e os desdobramentos do contato interétnico entre os não indígenas e os povos de língua tupi mondé. O segundo intitulado como “Deslocamentos populacionais na Amazônia meridional: os casos dos “Ikólóéhj Gavião”, a pesquisa se propõe, através de pesquisa bibliográfica, arquivística e de relatos orais, a compreender os deslocamentos populacionais operados por um grupo étnico, os Ikólóéhj Gavião, desde os primeiros registros até a atualidade, conforme aponta Felzke (2017) [16].

Na extensão no ano de 2017 duas propostas foram detectadas sendo a primeira intitulada “Abril Indígena” que buscou despertar a reflexão sobre o lugar dos indígenas no contexto não indígena, proporcionando maior visibilidade e empoderamento diante aos não indígenas. O segundo intitulado “A história dos Antigos, material escrito para as aldeias dos “Ikólóéhj Gavião”. Material de registro e divulgação histórica. O resultado de final foi a elaboração de um livro e a impressão de um pouco mais de 150 (cento e cinquenta) exemplares distribuídos em instituições de ensino indígena e escolas públicas de Ji-Paraná.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa educação intercultural é um grande desafio, por mais que a escola tente se posicionar para trabalhar a temática, ainda existe um distanciamento estrutural entre a teoria e a prática. Muitas instituições de ensino até possuem na sua matriz curricular as diretrizes que atendem a Lei 11.645/2008 [1], porém elas esbarram na colonização curricular, nas concepções eurocêntricas e numa abordagem monocultural sobre a questão. Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar.

Podemos dizer que esses movimentos internos advindos de pesquisas e atividades extensivas têm ampliado as discussões e reflexões teóricas de práticas pedagógicas que direcionam a uma nova epistemologia dentro do meio acadêmico, porém vale ressaltar que são ações pontuais que necessitam ser ampliadas dentro do *Campus*. Tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão necessitam ser melhoradas, a Lei 11.645/2008 [1] representa uma proposta que paulatinamente pode possibilitar outros olhares, na medida em que propõe outras narrativas do modo de ensinar e aprender.

O currículo é um instrumento essencial para trabalhar propostas decoloniais, porém várias vezes esbarra-se numa rigidez insólita. Muito já denunciámos sobre essa rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, conforme Gomes (2012) [5].

Formar professores e professoras para trabalhar com propostas decoloniais é de suma importância, o currículo precisa ser repensado no âmbito escolar independente das áreas de atuação do professor da área de humanas, exatas e biológicas. Significa compreender que todos os profissionais podem contribuir no sentido de visibilizar as vozes a todos os sujeitos que compõem a escola e não somente aqueles que se adequam aos padrões estabelecidos por uma visão monocultural.

Veremos que existem previsões nos PPC dos cursos e a presença dos conteúdos sobre história e cultura indígena, mas ainda longe de ser coeso com um currículo pedagogicamente intercultural crítico, como observamos nos componentes de Arte, História e Literatura ora analisados.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- [2] SANTOS, B.S.; ARAUJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias** [online], v.18, n.43, p.14-23, set./dez. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n43/1517-4522-soc-18-43-00014.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2018.
- [3] CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- [4] SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C, (orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2008.
- [5] GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

- [6] CANDAU, V.M.F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/>>
- [7] DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [8] RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- [9] BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. **Índios no Brasil**. Brasília, DF: FUNAI, [20—]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- [10] BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 14, de 11 de novembro de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC/CEB, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- [11] GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [12] GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2008.
- [13] BRASIL. Instituto Federal de Rondônia. Conselho Superior. **Resolução nº 09, de 25 de fevereiro de 2016**. Porto Velho: CONSUP/IFRO, 2016. Disponível em: <<http://ifro.edu.br/>>
- [14] BRASIL. Instituto Federal de Rondônia. Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 25 de fevereiro de 2016**. Porto Velho: CONSUP/IFRO, 2016. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=565&Itemid=11>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- [15] BRASIL. Instituto Federal de Rondônia. Conselho Superior. **Resolução nº 11, de 25 de fevereiro de 2016**. Porto Velho: CONSUP/IFRO, 2016. Disponível em: <http://ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=567&Itemid=11>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- [16] FELZKE, L.F. (coord.) **Deslocamentos populacionais na Amazônia Meridional: o caso dos Ikólóéhj Gavião – Projeto de Pesquisa IFRO/PROPESP**, edital 88/2017. Porto Velho: IFRO, 2017.
 consup/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=563&Itemid=11>. Acesso em: 4 jul. 2018.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: AS DIFICULDADES DO ÂMBITO EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Francisco Rosevaldo Nascimento Araújo, Francisco das Chagas Parente de Castro¹, Pierre André Garcia Pires²

¹ Graduados em Pedagogia. Ufac- Universidade Federal do Acre; E-mail: rosevaldo.n25@gmail.com

² Doutor em Educação. Orientador- Ufac- Universidade Federal do Acre; E-mail: pierreufac@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa tem por finalidade relatar as histórias de vidas de dois acadêmicos do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, da Universidade Federal do Acre, pesquisa esta que se origina de um trabalho de conclusão de curso dos referidos alunos. Esse relato é o resultado da questão investigativa: “de que maneira as dificuldades do âmbito educacional contribuíram para a prática docente?”. A partir dessa questão, formulou-se o objetivo do trabalho: “analisar de que maneira as dificuldades existentes no cotidiano escolar podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente”. O método utilizado na coleta de dados foi o autobiográfico, o tipo de pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizando-se como técnica os relatos da trajetória de vida dos acadêmicos. A partir do objetivo geral, propusemos como objetivos específicos: (i) identificar as dificuldades encontradas na inserção da docência, (ii) verificar que dificuldades perpassam o processo educacional e (iii) descrever as maneiras pelas quais as dificuldades são superadas. Com base nos relatos apresentados, este trabalho fez uma reflexão sobre prática docente abrindo caminho para outros profissionais observarem a importância dessa metodologia, sendo dividida em quatro eixos: (i) trajetória e formação escolar, (ii) inserção na docência, (iii) experiências e prática na docência e (iv) processo de desenvolvimento profissional. Concluímos que essa análise reflexiva possibilita a construção, o desenvolvimento de um profissional capaz de lidar com as dificuldades existentes na área educacional, e revela que nossa profissionalização vem ocorrendo de acordo com as experiências e as vivências desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Palavras- chave: Relato autobiográfico. História de vida. Prática docente. Pedagogia.

ABSTRACT: The purpose of this research is to report the life histories of two students of the Pedagogy course of the National Plan for the Education of Basic Education Teachers / PARFOR, Federal University of Acre. This report is the result of the research question: "In what way did the difficulties of the educational field contribute to the teaching practice," from which the objective of the work was formulated: "analyze how the difficulties in daily school life can contribute to the development of teaching practice ". The method used in the data collection was autobiographical, the type of research was qualitative, using as a technique the narratives of the life trajectory of the academics. From the general objective, we propose as specific goals (i) to identify the difficulties encountered in the insertion of teaching, (ii) to verify the difficulties that pass through the educational process and (iii) to describe the ways in which those difficulties are overcome. Based on the information presented, this work made a reflection on teaching practice, opening the way for other professionals to observe the importance of this methodology being divided into four axes: (i) trajectory and school education, (ii) insertion in teaching, (iii) practice in teaching and (iv) professional development process. We come to the conclusion that this reflexive analysis allows the construction and development of a professional capable of dealing with the difficulties in the educational area, and reveals that our professionalization has been taking place according to the experiences and background developed inside and outside the classroom.

Keywords: Autobiographical narrative. Life history. Teaching practice. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizou um resgate da história dos acadêmicos do Programa de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, no curso de Pedagogia do município de Feijó/AC, e possibilitou a estes repensar e rever atitudes enquanto sujeitos sociais e em constante transformação. Como descrevem Passeggi, Souza e Vicentini (2011) [1]:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados [...].

Nesse contexto, este trabalho teve como objeto de estudo as narrativas autobiográficas, ou seja, relatos de vida dos autores da pesquisa. E como problema de pesquisa, apresentou a seguinte questão: de que maneira as dificuldades do âmbito educacional contribuíram para a prática docente? Com base nesse objeto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar de que forma as dificuldades existentes no cotidiano escolar podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente. Diante desse objetivo principal, foram traçados, também, os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as dificuldades encontradas na inserção da

Suplemento

docência, (ii) verificar que as dificuldades perpassam o processo educacional e (iii) descrever as maneiras pelas quais as dificuldades são superadas.

Nesse sentido, a pesquisa foi considerada do tipo qualitativa. Vale ressaltar que a metodologia para a coleta de dados foram relatos autobiográficos, utilizando o método autobiográfico e, como técnica, relatos de vida. A pesquisa qualitativa não exige o ato de experimentar, mas, sim, utiliza-se dos acontecimentos vivenciados, fazendo uma retomada do passado, a fim de entender como se deu o processo de construção do sujeito. Enfatizando bem essa questão, Chizzotti (2008) [2], destaca que:

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa busca solucionar problemas que inquietam o sujeito, a fim de buscar alternativas para solucioná-los. Isso fica claro nas palavras de Chizzotti (2008) [2]:

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.

A pesquisa qualitativa vem como uma maneira de avaliar e compreender o indivíduo de acordo com a realidade na qual está inserido, ou seja, seu cotidiano, tendo em vista que o sujeito depende do objeto para dar significados às suas ações. Segundo Chizzotti (2008) [2], “[...] 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 objeto, [...]”.

A trajetória de formação escolar não é algo fácil, os sujeitos deste estudo passaram por diversas dificuldades, como o acesso à escola, a pobreza, a ausência de um ambiente alfabetizador adequado, a necessidade de ajudar os pais nos trabalhos da roça e a adaptação da escola da zona rural para a escola de zona urbana. Tudo isso contribuiu para a formação deles e para a de tantos outros.

Mesmo diante das tantas dificuldades, muitas vezes, alguns conseguem concluir a Educação Básica, ficando mais preparados para ingressarem no mercado de trabalho. E tendo em vista que as oportunidades de emprego são poucas, decidem “encarar” a primeira oportunidade que surge: ser professor de zona rural. Dessa forma, os sujeitos protagonistas dos relatos em evidência neste texto decidiram enfrentar o desafio para o qual não estavam

preparados, pois não eram formados em magistério e nem tinham o ensino superior. Com isso, tiveram que se espelhar em suas trajetórias enquanto alunos e nas práticas de seus professores, principalmente, naqueles que marcaram com bons métodos de ensino, para, assim, desenvolverem uma boa prática docente, mesmo sem ter experiência na área de ensino.

Aos poucos, a partir da práxis pedagógica, foram adquirindo experiências e criando métodos de ensino que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Não se pode deixar de ressaltar, é claro, a importância das formações continuadas, oferecidas pelas Secretarias de Educação (Núcleo Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação). E, hoje, cursando a fase final do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre- Polo Feijó, podem dizer que estão se preparando para desenvolverem melhor a prática educacional.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O método autobiográfico propicia ao indivíduo a oportunidade de escrever sobre sua própria vida, a fim de entender melhor alguns acontecimentos que contribuíram para sua formação enquanto sujeito. Sobre isso, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) [1] afirmam: “[...] a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências e referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido [...]”.

Além de fazer com que a pessoa reflita sobre sua trajetória, a autobiografia permite que o indivíduo sinta-se ativo no seu processo, fazendo com que tome novas decisões a partir de suas vivências. Podemos comprovar isso na fala de Rodrigues e Gabriel (2013) [3], quando expressam: “[...] A narrativa autobiográfica me fez refletir e me enxergar como sujeito ativo do meu próprio processo. [...]”.

O relato de vida abre a oportunidade para o sujeito, independentemente de sua condição hierárquica no contexto social, para que, a partir dessa escrita, ele possa refletir e ver quais fatos foram essenciais e relevantes para sua construção. Podemos comprovar isso na fala de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) [1]:

[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever é interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser seja como aluno, seja como professor-pesquisador-orientador, [...].

Suplemento

A trajetória de vida é ponto de partida para a construção do sujeito, independente de qual venha a ser sua escolha profissional, mas, quando a profissão escolhida é ser professor, ela vai muito além, pois no momento em que se reflete sobre como ela se deu, constata-se que o modo de ser e agir tem muito haver com aquilo que se vê e aprende com os seus professores e com colegas de trabalho, durante a vida educacional. Sendo que esses fatos são essenciais e contribuem diretamente na construção da identidade enquanto professor. Isso fica claro na fala de Rodrigues e Gabriel (2013) [3]:

Em todo processo formativo há construção de saberes, troca de valores e hábitos. A vida é um espaço amplo de momentos formadores. O sujeito carrega consigo bagagens que são consideradas significativas, que rompem com a reprodução de valores sociais, ideias de vida ou mesmo o método com que foi ensinado durante seu processo de escolarização.

Portanto, cabe aos profissionais, enquanto educadores, fazerem uma análise reflexiva de sua trajetória educacional, pois é por meio dela que irão se preparar a cada dia, buscando melhorar suas maneiras de ensinar, tornando-se, assim, profissionais mais competentes, como bem afirmam Rodrigues e Gabriel (2013) [3]: “[...] É através do reconhecimento do seu percurso e suas experiências que o sujeito modifica, transforma e inicia uma nova fase do ser docente”. Enfim, é revendo a trajetória educacional que o professor se entenderá enquanto sujeito e profissional, assim, ele melhorará seus métodos de ensino, revendo o que deu certo e repensando aqueles que, de alguma maneira, não tiveram um resultado significativo, objetivando, sempre, o melhor aprendizado do alunado.

Nesse contexto, analisando a inserção na docência é que se entende o porquê da escolha de ser professor, quais dificuldades e desafios foram enfrentados no decorrer dessa nova realidade. Um fato interessante é que a profissionalidade docente inicia-se na trajetória de vida dos sujeitos, e a partir do seu ingresso na vida estudantil, são as experiências vividas nessa fase que contribuem para essa construção, como nos falam Ambrostti e Almeida (2009) [4]: “[...] A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos”.

É na fase da escolarização que futuros professores adquirem conhecimentos que irão nortear toda sua trajetória profissional, isso fica claro quando Ambrostti e Almeida (2009) [4] apud Tardif e Raymond enfatizam que:

[...] antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram por longos anos imersos na escola e, nesse processo de socialização escolar, construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial.

Portanto, considerando que é na escola que se prepara cada vez mais o futuro profissional, deve-se fazer uma reflexão, acerca do que é praticado na sala de aula “por nós professores”. Uma reflexão sobre experiências e práticas docentes possibilita falar de fatos relevantes que ocorrem na sociedade atual, pois, muitas vezes, os professores são vistos como meros reprodutores de conhecimento. A sociedade de hoje é marcada pela desigualdade social, por isso, tem-se a necessidade de uma boa preparação do professorado, visando à construção de alunos cidadãos, que estejam preparados a enfrentar e superar os desafios e fracassos, devido às desigualdades escolares. Isso fica confirmado na fala de Pimenta (1997) [5]:

[...] tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

É importante ressaltar que, na prática docente hoje, deve haver uma problematização por parte dos professores, objetivando levar os conteúdos e saberes para a realidade do alunado. Assim, os alunos desenvolverão atitudes investigativas, refletindo sobre seus conhecimentos, fazendo uma ligação do novo com o que já sabem. Como bem nos afirma Pimenta (1997) [5]:

[...] Ao mesmo tempo, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver, nos alunos, uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em re-significar os processos formativos, a partir da re-consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

É desenvolvendo uma prática docente nesse sentido, que os professores estarão contribuindo diretamente para formação de sujeitos ativos, capazes de enfrentar os desafios da vida com sabedoria e solucionar problemas que, muitas vezes, são quase impossíveis de serem resolvidos. Portanto, é dever de todo educador lançar um olhar para sua maneira de trabalhar e ver se ela está contribuindo para a formação desse tipo de indivíduo.

A sociedade vem exigindo dos educadores um comportamento exemplar, em que não se pode errar jamais, seja dentro ou fora do âmbito educacional, afinal “ele é professor” e

deve ser um espelho para sociedade. Mas só isso não é suficiente para que o professor seja visto como profissional ideal pela sociedade. Para Nóvoa (1995) [6], essa “imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou avaliação”.

Diante dessas tantas exigências, fica claro que não é o professor quem define sua prática, mas deve impor sua maneira de agir e, assim, desenvolver uma prática que lhe possibilite uma boa construção profissional. Isso fica evidente na fala de Nóvoa (1995) [6]:

[...] O professor é responsável pela modelação de sua prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. [...].

Assim, cabe ao educador/pesquisar, buscar meios e estratégias para se constituir em um profissional qualificado que, de alguma maneira, seja reconhecido, mesmo diante das falhas, como um bom educador, capaz de refletir sobre sua prática e enfrentar as situações inesperadas com eficiência e sabedoria. Para fins de análise, os sujeitos da pesquisa neste trabalho serão identificados com AI e AII.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A trajetória dos sujeitos na educação básica

Na leitura dos relatos em análise, é possível perceber que AI conquistou muitas coisas gratificantes, porém, as dificuldades foram muitas para que pudesse chegar onde está. Teve uma vida difícil, isso porque passou toda a sua infância morando na zona rural do município de Feijó, onde iniciou sua trajetória escolar. Devido à distância de sua casa à escola, iniciou seus estudos com oito anos de idade, na Escola Municipal Beija-Flor, no ano 2000.

Apesar de ter iniciado sua trajetória escolar fora da idade regular (6-7 anos), foi se dedicando com empenho. Isso porque seus pais, por não terem tido a oportunidade de escolarização, sempre estavam lhe incentivando e mostrando-lhe que aquele era o melhor caminho, para que não viesse a sofrer “trabalhando no pesado” como eles.

Para dar continuidade aos seus estudos (5ª a 8ª séries), foi para a cidade de Feijó, sendo matriculado na Escola Estadual Raimundo Augusto de Araújo, considerada a melhor escola do município na época. Nesse período, AI morava com a avó. Mesmo vindo da zona

Suplemento

rural, conseguiu se sair bem, tendo um bom aprendizado, ganhando, assim, o certificado de melhor aluno da sala. Nesse momento, percebeu que estava no caminho certo, que apesar de todos os fins de semana ter que ir para a colônia de seus pais, para ajudá-los na lida da roça, que ficava a dezesseis quilômetros de distância da cidade, nunca pensou em desistir, porque sabia que um dia teria uma recompensa e, assim, poderia ajudar aqueles que tanto lutaram por ele.

Em 2009 deu continuidade à sua vida estudantil na Escola Estadual de Ensino Médio José Gurgel Rabello, continuou se esforçando e empenhando-se ao máximo, para não fraquejar em seus objetivos. Mesmo tendo que trabalhar em alguns serviços pesados, para ajudar os pais, que tinham que mantê-lo juntamente com suas três irmãs na cidade, nunca ficou reprovado. Dos três anos que passou no Ensino Médio, o último foi o mais difícil, pois estudava pela manhã e, no período da tarde, trabalhava em uma vidraçaria e à noite, ainda trabalhava em uma lanchonete. Contudo, mesmo diante de tantas dificuldades, nunca pensou em desistir, pois via seu sonho e de seus pais sendo realizado. Não poderia ser diferente, em 2011 concluiu o Ensino Médio, mas continuou trabalhando nos dois empregos, só que na vidraçaria o dia todo.

Já AII morou na zona rural do município de Feijó até os oito anos de idade, em um lugar de difícil acesso, a dois dias de distância da cidade, cujo trajeto era realizado por meio de embarcações de pequeno porte (canoa). A primeira vez que foi para a escola tinha 6 anos. Sua mãe, querendo que ele aprendesse a ler e escrever, mandava-o ir à escola com seus irmãos, mesmo sem estar matriculado, de modo que a professora da Escola Municipal Francisco Maciel o aceitou como aluno ouvinte. A escola era muito pequena e ficava localizada na zona rural do município de Feijó, no Seringal Porto Icó, Rio Paraná do Ouro. Era coberta de palha, não tinha assoalho, paredes e nem carteiras, com isso os alunos sentavam em bancos construídos pelos pais. Mas, apesar de toda carência de estrutura física, gostava de “estudar” na referida escola, pois sua primeira professora era “muito legal”.

Devido a tantas dificuldades, seus pais resolveram vender a colônia e morar na cidade de Feijó, em busca de uma vida melhor e também para que ele e seus irmãos continuassem os estudos, pois esse era o maior sonho deles, ver os filhos estudando, em busca de melhores condições de vida. Chegando à cidade, no ano de 2001, foi matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Severino Cordeiro. No primeiro dia de aula, ficou admirado com a estrutura física da escola, pois era uma escola grande, com várias salas de aulas, muitos

Suplemento

professores e outros profissionais. Com muita luta e dedicação, conseguiu concluir a quarta série do ensino fundamental no ano de 2004.

Em 2005, foi estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nanzio Magalhães, na qual cursou da quinta à oitava série nesta escola, teve bons professores, assim, obteve bons aprendizados. Nessa etapa de seus estudos, teve um dos piores momentos de sua vida, a separação de seus pais, a partir desse momento, pensou em desistir de estudar, mas refletiu e decidiu continuar estudando, esforçando-se ao máximo, para que, no futuro, pudesse realizar seus sonhos e alcançar seus objetivos.

No ano de 2009, continuou os seus estudos na Escola Estadual de Ensino Médio José Gurgel Rabelo, esse era um de seus objetivos, iniciar o Ensino Médio, sendo matriculado no PEEM (Programa Especial de Ensino Médio), pois sua idade era considerada avançada para ingressar no ensino regular. Buscando um bom aprendizado, sempre com “muito esforço”, procurando absorver o máximo de conhecimento que a escola proporcionava, concluiu o Ensino Médio em 2010.

A análise desses relatos permite compreender que as trajetórias de vidas possibilitam fazer uma reflexão ativa sobre nosso próprio modo de viver, reconhecendo, assim, todo o processo de formação e inserção social, que terá contribuição direta para melhor desempenho na prática docente. Dessa forma, possibilita aperfeiçoar os métodos de ensino, melhorando o que deu certo e repensando o que deu errado e, com isso, contribuindo com a formação da nossa própria identidade enquanto docente.

Nesse sentido, Rodrigues e Gabriel (2013) [3] afirmam que: “[...] refletir sobre sua trajetória de vida e a utilização das metodologias das histórias de vida se apresentam como ferramenta pedagógica indispensável para o reconhecimento identitário a partir das reflexões das próprias ações do ser”. Portanto, quando buscamos narrar as trajetórias de vida, incluindo a formação escolar, temos que relembrar o passado a partir do momento em que estamos, é como se fossemos juntando peças de um quebra cabeça. Assim, vamos entendendo a relevância de cada fato ocorrido, até aquele que julgávamos irrelevante acaba mostrando-se essencial para nossa formação enquanto sujeitos. Como afirma Santos (2003) [7], narrar nossa história:

[...] significa ir resgatando, rememorando, escolhendo e costurando os retalhos dessa colcha de retalhos que constitui a minha vida. Combinar cada pedacinho, de modo que o leitor possa compreender as minhas idas e vindas, pois falar do passado é dizer do presente e antecipar o futuro [...].

Assim como o “quebra cabeça desmontado” não pode ser entendido por ninguém, a história dos sujeitos, se não for bem narrada, buscando fatos que se liguem, jamais será entendida. Por isso, deve-se fazer uma junção precisa de cada fato, de cada momento, para que venhamos nos entender melhor e para que o leitor possa entender nossa história.

No momento em que relatamos a trajetória escolar estamos realizando uma análise minuciosa de nossa formação e da práxis pedagógica dos professores no contexto escolar, considerando pontos positivos e negativos, que poderão ser vividos na profissão, possibilitando, assim, que outros educadores possam aprender a partir das nossas experiências, de modo que não cometam os mesmo erros e utilizem o que deu certo no desenvolver da prática docente. Sobre isso, afirma Fonseca (2003) [8]:

[...] invertidas na pesquisa sobre vidas de professores, representam o aprendizado novo, história viva que fala de muitos passados, memórias individuais que entrecruzam memórias coletivas, prontas serem registradas, vividas e assimiladas. São fragmentos de memória, história de professores que estão na história, por que a fazem, sofrem, desfrutam e transformam. São, portanto, carregados de ensinamentos.

Enfim, aqueles momentos de dificuldade e de sucesso acabam se tornando o ponto de partida para a construção da identidade de um sujeito, quando contada por meio de relatos, revendo seu processo de formação e trajetória escolar. Isso se evidencia na fala de Fonseca: “Os relatos de situações partilhadas, dificuldade, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências históricas são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos”.

Por isso, para que possamos entender a formação docente, precisamos fazer uma análise minuciosa de nossa vida educativa, como bem afirma Dominicé (apud) Nóvoa, (1992, p. 24), de acordo com Fonseca (2003) [8]:

A vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação... Por isso a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explicativa explícita ao modo como o adulto viveu as situações convivas de seu próprio berço educativo.

Assim, quando buscarmos entender o processo de formação, temos a necessidade de analisar nossa vida e nossa história de vida. Mesmo sabendo que ambas são coisas distintas, a vida é a realidade presente e a história de vida é o que já ocorreu, temos,

então, a convicção de que, quando analisadas juntas, conseguem explicar o processo de formação do sujeito.

3.2 O ingresso na docência: início de uma profissionalização

Com o Ensino Médio concluído, AI já tinha decidido que não queria e nem iria ser professor, mas, como o destino é incerto, foi justamente nessa área que teve sua primeira oportunidade. Tendo em vista que ganhava quinhentos reais (R\$ 500,00) em dois empregos, decidiu encarar o desafio de ser professor, afinal iria ganhar “mais” trabalhando “menos”.

Nesse momento, iniciou-se o maior desafio de sua vida, foi selecionado para lecionar na Escola Municipal de Ensino Rural Nova Cidade, no Alto Rio Envira, eram três dias de batelão (tipo de canoa) para chegar à localidade. Como o ano letivo havia começado há um mês, não recebeu nenhuma formação e nem um plano de aula sabia fazer, e ainda foi para uma escola onde a professora havia trabalhado dezoito anos e havia saído por escolha própria.

Então, iniciou seu trabalho docente, utilizando-se de métodos tradicionais que havia aprendido com seus professores dos anos iniciais, apesar de hoje perceber que aqueles métodos ao qual se apegou para alfabetizar não são os mais eficientes e adequados para a atual realidade educacional. Contudo, deu certo, talvez pelo empenho e vontade de mostrar um bom trabalho, pois conseguiu desenvolver uma boa prática docente, alfabetizando todos os seus alunos que não sabiam ler, nem escrever, e não havendo nenhuma reprovação na turma.

Já AII, por sua vez, quando terminou o Ensino Médio, ficou ansioso para conseguir um trabalho, procurava e não conseguia, foi então que decidiu procurar a Secretaria Estadual de Educação, em busca de uma vaga para trabalhar como professor nas escolas rurais do município de Feijó, estava disposto a trabalhar em qualquer escola. Certo é que não escolheu ser professor, mas, por falta de opção de trabalho, engajou no ramo, conseguiu um contrato provisório no ano de 2011, no ano seguinte ao término do Ensino Médio, e foi trabalhar no Seringal Canadá, Alto Rio Envira. Essa foi uma experiência totalmente diferente daquelas a que estava acostumado a enfrentar no decorrer de sua vida. As dificuldades existiam, mas uma das mais relevantes foi a necessidade de conquistar a confiança e o respeito da turma, isso porque se tratava de uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a maioria de seus alunos tinha idade superior a sua.

Contudo, com esforço e dedicação, conseguiu conquistar a confiança da turma e, ainda, desenvolver um bom trabalho. Considera que isso só foi possível porque buscou estratégias para superar as dificuldades, sendo que a mais significativa foi a valorização dos conhecimentos que os alunos tinham adquirido no seu processo de formação. A partir disso, seus alunos puderam construir caminhos para chegarem a novos saberes.

Quando falamos de inserção na docência, abrimos espaço para que outras pessoas possam entender o porquê de estarmos nessa profissão, muitos dizem que conhecem essa profissão por admirarem alguns professores no seu processo de escolarização como bem afirma Ambrosetti e Almeida (2009) [4]: “[...] para alguns professores a idealização da docência como profissão inicia-se ainda a escolarização básica com destaque ao professor modelo, pessoas cujas características e atividades marcaram na memória [...]”.

Outros aderiram à profissão para realizar um desejo da família, como aponta Ludke (1997) [9]: “[...] Pois os “sonhos” dos pais se concretizaram no interior de uma “não escolha pessoal”; e outras por ser essa a única oportunidade de emprego, tendo em vista seu grau de escolarização e suas condições financeiras. Ludke (1997) [9] ainda ressalta que a escolha de ser professor “[...] pode ter representado a ausência de outras possibilidades em termo de escolarização [...] ou um certo conformismo diante dos contra gênios de seus grupos de referência de seus modos de vidas”, quando escrevemos sobre nós mesmos não buscamos uma verdade absoluta, mas, sim, nos entendermos enquanto sujeitos, compreendendo o porquê de nossas escolhas e o sentido de cada experiência vivenciada.

Contudo, a prática docente deve possibilitar que o professor se torne mais preparado profissionalmente, pois vai se apoiando nas experiências do cotidiano escolar. Nas palavras de Ambrosetti e Almeida (2009) [4]:

[...] A construção da profissionalização docente está fortemente apoiado nas relações e situações cotidianas partilhadas na escola. Nesse espaço, os sujeitos se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar, constroem representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se confirmando nas formas de perceber-se como professor a agir na profissão.

Enfim, a partir do momento em que se tornam professores, independente dos porquês dessa escolha, os profissionais vão se apropriando, de acordo com Ambrosetti e Almeida (2009) [4], “[...] das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar e sua atividade cotidiana”. Interessante também é que os “[...] professores não tomam contato com a docência ao

ingressar na profissão”, conforme os mesmos autores. Isso porque, desde o início de sua formação, esses vêm tendo contato com a docência, por meio de um espelho, seus professores, que acabam sendo a base para a construção de um indivíduo como educador.

3.3 O trabalho docente em realização

AI, apesar de não ter sido preparado para essa função, “espelhou-se” em seus professores, principalmente dos anos iniciais, para realizar sua práxis pedagógica, tanto a Secretaria Estadual de Educação como a comunidade reconheceram seu trabalho como docente.

A comprovação desse reconhecimento foi a recontração para a mesma escola, mesmo tendo a troca de gestão. Contudo, dessa vez, estava mais preparado, pois já havia tido uma experiência e participado de formações continuadas, o que foi muito importante para a transformação de sua prática docente. Agora já sabia fazer um plano de aula e havia descoberto novos caminhos para ensinar. Conseguiu se desapegar daqueles métodos tradicionais, pois haviam lhe apresentado novos métodos, mais eficientes e adequados para a atual realidade educacional.

Essas novas descobertas refletiram positivamente em sua práxis pedagógica, conseguindo desempenhar um trabalho de melhor qualidade, em um período de tempo bem menor. Isso porque passou a valorizar os conhecimentos prévios do alunado e a trabalhar a partir disso, para que os alunos pudessem se desenvolver de maneira mais rápida, eficiente e autônoma.

AII, por sua vez, no começo de sua prática docente teve muitas dificuldades como, por exemplo, o medo de errar e de se relacionar com as pessoas da comunidade, isso aconteceu, segundo ele, por ser um “pouco imaturo”, mas fez um bom trabalho no primeiro ano de experiência como professor. No ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação o contratou para trabalhar na mesma escola, passou a gostar da profissão docente e, até hoje, atua na área da educação.

Apesar das muitas dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, como a falta de recursos didáticos e metodológicos, acompanhamento por parte de secretaria de educação e suporte pedagógico, dentre outros, enquanto professor, obteve sucesso. Essa superação só ocorreu porque AII respeitou o tempo de aprendizagem dos educandos e propiciou a construção de caminhos que facilitassem o aprendizado. Entre esses caminhos, destacam-se as

atividades desafiadoras, que levaram os alunos a refletir e criar estratégias de superação, não apenas para problemas de sala de aula, mas, também, para a vida social.

A identidade profissional passa a ser construída quando fazemos uma análise reflexiva de nossas experiências e práticas profissionais ocorridas dentro e fora do âmbito educacional, com o contato direto e indireto com outros indivíduos, como afirma Pimenta (1997) [5]:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a informações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, das análises sistemáticas das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida; o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Tendo construído a identidade, observamos que, hoje, o trabalho de educador não se restringe apenas à sala, mas vai além dela, pois existe a necessidade de um planejamento ativo pelo professor, a criação de um projeto educacional e, até mesmo, a busca de métodos de avaliações que ajudem a desempenhar uma boa práxis pedagógica, de acordo com a realidade que encontramos, como bem nos mostra Oliveira (2004) [10]:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises ao seu respeito tendem a se complexificar.

Assim, o docente estará melhor preparado para exercer as múltiplas funções que a educação exige. Sendo que uma das mais difíceis “digo quase impossível”, é a esperança de que ele mude a realidade de um país através da educação, mesmo não recebendo o apoio para que isso venha se concretizar, como nos afirma Ludke e Boing (2004) [11]: “Os recursos e as experiências recaem sobre o professor se fosse o salvador da pátria, mas, na prática não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias para se responder adequadamente ao que se espera dele”.

Enfim, a análise da práxis abre caminhos para que venhamos melhorar aquilo que deu certo e readequar o que não teve um resultado positivo, pois nela encontramos fatos relevantes que serão fundamentais para a solução de problemas, como nos afirma Pimenta (1997) [5]:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções e experimentações metodológicas, e enfrentamento de situações de ensinos complexos, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas [...].

Dessa forma, tudo isso vai nos qualificando cada vez mais para o exercício da atividade docente e, assim, teremos a capacidade de abrir caminhos para solucionar situações vivenciadas no cotidiano escolar, que, muitas vezes, se mostram quase impossíveis de serem solucionadas.

3.4 Plano nacional de formação de professores da educação básica: o PARFOR e as perspectivas para o futuro

AI e AII, no fim de 2013, ingressaram no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Ufac, no Polo de Feijó, através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. Em dezembro, então, iniciaram o curso superior, devido ao fato de, no ano anterior, estarem cadastrados no Educasenso na função docente. A inscrição aconteceu pela Plataforma Freire e foi validada pela secretaria municipal/estadual de educação na qual estavam atuando como docentes. Esses sujeitos consideram que, durante a graduação, encontraram algumas dificuldades, mas foram superadas ao longo do período. Uma dessas dificuldades foi “o cansaço” durante o período que aconteciam as aulas: tinham em média 10 horas de aula por dia (7h00 às 12h15 e das 13h30 às 18h45), de segunda á sábado, nos meses de janeiro a março, no período de férias docente. Mesmo diante das dificuldades, conseguiram aprender muitas coisas novas, que foram tornando-os professores cada vez mais competentes e dedicados para suas práticas docentes.

Esse é um programa lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com os entes federativos e as instituições de educação superior (IES), com objetivo de formar professores para educação básica nas diversas áreas de conhecimento, como afirma Carvalho (2017) [12]:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi lançado pela Capes nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados e municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior.

Considerando o alto índice de professores que atuam na educação básica sem a formação devida para esse exercício, o programa veio com caráter emergencial, a fim de preparar profissionais qualificados, para atuarem nessa área educacional. Em contrapartida, busca atender às exigências impostas pela LDB 9394/96, no que se refere à formação de profissionais que contribuam para construção de uma educação de melhor qualidade para o nosso país. Isso fica evidente na fala de Carvalho (2017) [12]:

O Programa se configura como uma ação emergencial no plano da formação de professores e tem como objetivo “introduzir e fomentar a oferta de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país”.

O PARFOR é um programa de nível nacional, o estado Acre só o aderiu no ano de 2012, três anos depois de seu lançamento, de acordo com Carvalho (2017) [12]:

No estado do Acre, a Universidade Federal do Acre só efetivou a adesão ao Programa no ano 2012, sendo que efetivamente as atividades de formação foram iniciadas no segundo semestre de 2013 com a abertura de turmas especiais de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras/Vernáculo e Geografia, atendendo toda a demanda de formação que havia sido cadastrada na Plataforma Freire no ano 2013. No ano de 2015 foram implantadas outras oito turmas de Pedagogia, e em 2016 uma turma de Letras e uma turma de História.

Contudo, esse atraso teve suas razões, como nos esclarece Carvalho (2017) [12]:

A adesão da Ufac, somente em 2012, se deveu ao fato de que, quando o Programa fora lançado, a Instituição estava em vias de conclusão de uma grande ação de formação de professores, o chamado PROFIR, que em parceria com Estado e Prefeituras do interior tinha como objetivo assegurar a formação profissional em curso superior de licenciatura.

Porém, para conseguir uma vaga, o professor deveria se inscrever na Plataforma Freire, sendo que o requisito exigido para a inscrição era que estivesse cadastrado no Educacenso e com a pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação Municipal ou Estadual. Como afirma Carvalho (2017) [12]:

Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.

Como estavam atuando como professores da educação básica e inscritos no Educacenso, conseguiram realizar suas inscrições na Plataforma Freire. AI teve a pré-inscrição validada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), sendo que essa era a rede na qual atuava, e AII pela Secretaria Estadual de Educação (Núcleo/Feijó).

Portanto, sendo a prática a principal responsável por nosso desenvolvimento profissional, as secretarias de educação devem, por meio de formações, permitir outros meios e estratégias que visem a uma qualificação melhor do professorado. Para Nóvoa (1995) [6], “[...] a formação de professores tem de procurar dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se acciona o pensamento estratégico” Nóvoa (1995) [6], pois são esses tipos de formação que irão contribuir diretamente para a construção de um profissional mais qualificado. De acordo com Nóvoa (1995) [6]:

A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com desenvolvimento e crescimento da profissionalidade.

Enfim, enquanto educadores, temos a plena consciência de que uma boa qualificação profissional vai muito além de obter uma certificação, contrariando o que é proposto pelos organismos multilaterais. Para Shiroma e Schneider (2008) [13] “[...] a certificação de professores vem sendo apresentada por OM, governos estaduais, intelectuais e deputados brasileiros como um caminho eficiente para a melhoria da qualidade da educação básica”. Portanto, é necessário que tenhamos formações e cursos que nos levem a uma reflexão-ação da práxis, afinal, somos profissionais e temos que estar preparados para o exercício dessa profissão, como bem nos afirma Nóvoa (1995) [6]: “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”. Assim, devemos nos preocupar em adquirir o máximo de conhecimento possível, para estarmos capacitados e, conseqüentemente, venhamos desenvolver uma boa prática educacional, visando o aprendizado de nosso alunado.

4 CONCLUSÕES

No desenvolver deste trabalho, buscamos mostrar que as dificuldades do âmbito educacional, quando analisadas por meio de pesquisas, feitas pelo próprio professor, contribuem diretamente para um melhor desempenho do educador em sua práxis, por conseguinte, um melhor desenvolvimento da prática docente, já que, nesse processo de estudo, o educador poderá ver e, assim, readequar o que foi produtivo, repensar o que, por algum motivo, não teve um resultado positivo.

A reflexão sobre nosso desenvolvimento profissional nos revela que nossa profissionalização, enquanto educadores, vem ocorrendo de acordo com as experiências e as vivências desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, que vão contribuindo, pouco a pouco, para a construção de nossos valores e princípios enquanto sujeitos e profissionais da educação. Contudo, essa forma de construção, a partir da práxis, pode ser muito importante, devido ao fato de ela mesma não passar de atos repetidos. Ao concluirmos, verificamos que, conseguimos, ao longo do texto, identificar e apresentar as dificuldades existentes em nossa profissão docente, que perpassaram o âmbito educacional e mostramos que a superação das dificuldades só vem mediante uma reflexão-ação de nossa práxis.

5 REFERÊNCIAS

- [1] PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, abr. 2011. v. 27, n.01, p.369-386.
- [2] CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais: da pesquisa qualitativa e coleta de dados qualitativos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).
- [3] RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida, GABRIEL, Gilvete Lima **Narrativas autobiográficas e identidade docente: a configuração da experiência formadora por meio do estágio supervisionado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2013. 23 fl. Disponível em: https://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=107:hellen-cris-de-almeida-rodrigues&id=18:2013-2&Itemid=211. Acesso em: 15 mar. 2017.
- [4] AMBROSETTI, Neusa Banhara, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- [5] PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do Professor. **Nuances**, v.3, p. 5-13, set. 1997.

- [6] NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.
- [7] SANTOS, Margarida. Como tenho me tornado professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.61-79).
- [8] FONSECA, Selma Guimarães. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.113-149).
- [9] LUDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- [10] OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- [11] LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.
- [12] CARVALHO, Mark Clark Assen. **Boletim**. Gestão de Processos Educacionais. Rio Branco, UFAC. Ed. Nº 20, maio 2017.
- [13] SHIROMA, Eneida Oto e SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. **Temas e Matizes**, n. 13, p. 39-48, Primeiro Semestre. 2008.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

O ENSINO GRAMATICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA APLICADO NA
SALA DE AULA

Gabriel Costa Pereira¹; Ana Maria Cavalcante Gouveia Aguiar²

¹Estudante do Curso de Letras/Português da UNIR – Universidade Federal de Rondônia - (*Campus José Ribeiro Filho*); E-mail: 99gabrielgcp@gmail.com.

²Docente pertencente ao Departamento de Línguas Vernáculas (DLV) da UNIR - Universidade Federal de Rondônia - (*Campus José Ribeiro Filho*). E-mail: anaguilar@unir.br.

RESUMO: Este artigo objetiva demonstrar o modo como tem se trabalhado com a gramática normativa dentro da sala de aula e a importância desta para o aluno. Outrossim, deve-se conhecer primeiramente o educando para se entender quais suas principais dificuldades, e o que realmente deve ser ensinado para relacionar os conteúdos aplicados gramaticalmente ao cotidiano do mesmo, pois, quando o ensino da gramática normativa é posto como disciplina nas escolas, a mesma não se preocupa em estabelecer uma correlação com o externo. Assim, este ensino acaba se tornando algo ineficaz tanto para o aluno, quanto para o professor de Português, o qual ministra a disciplina. Para realizar este trabalho, a metodologia empregada foi por meio de pesquisas bibliográficas, baseada nas obras de Faraco (2008), Perini (2000), Neves (2003) dentre outros autores que abordam esta temática. Além de se fazer necessário contextualizar a gramática, de modo que mostre ao aluno a sua aplicabilidade, seja em redigir textos ou ler arquivos, realiza desta forma atividades de leitura e escrita. Assim, visto que o ensino gramatical está muito presente na sala de aula, se faz importante saber quais os caminhos necessários para se ensinar gramática normativa, sem cair nos preceitos da Gramatiquice e do Normativismo que serão abordados durante o trabalho. Dessarte, pôde-se observar que utilizando práticas pedagógicas inovadoras e eficazes e aproximando este assunto junto do aluno, o mesmo consiga perceber uma importância maior ao que ele está estudando desde o seu ingresso na Escola até sua formação final.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Gramatical. Gramatiquice e Normativismo. Língua Portuguesa.

Suplemento

ABSTRACT: This article aims to demonstrate how have worked with the normative grammar in the classroom and the importance of this to the student. In addition, you must meet first the learner to understand what their main difficulties, and what really should be taught to relate the contents applied to the daily life of the grammatically because, when the teaching of grammar rules is put as a discipline in schools, it is concerned to establish a correlation with the external. So, this teaching becomes something ineffective for both the student and the teacher of Portuguese, which teaches discipline. To carry out this work the methodology used was bibliographical research, based on the works of Faraco (2008), Perini (2000), Neves (2003) among other authors that discuss about this topic. In addition to making necessary the context grammar, so that shows the student the applicability in your compose or read text files, performs this way of reading and writing activities. So, since the grammar school is very present in the classroom, it becomes important to know which paths required to teach grammar rules, without falling in the precepts of Gramatiquice and Normativismo that will be addressed during the work. Dessarte, could you note that using innovative and effective pedagogical practices and approaching this subject with the student, the same can understand a greater importance to what he's studying since your ticket until your final training at school.

KEYWORD: Grammar Teaching. Gramatiquice and Normativismo. Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

O ensino gramatical está muito presente na sala de aula. Visto que, o mesmo se iniciou com os gregos e romanos, os quais buscavam uniformizar sua língua, de maneira que, aos territórios conquistados ela fosse imposta, e que não desaparecesse com o tempo. Para que se formasse toda essa estrutura, se fez necessário, organizá-la de maneira sistêmica, baseado na linguagem utilizada frequentemente por literatos e poetas, com isso surge a gramática normativa, a qual vai se estender para os demais lugares no mundo, inclusive o Brasil.

É uma disciplina que faz parte da grade curricular de grande parte das escolas, porém seu intuito inicial é de fazer com que o aluno aprenda a escrever melhor de acordo com as regras da mesma, na qual, muitas vezes, se apresenta de maneira confusa, visto que, uma regra não é fixa, e possui inúmeras exceções.

A partir deste fator, o aluno cai nos preceitos da gramatiquice e do normativismo, assim, estuda os conteúdos impostos, somente para realizar futuramente uma avaliação, ou para cumprir a grade curricular, na qual os objetivos que a escola impõe sobre esta doutrina possam estar equivocados levando esse aluno a pensar que a gramática possivelmente não sirva para nada.

Para tanto, se faz necessário rever estes conceitos, a fim de melhorar este ensino, não para transformá-la em um fim prático, mas para compreender a cultura e o mundo no qual se está inserido. Diante do exposto e visto que o ensino gramatical está muito presente na sala de aula. Se faz importante saber quais os caminhos necessários para se ensinar gramática normativa, sem cair nos preceitos da gramatiquice e do normativismo.

1 HISTÓRICO DA GRAMÁTICA NORMATIVA

Para explorar seus recursos linguísticos e expressivos, gregos e romanos buscaram formas de organizar essas questões de maneira mais sistêmica, de modo que sua língua continuasse de maneira imutável, ou seja, não sofresse alteração. Devido este fator, escreveram a primeira gramática para essa linguagem não ser alterada por outras consideradas bárbaras, assim buscavam preservar uma pureza linguística.

Faraco (2008) [1] destaca o surgimento da primeira gramática:

[...] na cidade de Alexandria (fundada em 323 a.C. Por Alexandre Magno na foz do Rio Nilo), se dedicaram, na sua famosa biblioteca, a estudar com intenso cuidado, a produção literária de seus autores consagrados. [...] Desses estudos se originaram a filologia e a gramática.

Anteriormente, no período grego helenístico, os mesmos acreditavam que a gramática era um dos componentes para a língua escrita exemplar, sendo assim consideravam-na a linguagem muito utilizada pelos trovadores e literários da época, devido a isso, acabava sendo seguido por todos os demais.

Faraco (2008) [1] afirma que “[...] o gramático perseguia dois objetivos: descrever essa língua e, ao fazê-lo, estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam”.

Após o império romano dominar vários territórios e estabelecer sua língua própria, após se criar a gramática, se priorizou a escrita do latim, o qual era muito utilizado pelos considerados eruditos, pessoas da alta aristocracia, nas quais dominavam tanto a fala, quanto a escrita do latim culto. Com isso, essa língua era acessível apenas para quem possuía grande conhecimento, contribuindo para que a classe mais baixa não compreendesse tal idioma.

É notório que a utilização da gramática com intuito de estabelecer padronizações contribui para se controlar também a língua que muitas vezes, estejam passíveis de desaparecer, além do mais, para se constituir, é necessário se levar em conta os aspectos

Suplemento

sociais, econômicos de determinado local, bem como o fez Roma, sobre os territórios dominados.

Waal (2009) [2] apud Antunes, 2007: “Em suma, foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões.”

Essas questões de normalização por parte da gramática não difere no Brasil, pois a mesma continua servindo de base e é considerada símbolo de escrita e leitura corretas, desprezando outras situações. Sendo assim, tornou-se como principal fonte de estudos das escolas de educação básica.

2 GRAMATIQUE E NORMATIVISMO

Apesar de focar somente na questão de fixar uma língua padrão a partir da gramática normativa, muitas questões como as variações linguísticas foram esquecidas, pois levava os indivíduos a seguir certos padrões, assim entravam nos preceitos da gramatique e do normativismo.

Faraco (2008) [1] destaca que a gramatique e o normativismo consistem no ato de estudar a gramática como um sistema fechado, ou seja, estudá-la de maneira a só avaliar os conteúdos que ali estão apresentados. Já o normativismo ocorre quando você conhece a norma culta, porém não a associa nas variedades da língua, com isso, se torna algo invariável e tudo o que foge a este princípio é considerado errado.

Apesar de se apresentar como algo isolado, mesmo a norma culta pode sofrer mutações ao longo do tempo, desde que essas modificações sejam convencionadas e aceitas por todos.

Muitas vezes, aplicados à sala de aula, os preceitos do normativismo e da gramatique, excluem o aluno, desconsiderando os diferentes dialetos e variações, pois a norma acaba sendo imposta de modo autoritário, levando à repulsa. Mas a gramática não deve ser excluída, pois acaba sendo importante e ajuda a compreender a sociedade em questão.

3 A GRAMÁTICA NORMATIVA APLICADA À SALA DE AULA

Na sala de aula, os estudos da gramática levam a entender, que seu principal intuito é ensinar o indivíduo a escrever melhor, porém estudar os princípios gramaticais nos leva a uma compreensão bem maior, entender a sociedade e a linguagem na qual estamos inseridos. Porém, no âmbito escolar, muitos desses valores são suprimidos.

Neves (2003) [3] afirma que “Ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente a falar ou a escrever melhor.”

Ou seja, no âmbito escolar se ensina a Língua Portuguesa, baseado principalmente na estrutura do português padrão, sendo assim, possibilita ao aluno mecanismos pedagógicos para que estas normas sejam aprendidas, de forma que, não seja para fins práticos como outras disciplinas que se apresentam, mas para determinar como deve-se comportar frente às regras da língua.

Dessa maneira, Possenti (1996) [4] nos traz uma visão sobre a necessidade do jovem dominar esse Português padrão, assim

[...] Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam poder atingir. Mas, parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto (narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos etc.

Pode-se inferir que, a partir do momento em que o aluno desenvolve essas habilidades de escrita da norma culta, consegue aplicar dentro de diferentes textos, tanto em questão de escrita, quanto de leitura, que permearão sua vida por um grande tempo, por conseguinte, o mesmo ao estudar a Língua Portuguesa, encontrará um objetivo mais preciso. Entretanto, para que isso ocorra, se faz necessário que a escola aponte seus erros, promovam um diagnóstico sobre como esse ensino está sendo aplicado.

4 OS TRÊS DEFEITOS PARA A GRAMÁTICA ENQUANTO DISCIPLINA

Para que seja feito um diagnóstico apontando as imprecisões do ensino gramatical, é necessário compreender o que leva os alunos a desacreditar esta disciplina, e considerá-la,

muitas vezes, como algo a ser temido. Visto que, os tais a olham como algo que não possui serventia, ou alguns acreditam que sem ela não se consegue aprender o português.

Para que se tenha esta conclusão por parte dos estudantes, deve-se observar a escolha das profissões futuras dos mesmos. Na qual, se torna algo quase raro, jovens que se interessem pelo ramo da linguagem ou pela escrita de uma nova gramática normativa.

Muitas vezes, no colegial, o aluno estuda um mesmo conteúdo por várias vezes, em diferentes séries e com objetivos distintos da anterior, mas não consegue aprender, e isto também pode contribuir para que tal ignore os ensinamentos gramaticais.

Perini (2000) [5] expõe que:

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática - e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo.

Devido essas questões do não aprender. Isso acaba gerando uma frustração tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, que apesar de ensinar, acabam evidenciando a inutilidade da gramática. Por isso se faz necessário apontar erros os quais as instituições de ensino cometem para que esta disciplina se apresente deste jeito.

Perini (2000) [5] nos vai apontar de uma maneira geral que o ensino gramatical possui três defeitos: 1º os objetivos da disciplina estão mal colocados, que leva a crer que fará com que o aluno possa desenvolver a habilidade de somente escrever melhor. 2º a metodologia empregada é inadequada, os parâmetros que são estabelecidos para o ensino gramatical não se correlacionam com as questões cotidianas, levando o aluno a crer que é inútil tal aprendizado. 3º A matéria carece de organização lógica na qual, muitas vezes torna o ensino confuso devido às regras não serem fixas e possuir diversas exceções.

Ainda assim, para que estes defeitos possam ser amenizados, a fim de melhorar o ensino gramatical nas escolas, se faz necessário estabelecer meios pelos quais possa captar a atenção do aluno para este conteúdo, e para que o mesmo encontre a devida importância de *idem*.

5 MATERIAS E MÉTODOS

Para a escrita deste artigo foram realizadas coletas de referencial bibliográfico sobre os preceitos do uso da gramática normativa aplicada à Língua Portuguesa, o histórico dessa

gramática, os defeitos que possa ter, e para elaborar possíveis hipóteses sobre o ensino desta. A partir de um diálogo com Faraco (2008) [1], Neves (2003) [3], Perini (2000) [5], Possenti (1996) [4] e Waal (2009) [2] que vão tratar especificamente deste assunto.

Outrossim, baseado nestes autores, buscou-se mostrar propostas para o ensino da Gramática normativa tradicional, de modo a trazer uma maior significação desses estudos para o aluno da educação básica, ou seja, se faz aqui uma pesquisa qualitativa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca de conhecer primeiramente o aluno, pode contribuir para se entender quais suas principais dificuldades, e o que realmente deve ser ensinado para relacionar os conteúdos aplicados gramaticalmente, ao cotidiano do mesmo.

Contextualizando a gramática, de modo que mostre ao aluno a sua aplicabilidade, seja para produção textual ou leitura de arquivos, realizando atividades de leitura e escrita.

Baseado no conhecimento empírico, a visão de se estudar os conteúdos gramaticais está atrelada com o intuito de fazer com que o indivíduo, aprenda a ler ou a escrever, o que destoa principalmente do foco da gramática normativa, que é expor a linguagem e seus vários mecanismos, além de uma forma de compreender a sociedade e a língua em que se está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os principais fatores que as escolas enfrentam com o ensino gramatical, deve-se atentar para se buscar melhores alternativas para que este aprendizado se transforme em algo significativo para o aluno, e que não se preocupe em transfazê-la para fins práticos, mas que seja importante para se comunicar com os semelhantes e se fazer integrante de sua cultura a partir do estudo e compreensão desta língua.

Além do mais, deve-se estabelecer objetivos precisos para as aulas de gramática. A fim de mostrar que, não somente com esta disciplina o aluno irá desenvolver habilidades de escrever melhor, pois só o vai conseguir lendo, escrevendo, relendo, reescrevendo. Para tanto, as instituições escolares devem se atentar às propostas de cunho inovador, que visem a reformular este ensino.

Da mesma forma que as gramáticas devem ser reformuladas, na qual se apresentem de maneira lógica, e que não busque somente em ditar regras/normas de como se deve falar ou escrever, mas que se atente as variantes linguísticas e que se retrate com um aspecto mais simples e compreensível por todos.

Portanto, se faz de grande valia que o professor consiga utilizar de práticas pedagógicas com o intuito de aproximar esse conteúdo ao aluno, correlacionando-os com questões sociais e corriqueiras. Além do mais, trabalhar de maneira específica as dificuldades do aluno, para que o mesmo consiga perceber no que se esmerar, e assim melhorar o ensino aprendido da gramática normativa. E assim fugir da gramatiquice e do normativismo.

REFERÊNCIAS

- [1] FARACO, C.A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- [2] WAAL, V.D. Gramática e o ensino da Língua Portuguesa. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Paraná, 2009.
- [3] NEVES, M.H.M.N. **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2003.
- [4] POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras, 1996.
- [5] PERINI, M.A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA:
 GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA**

Geovânia de Souza Andrade Maciel¹; Lusinilda Carla Pinto Martins²

¹Mestranda em Letras – UNIR – Universidade Federal de Rondônia; E-mail: geovania.maciel@ifro.edu.br ²Docente do programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras - UNIR – Universidade Federal de Rondônia. E-mail: lcarla22@gmail.com.

RESUMO: O presente artigo é uma revisão bibliográfica que parte da compreensão da música enquanto gênero textual que reflete o ser humano e todo o seu mundo interior; podendo ser um refúgio do emocional como também uma libertação, pois expressa todo o nosso Eu. Diante de sua relevância para a constituição do indivíduo, este artigo inicialmente apresenta a música como uma das primeiras formas de comunicação do homem e sua relação com a literatura como meio de expressão para, na sequência, enfatizar sua importância em sala de aula. O estudo traz também dados de algumas práticas interdisciplinares de leitura no ensino da Língua Inglesa realizadas, a partir de oficinas⁹ com o gênero textual letra de música, com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de Escolas Públicas do município de Colorado do Oeste, Rondônia no período de 2007 a 2009; assim revelando que o trabalho com música oportuniza a condição de estimular a sensibilidade e formar sujeitos criativos. Para a análise e discussão dos resultados são retomados estudos sobre o ensino da Língua Estrangeiras a partir de Leffa (2003 e 2007); Revuz (2002); Paiva (2001) e Rojo (2009 e 2012). Conclui-se demonstrando o quanto o gênero textual música em sala de aula enriquece a aquisição vocabular e gramatical da língua inglesa, bem como proporciona gradativa autonomia e competência comunicativa na língua-alvo. Tal gênero se constitui, ainda, como recurso pedagógico colaborativo para o letramento social, visto que oportuniza ao estudante interagir criticamente numa sociedade em que grande parte das atividades se sustenta na leitura e na escrita.

⁹ O estudo e oficinas aqui citados na sua fase inicial fez parte do estudo desenvolvido e apresentado para o Curso de pós-graduação da Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena – AJES, como exigência parcial para obtenção do título de Especialização em Língua Inglesa e Novos Conceitos em Educação, Teoria e Prática no ano de 2007. Mesmo após a apresentação prossegui o estudo e aplicação de outras oficinas até 2009 quando lecionava Língua Inglesa na rede Estadual do Município de Colorado do Oeste - Rondônia.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Música. Letramento Social.

Abstract: The presente article is a bibliographical review that starts from the understanding of music as a textual genre that reflects the human being and all his inner world; it can be a refuge from the emotional as well as a liberation, since it expresses the whole self. Before its relevance to the constitution of the individual, this article initially presents music as one of the first forms of man's communication and his relation with literature as a means of expression of the emphasize its importance in the classroom. The study also includes data of some interdisciplinary reading practices in the teaching of the English Language carried out from workshop with the textual genre of music, with students of Elementary School II and High School of Public Schools of the city of Colorado do Oeste, Rondônia in the period from 2007 to 2009; thus revealing that work with music gives the condition of stimulating sensitivity and forming creative subjects. For the analysis and discussion of the results are remembered studies about teaching of Foreign Language as from Leffa (2003 and 2007); Revuz (2002); Paiva (2001) and Rojo (2009 e 2012). It concludes by showing how much the textual genre music in the classroom enriches the vocabular and gramatical acquisition of the English Language, as well as provides gradual autonomy and communicative competence in the target language. Such a genre also constitutes a collaborative pedagogical resource for social literacy, since it allows the student to interact critically in a society in which a large part of the activities are sustained by reading and writing.

Keywords: English Language Teaching. Music. Social Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A música é uma forma de expressão artística que sempre esteve imensamente relacionada às tradições culturais dos povos em diversas épocas e lugares. Na atualidade o gênero musical continua a estabelecer essa capacidade de romper o tempo e transmitir uma vasta diversidade cultural, sendo amplamente difundida pelos meios de comunicação e massa a partir do desenvolvimento tecnológico. É justamente essa capacidade de se renovar com o tempo, além de se manter fortemente atrativa para todos os gostos, é que pode constituir a música em um instrumento pedagógico eficaz para a construção e ampliação de conhecimentos de si e do mundo.

A música é apresentada por alguns estudiosos como uma das mais antigas manifestações humanas de que se há registro. Mário de Andrade (1972) [1] assegurara que “é comum afirmarem que a Música é tão velha quanto o homem, porém talvez seja mais acertado falar que, como Arte, tenha sido ela, entre as artes, a que mais tardiamente se caracterizou.” É também ponderado por muitos que a música exerce papel fundamental para o

Suplemento

desenvolvimento de diversas áreas do cérebro humano e da linguagem Muszkat, Correia, e Campos (2000) [2].

Podendo ter surgido da necessidade humana em se comunicar, a música, por muitos séculos, teve na transmissão oral sua base de difusão através das gerações. Essa ausência de registros precisos resultou em enormes dificuldades na formulação histórica da origem da música. As diferentes fontes de informação sobre o passado dessa arte apontam a existência de “práticas musicais em diferentes civilizações no mundo”, Frenda (2013) [3], e de forma simultânea tais civilizações apresentam práticas comuns relacionadas a seus rituais, suas danças e festividades.

Segundo Corrêa (1975) [4] a vida musical na antiguidade nos foi transmitida a partir de pinturas e esculturas feitas em vasos e em túmulos, além de inscrições e documentos com desenhos de dançarinos e instrumentos musicais. Porém essas informações são insuficientes para dar uma ideia objetiva de como eram usados os instrumentos musicais.

A Literatura, como a arte de se expressar por meio das palavras, sempre esteve extremamente relacionada às artes em geral e aos costumes de uma sociedade em determinada época; e de tal maneira a música sempre fez e faz companhia a Literatura no intuito de auxiliar na expressão do interior humano. Conforme Furtado (2010) [5] “Desde a Antiguidade o texto literário adapta-se à música, bem como a música adapta-se ao texto literário, mais precisamente, à poesia”.

Na Grécia antiga poesia e música apresentavam uma ligação com aspectos de divino, mítico, superior e possuíam poder essencial na formação do caráter e do espírito do indivíduo, por isso eram consideradas partes integrantes da cultura e da educação do povo grego, além de relacionar-se ao entretenimento e à religião. Na Idade Média surge o poeta trovadoresco que - com o auxílio de seus instrumentos como alaúde, lira, cítara, viola e harpa - tinha em suas composições o ideal maior de serem acompanhadas de música e serem cantadas. No Renascimento destaca-se o surgimento da Ópera que segundo o dicionário Michaelis (2018) [6] é “obra dramática musicada, geralmente sem diálogos falados, constituídas por recitativos, árias, coro e acompanhamento orquestral e, algumas vezes, por dança”.

Nas palavras de Furtado (2010) [5], a partir do Romantismo e conseqüentemente com o Simbolismo e o Modernismo “a relação da poesia com a música voltou a ser muito profunda, tendo mesmo a música alcançado o estatuto de arte por excelência”. O mesmo autor ainda traz uma inquietante reflexão com relação à marginalização da música principalmente

em ambiente acadêmico, visto que mesmo depois das grandes conquistas alcançadas na área musical, esse gênero ainda continua a ocupar “um espaço reduzido nas preocupações teóricas”.

A autora Swanwick (2003) [7] no terceiro capítulo de sua obra *Ensinando Música Musicalmente*, também apresenta a importância dos sistemas educacionais em reconhecer a diversidade para que não continue a ocorrer “a subcultura da música escolar” e suas ideias são reforçadas com a seguinte assertiva: “a educação musical das escolas e faculdades pode tornar-se um sistema fechado quando deixa para trás ou pega os restos de ideias e eventos do mundo mais amplo”. É diante dessa reflexão que o Letramento Social surge como uma perspectiva para sustentar o Ensino de Língua Inglesa a partir de eventos com o gênero letra de música como se verá adiante.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo foi realizado no período de 2007 a 2009, em Escolas Públicas Estaduais no município de Colorado do Oeste, Rondônia, onde lecionei a disciplina de Língua Inglesa. Foi realizado nesse percurso de três anos um total de 11 oficinas utilizando o gênero música para abordar os conteúdos exigidos conforme a série do estudante. Participaram dessas oficinas um total de 7 turmas: uma turma de 8º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental II, duas turmas do 1º, duas turmas do 2º e uma do 3º ano do Ensino Médio. Aproximadamente houve a participação de 250 alunos.

As oficinas foram realizadas nas aulas de língua inglesa, mas com intervalos de tempo entre uma e outra oficina, visto que havia grande preocupação por parte da comunidade escolar com a utilização do livro didático de língua inglesa e sua consequente finalização até o término do ano letivo. Contudo a respeito disso fazemos uma ressalva com as ideias de Leffa (2003) [8]: “O conflito entre aprender e ensinar tem que ser resolvido a favor do aluno. O professor precisa aprender a ensinar menos para que o aluno possa aprender mais”.

Entre os materiais utilizados nas oficinas estão: caixa de som, aparelho de som - CD player portátil, televisão e data show. Para a possível utilização, todos os materiais deveriam ser agendados com antecedência. Os computadores e o espaço do laboratório de informática também foram utilizados nas oficinas. O pátio da escola igualmente fora bastante explorado com as exposições de cartazes e outros trabalhos produzidos pelos estudantes, além de apresentações de outras artes como dança, teatro e pintura proposta de modo integrado pelas

atividades que envolviam as músicas inglesas. Uma mesma oficina foi utilizada em turmas distintas. Em alguns momentos, professores de outras disciplinas e outras pessoas convidadas participaram da aula dando contribuições aos temas abordados.

Os preparativos para as oficinas realizadas obedeceram ao seguinte procedimento:

- a) Verificação do perfil dos estudantes quanto ao seu conhecimento e contato com a língua inglesa. Grande parte dos jovens dizia não saber inglês, entretanto afirmava gostar de ouvir músicas internacionais e alguns estudantes ousavam a cantar alguns trechos¹⁰;
- b) Utilização de uma caixinha de sugestões das músicas inglesas que os alunos gostavam de ouvir. Aqui se verifica a abertura para o protagonismo do aluno em sugerir gêneros musicais marginalizados e estereotipados. Percebe-se igualmente parte das sugestões relacionadas ao mercado da música, pois muitos estudantes sugerem músicas que estão no “topo do sucesso” no momento da solicitação das indicações (temática de novelas e filmes, por exemplo).
- c) Averiguação do conteúdo das letras das canções sugeridas, de modo a relacioná-la com conteúdos que faziam parte do Plano de Ensino e que trariam conhecimentos culturais diversos e riqueza vocabular em língua Inglesa;
- d) Estudo dos conceitos sobre a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e dos aspectos do gênero música;
- e) Envolvimento de outros professores para contribuições no trabalho, visto que muitas músicas abordam temas culturais e históricos diversos, e a interdisciplinaridade legitimaria uma prática educativa sem fragmentação;

2.1. EXEMPLIFICAÇÕES DE DUAS OFICINAS DESENVOLVIDAS COM O GÊNERO MÚSICA INGLESA

Oficina 1: *Music – Last Kiss (Pearl Jam)* – Em anexo

- 1) O professor poderá separar a turma em grupos e distribuir trechos diferentes da canção.
- 2) Em seguida pedir que os alunos ouçam e cantem com atenção descobrindo qual é a ordem das estrofes que foram distribuídas.

¹⁰ Foi justamente essa contradição (não gostar de inglês na escola, entretanto utilizá-lo constantemente fora dos muros escolares) que nos fez pensar em estratégias que proporcionassem uma aproximação dos estudantes em relação à aprendizagem da língua inglesa. E de tal forma o gênero textual música foi o que mais se apresentou propício para torná-los agentes protagonistas em práticas letradas específicas, partindo consequentemente da cultura de referência dos próprios alunos.

Suplemento

A música estará separada por partes que serão entregues aos grupos, na qual em baixo de cada trecho da canção haverá dois espaços em branco que serão preenchidos no decorrer da atividade, conforme será representada a primeira estrofe da música através do quadro 1:

Quadro 1: Exemplo de uma estrofe entregue por grupo

<p><i>Where, oh where, can my baby be? The Lord took her away from me She's gone to heaven, so I've got to be good So I can see my baby when I leave this world</i></p>	
<p>(Escrever o que a estrofe da música expressa para o grupo)</p>	<p>(Representar a tradução grupal com desenhos/imagens)</p>

- 3) Em seguida, pedir que os alunos escrevam a ideia principal dos trechos tornando compreensível a história narrada na música.
- 4) Os alunos deverão representar os trechos através de ilustrações ou figuras recortadas como mostra a simulação da primeira estrofe da música no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Simulação de produção dos estudantes

<p><i>Where, oh where, can my baby be? The Lord took her away from me She's gone to heaven, so I've got to be good So I can see my baby when I leave this world</i></p>	
<p>Onde, oh onde, minha garota pode estar O senhor a levou para longe de mim Ela foi para o céu, então eu tenho que ser bom Para que eu possa ver meu bem quando eu partir deste mundo</p>	

- 5) Cada grupo pesquisará textos retirados de revistas, jornais e internet sobre acidentes e violência no trânsito para complementar a apresentação de sua ilustração da canção.
- 6) Convidar equipe do DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito) da cidade para falar a respeito de multas e acidentes envolvendo pessoas embriagadas (nível local e global);
- 7) Após leituras e reflexões sobre as principais causas dos acidentes de trânsito, pedir que os alunos façam cartazes com desenhos e frases escritas em inglês incentivando as pessoas a dirigirem com maior prudência e responsabilidade para expor na escola.
- 8) Para complementar essa atividade com a conscientização de que bebida e direção não podem estar juntas, sugerem-se os vídeos abaixo referentes à **Jaqueline Saburino Garcia** (1978), uma jovem venezuelana que participou de uma campanha publicitária contra bebidas alcoólicas nos Estados Unidos. Entretanto são cenas fortes e o professor deve ter cautela

quando for utilizá-la como ferramenta de conscientização, sempre fazendo a averiguação do perfil da turma.

<https://www.youtube.com/watch?v=jRAsCxxrBYg>

<https://www.youtube.com/watch?v=CykmJkPpPOM>

Oficina 2: *Music: Man! I Feel Like a Woman!* (Singer: Shania Twain) – Em anexo

1. Num primeiro momento os alunos deverão ouvir a música com bastante atenção;
2. Entregar a letra da música e pedir que ouçam atenciosamente acompanhando a escrita, no intuito de destacar as palavras intrusas, ou seja, que estão escritas, mas não fazem parte da letra da canção.
3. Fazer os exercícios de compreensão oral da música.
4. Oportunizar a intertextualidade com textos que abordem a mesma temática: luta feminina pela igualdade de direitos.
5. Elaborar conjuntamente com o professor de história uma retrospectiva sobre a independência feminina conquistada nos últimos tempos, em seguida organizar um debate.
6. Após o debate solicitar que façam um pequeno texto escrito sobre o assunto.
7. Deverão recortar em jornais e revistas mulheres desempenhando atividades diversificadas para que em grupo produzam cartazes que apresentarão duas partes: *Woman of Today & Woman of yesterday*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início das aulas de língua Inglesa observou-se que apesar da afirmação de vários alunos em gostar de ouvir músicas e/ou assistirem filmes/séries em língua inglesa, em contrapartida havia um maior número de alunos que rejeitavam aprender o novo idioma. Leffa (2007) [9] já afirmara sobre esse processo de autoexclusão em língua estrangeira: “O aluno está na escola, mas não com a escola. Frequenta a sala de aula como um clandestino, sem conseguir participar da comunidade de aprendizagem que se forma ao seu redor”.

Considerando essa ideia de Leffa (2007) [9], buscou-se apoio em músicas do cotidiano dos estudantes, previamente analisadas, no intuito de interligar conhecimentos diversos com conteúdos escolares, diminuindo o distanciamento do aprendiz com a língua estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Estrangeira (BRASIL, 2002) [10] também ressaltam a importância de discutir a dimensão afetiva, especialmente em se tratando de avaliação da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, pois:

Na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo das características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo, a falta de senso de orientação e de

intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza.

De tal maneira os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no que se refere à concepção de língua e linguagem e práticas de Ensino, apostam na abordagem proposta pelo interacionismo (BRASIL, 2006) [11], buscando envolver o aluno na construção de sentidos para que possa agir criticamente na sociedade. Tais documentos oficiais, no que tange ao ensino de uma Língua Estrangeira, destacam a aprendizagem a partir da compreensão intercultural baseada na aceitação das diversidades. De tal forma, no momento em que se aprende uma nova língua a função interdisciplinar passa a ser também principal estratégia para o diálogo e a integração entre as diferentes disciplinas no intuito de enfrentar a fragmentação do conhecimento. Entretanto para que a interdisciplinaridade se torne realidade é necessário que os professores de diferentes áreas estejam abertos para planejarem ações integradas (BRASIL, 2002 [10] e BRASIL, 2006[11]).

Vale salientar que, apesar do objetivo interdisciplinar estar presente desde as primeiras oficinas, o projeto só conseguiu atingir a confiança dos demais professores depois das primeiras exposições dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas. De tal forma, os professores de História, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa e Arte participaram de algumas aulas dando contribuições aos temas abordados. Em outros momentos aguardava-se primeiramente a abordagem de determinado assunto pelos professores das outras disciplinas, para então desenvolver a oficina com a utilização de músicas inglesas. Apesar do pouco tempo de planejamento - carga horária de 30 horas/aulas semanais - os momentos de encontro entre professores aconteciam geralmente numa conversa informal rápida, pois o momento de disponibilidade de planejamento entre os professores não era harmônico. Durante a realização das oficinas exemplificadas, tivemos a contribuição de um representante do DETRAN da cidade (que foi palestrar sobre “Álcool X Direção”) e do professor de História (que auxiliou com uma retrospectiva histórica sobre a luta das mulheres pela igualdade de direito e colaborou igualmente no percurso do debate desenvolvido em sala).

Os PCN's de Arte (BRASIL, 2001) [12] ao abordar especificamente a Música ressalvam que:

Qualquer proposta de ensino que considere a diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso as obras que possam ser significativas para seu desenvolvimento

pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, (...)

Devido a sua grande riqueza interdisciplinar, a música exerce papel fundamental dentro de todas as outras disciplinas: há músicas que narram acontecimentos históricos, outras apontam claramente a pobreza, as desigualdades sociais, a devastação do meio ambiente... As músicas trabalhadas durante a pesquisa oportunizaram apreensão de conhecimentos globais e particulares e, após a apreciação do que fora lido e ouvido (Reading/Listening), pode-se utilizá-la como ferramenta para conduzi-los ao desenvolvimento de outras habilidades linguístico-comunicativas, como a escrita e a oralidade (Writing/Speaking) com foco nas outras áreas disciplinares que tinham relação com a temática.

Percebeu-se que a rejeição inicial a respeito da Língua Inglesa foi reduzida consideravelmente no final do desenvolvimento das oficinas, e alguns dos estudantes, que afirmaram não gostar de inglês, ao término do estudo mudaram de opinião. Outros alunos que reafirmaram seu desgosto pela Língua Inglesa, procuravam explicar que isso estaria relacionado a aspectos diversos; tentavam ainda esclarecer que o seu não gostar tinham motivos por vezes particulares. E mesmo não tendo conseguido atrair todos os estudantes para aprendizagem do novo idioma, o momento de avaliação das atividades conduziu-nos a reflexões produtivas para melhorias no planejamento de novas oportunidades de ensino-aprendizagem.

Tais reflexões aproximaram-se muito do já abordado por Revuz (2002) [13]: “parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua para poder escutar mais intimamente aquilo que se constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio”. Assim, pude perceber através do momento de escuta/escrita informal e avaliativa do processo de ensinar, que alguns alunos não gostavam de aprender inglês por motivos subjetivos como: não gostar de falar em público, não se sentir bem em interagir com outros, e até mesmo motivos religiosos¹¹ estavam minimamente relacionados ao fato de não se adequar ao ensino de idiomas.

¹¹ Duas estudantes de turmas distintas relataram-me o seguinte: uma disse que durante as atividades que utilizavam músicas inglesas, ela não podia participar cantando, pois sua religião não permitia cantar músicas mundanas, só os hinos da igreja dela; a outra aluna recusou-se a confeccionar em grupo um jogo que faria parte do processo avaliativo (na qual optei por realizar outra atividade como forma de efetivar sua avaliação individual), justificara que sua religião proibia qualquer envolvimento com jogo. Assim pode-se perceber que a dificuldade da aprendizagem em parte estava relacionada indiretamente aos dogmas de suas religiões que deveriam ser respeitados.

Ao refletir sobre o conceito Letramento a partir de estudos recentes, percebe-se a abrangência do termo para Letramento no plural (ROJO, 2009) [14], indicando o seu envolvimento com a complexidade e multiplicidade de práticas (letramentos múltiplos) resultado das transformações contemporâneas referentes aos aspectos de ensino-aprendizagem. Assim os novos estudos destacam, conforme Rojo (2009) [14] que:

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Nessa ótica percebe-se que a música enquanto gênero discursivo que circula fora dos muros escolares passa a ser instrumento para a democratização do saber e que simultaneamente desperta a sensibilidade dos aprendizes para o aprendizado de conteúdos diversos. Nesse sentido, a aprendizagem da língua estrangeira torna-se essencial aos alunos, em especial ao das classes menos favorecidas, por poder contribuir, dentre outros fatores, no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: compreensão escrita ou leitura (Reading), produção escrita (Writing), compreensão oral (Listening), produção oral (Speaking).

Consequentemente, percebe-se que a escola substitui o ensino de uma língua que anteriormente era visto como um fenômeno estático que contemplava basicamente normas e adequações de um sistema gráfico (essa sendo sempre uma das grandes reclamações dos estudantes), para considerar a linguagem como um fenômeno vinculado ao contexto social dos sujeitos envolvidos numa abordagem de Letramento Social. Assim concordamos com Moita Lopes (1996) [15] quando o autor afirma que os objetivos mais gerais do aprendizado de uma língua estrangeira envolvem fatores como consciência linguística sobre língua materna e língua estrangeira e “contato com aspectos de outras culturas que favorecem a compreensão de sua própria etc.”.

Dessa maneira, os alunos conseguiram através das letras das canções aumentar seu vocabulário em língua inglesa, apreender conteúdos propostos por várias disciplinas e ainda ampliar sua visão de mundo, refletir sobre seus valores e conhecimentos na medida em que leram diferentes linguagens e obtiveram uma vivência significativa no novo idioma dentro e fora dos muros escolares. Chegamos assim numa perspectiva conclusiva de que o ensino da língua estrangeira através da música se tornou ímã para práticas educativas interdisciplinares e resultou na aquisição de letramentos múltiplos, com ênfase para o letramento Social.

Paiva (2001) [16] reconhece as potencialidades da Web para o ensino da língua inglesa, mas assevera que o desafio encontra-se nas mudanças de atitude dos docentes e discentes. De tal forma podemos reafirmar esse desafio em meio aos Multiletramentos presentes na nossa sociedade hipermoderna:

O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o (s) outro(s) através de interação e de colaboração.

Portanto trabalhar novos letramentos (ROJO, 2012) [17] envolveu não só o uso de novas tecnologias, mas, sobretudo um trabalho que partiu das culturas de referência dos estudantes (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, no intuito de moldar um aluno ético, crítico, democrático e protagonista.

4. CONCLUSÕES

Sabe-se que o cérebro capta o que é interessante para si. Assim o enfoque da língua estrangeira a partir do gênero música proporciona um ensino significativo que oferece novas informações, revela elementos das culturas diversas, colabora na ampliação vocabular e ainda oportuniza o contato com diversos aspectos usuais da língua, como gírias, expressões idiomáticas, entre outros.

Vale salientar que não se quer mostrar uma receita pronta e infalível para a aquisição de uma língua estrangeira, visto que o ensino com o gênero música é apenas uma das várias maneiras de estar oportunizando a democratização do saber sob a perspectiva dos letramentos múltiplos. E cada professor poderá selecionar as músicas com os estudantes envolvidos, de acordo com os objetivos pretendidos em sua proposta pedagógica.

De tal forma o trabalho com gênero música na aprendizagem de uma Língua Estrangeira servira apenas para exemplificar o quanto há uma infinidade de estratégias para tornar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira mais envolvente e significativa, quando suas letras abordam temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar, podendo estabelecer relações de intertextualidade, e contribuir para a formação ética do aluno como cidadão através do envolvimento com práticas sociais diversas.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRADE, Mário. **Pequena história da música**. São Paulo: Martins, 1972.

Suplemento

- [2] MUSZKAT, M; CORREIA, CMF; CAMPOS, SM. **Música e Neurociências**. In: *Revista de Neurociências*. 8 (2): 70 – 75, 2000.
- [3] FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. **Arte em interação**. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2013. 512 p.: il.; 28 cm.
- [4] CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente: Arte Musical – Comunicação e Expressão – 1º Grau**. 7 ed. São Paulo: Brasil, 1975.
- [5] FURTADO, Dário Osvaldo Dias. **O som na Palavra, a música na Linguagem: A Música na Literatura Cabo-verdiana**. UNICV, 2010. Disponível em: <<http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2030/1/A%20M%C3%BAsica%20na%20Literatura.pdf>> [Acesso em 11/07/2018]
- [6] MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2018.
- [7] SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51.
- [8] LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.
- [9] LEFFA. Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- [10] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: línguas estrangeiras**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 120 p.
- [11] BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. V. 1. Brasília 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> [acesso em 01/08/2018]
- [12] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 130 p.
- [13] REVUZ. Christine. **A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras. FAPESP. 2002.
- [14] ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

Suplemento

[15] MOITA LOPES, Luis Paulo da. **A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na Escola pública.** In Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.pp. 127-136.

[16] PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A WWW e o Ensino de Inglês.** Ver. Brasileira de Linguística Aplicada, v. I, n. I, 93-116, 2001.

[17] ROJO. Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Suplemento

ANEXO

<p>OFICINA 1 Music: Last Kiss (Pearl Jam)</p> <p>Chorus: Where, oh where, can my baby be? The Lord took her away from me She's gone to heaven, so I've got to be good So I can see my baby when I leave this world</p> <p>We were out on a date in my daddy's car We hadn't driven very far There in the road, straight ahead A car was stalled, the engine was dead I couldn't stop, so I swerved to the right</p> <p>I'll never forget the sound that night The screaming tires, the busting glass The painful scream that I heard last</p> <p>Chorus: Oh where, oh where, can my baby be?(...)</p> <p>When I woke up the rain was falling down There were people standing all around Something warm flowing through my eyes</p> <p>But somehow I found my baby that night I lifted her head, she looked at me and said "Hold me darling, just a little while"</p> <p>I held her close, I kissed her our last kiss I found the love that I knew I had missed Well now she's gone Even though I hold her tight I lost my love, my life, that night</p>	<p>OFICINA 2 MUSIC: Man! I Feel Like a Woman! (Shania Twain)</p> <p>(Let's go, girl) I'm going out tonight- I'm feelin' alright Gonna let it all hang out Wanna make some noise Really raise my voice Yeah,I wanna scream and shout</p> <p>No inhibitions – make no conditions Get a little outta line I ain't gonna act politically correct I only wanna have a good time</p> <p>BRIDGE: The best thing about being a woman Is the prerogative to have a little fun and...</p> <p>chorus: Oh, oh, oh, go totally crazy – forget I'm a lady Men's shirts – short skirts Oh, oh, oh, really go wild – yeah, doin' it in style Oh, oh, oh, get in the action – fell the attraction</p> <p>Color my hair – do want I dare Oh, oh, oh, I wanna be free Yeah, to fell the way I fell Man! I fell like a woman!</p> <p>The girls need a break Tonight we're gonna take The chance to get out on the town We don't need romance We only wanna dance We're gonna let our hair hang down (bridge) (chorus) (bridge) (chorus)</p> <p>I get totally crazy Can you feel it Come, come, come on baby I feel like a woman</p>
---	--



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – *Campus Ji-Paraná*

**HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS: HÁ LUGAR PARA A
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO?**

Jaine Teixeira da Fraga¹; Josélia Gomes Neves²

¹Estudante do Curso de Pedagogia - UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: jaine.opo@gmail.com;

² Docente/pesquisadora da UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

RESUMO: Embora exista um discurso pedagógico de que os Povos Indígenas representam os primeiros habitantes do Brasil, evidências empíricas permitem afirmar que não há na sociedade um reconhecimento correspondente. Essa premissa mobilizou a elaboração do Projeto de Pesquisa Karo & Ikolen: História e culturas indígenas conforme a Lei 11.645/2008 de agosto de 2016 a julho de 2017 em Ji-Paraná-RO. O objetivo foi investigar a aplicação desta Lei na rede de ensino público do referido município, por meio do livro didático de História (3º, 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental na perspectiva da interculturalidade crítica. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa mediante utilização do Estudo do tipo Etnográfico. O suporte teórico considerou as contribuições dos estudos pós-coloniais, das leituras de Hall (2007), Neves (2016); Bessa Freire (2009) e Bergamaschi; Gomes, (2012). A pesquisa documental permitiu a coleta e a análise dos dados dos livros de História de três escolas da rede pública de Ji-Paraná. Os resultados apontaram que a Lei 11.645/2008 está sendo implantada aos poucos. Há nos livros analisados elementos da História e Culturas Indígenas através de imagens de diferentes povos tanto no passado como na atualidade, bem como informação sobre as diferenças entre as etnias e línguas, além de alterações culturais decorrentes do período pós-contato, importantes dados para a atualização das representações indígenas. Há necessidade de investimento na formação docente e um melhor acompanhamento por parte do Ministério da Educação (MEC) quanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Palavras-chave: Povos Indígenas. Livro Didático. Interculturalidade.

Suplemento

ABSTRACT: Although there is a pedagogical discourse that the Indigenous Peoples represent the first inhabitants of Brazil, empirical evidence allows to affirm that there is no corresponding recognition in society. This premise mobilized the elaboration of the Karo & Ikolen Research Project: History and indigenous cultures according to Law 11.645 / 2008 from August 2016 to July 2017 in Ji-Paraná-RO. The objective was to investigate the application of this Law in the public education network of this municipality, through the textbook of History (4th to 5th years) of Elementary School in the perspective of critical interculturality. The methodology adopted was a qualitative approach using the Ethnographic Study. The theoretical support considered the contributions of the postcolonial studies, from the readings of Hall (2007), Neves (2016); Bessa Freire (2009) and Bergamaschi; Gomes, (2012). and the documentary research allowed the collection and analysis of data from the History books of three schools in the public network of Ji-Paraná. The results indicated that Law 11.645 / 2008 is being implemented gradually. In the books analyzed elements of the History and Indigenous Cultures through images of different peoples in the past as well as in the pre

sent, as well as information on the differences between the ethnic groups and languages, besides cultural alterations from the post-contact period, important data for the updating of indigenous representations. There is a need for investment in teacher training and better monitoring by the Ministry of Education (MEC) regarding the National Textbook Program (PNLD).

Keywords: Indigenous Peoples. Textbook. Interculturality

1 INTRODUÇÃO

Há um discurso recorrente de que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. No entanto, há uma contradição nessa afirmação em relação a esta informação, na medida em que se verifica que há uma série de problemas: disputa territorial, discriminação e conflitos entre madeireiros e garimpeiros aos povos indígenas na Amazônia.

O período do estabelecimento do contato entre indígenas e não indígenas e os processos de colonização do Brasil, representaram situações de constantes prejuízos para as etnias com a imposição de trabalho forçado, formas de civilização e catequização, dentre outras. Esta relação na maioria das vezes, orientado pela lógica do colonizador, produziu interpretações equivocadas sobre os indígenas como povos atrasados e incapazes de conviver na sociedade não indígena.

Nesta direção, em meio as lutas dos movimentos indígenas de todo o país houve a necessidade de reconhecimento e desconstrução de estereótipos. Deste modo a Lei 11.645 de março de 2008 aparece como forma de afirmar as identidades pluriculturais que existem entre

os povos indígenas brasileiros, obrigando assim o ensino de Histórias e Culturas indígenas nas escolas de todo o país, sejam nos âmbitos públicos ou privados, como meio de reconhecer suas contribuições nos âmbitos sociais, culturais, econômicos, farmacêuticos entre outros, e que construíram uma identidade nacional. No entanto, verificamos que há poucos estudos sobre a perspectiva dos principais interessados, os Povos indígenas quanto à Lei 11.645/2008, por isso a importância deste estudo.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Dadas estas informações citadas acima, essas premissas mobilizaram a elaboração do Projeto de Pesquisa “Karo & Ikolen: História e culturas indígenas conforme a Lei 11.645/2008” de agosto de 2016 a julho de 2017, em Ji-Paraná-RO. O objetivo foi investigar a aplicação desta Lei na rede de ensino público do referido município, por meio de análise do livro didático de História (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental na perspectiva da interculturalidade crítica.

Para a realização do trabalho, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, mediante utilização do Estudo do tipo Etnográfico, visto que [1] a pesquisa:

[...] ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos. Na presente secção procedemos a uma breve análise dos fundamentos teóricos das abordagens qualitativas. [...].

A pesquisa bibliográfica considerou as contribuições e estudos pós-coloniais de Hall (2007), Neves (2016); Bessa Freire (2009) e Bergamaschi; Gomes, (2012). A pesquisa documental está embasada [2], em uma “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Foi realizada a análise dos livros didáticos de história de três escolas da rede pública do município de Ji-Paraná – RO.

3 LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DO TEMPO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.

Os livros didáticos são uns dos principais instrumentos de trabalho em sala de aula, pois, alguns deles, quando bem elaborados, abordam projetos e sequencias didáticas que auxiliaram o professor no processo de ensino aprendizagem do educando, sendo um recurso acessível e prático para o professor e o estudante.

Cada livro didático aborda em seus conteúdos, concepções e tratamentos diferentes para a sala de aula estes conteúdos, agregados a didática do professor (a), podem fazer grande diferença na aquisição do saber. Não podemos esquecer que o livro didático é um recurso e não substitui um bom planejamento e o trabalho didático pedagógico e a intervenção dos professores e professoras.

Além de auxiliar no trabalho em sala de aula, o livro didático também ajuda a direcionar os conteúdos estabelecidos para o currículo escolar, no cumprimento das diretrizes e leis que estabelecem a educação. Para normatizar a impressão do livro didático, foi criado por meio da Resolução 42/2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica, que logo após através do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, tornou-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Desta forma, o PNLD [3] tem em suas atribuições:

I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição; II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição; III - realizar a triagem das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim; [...] V - acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, de acordo com as especificações contratadas.

Desta forma, o PNLD regulariza a produção, impressão e distribuição dos livros didáticos, acompanhando assim seu o controle de qualidade, produção e utilização. A resolução nº 002/2011/ CD/FNDE estabelece multas para os livros didáticos que não atenderem a qualidade estipulada para os livros, por meio de uma análise que leva em consideração os “[...] itens de não conformidade, bem como no cumprimento das especificações técnicas, nas quantidades previstas no Plano de Amostragem por Atributos [...]” [4]. Estes itens de conformidade levam em consideração principalmente:

I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação; II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica; IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos; V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor.

Compreendemos que os critérios analisados para as avaliações realizadas pelo PNLD são as leis e diretrizes que determinam o ensino e conseqüentemente o que deve ser abordado nos livros didáticos. Um exemplo dessas obrigatoriedades é a Lei 11. 645/2008, no qual [5], determina que em “[...] estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” uma ação afirmativa que leva ao conhecimento das populações indígenas, por meio de conteúdos sobre a história e cultura indígena. Esta lei foi implantada após anos de luta dos povos indígenas para que fosse reconhecida as contribuições deles para a formação da cultura não indígena em todo o Brasil, bem como na formação da nossa língua, em alguns hábitos e costumes, na culinária e em tratamentos farmacêuticos através de chás de ervas, raízes e cascas de árvores, que nós, não indígenas conhecemos e utilizamos cotidianamente sem nos darmos conta de sua origem.

A criação da referida Lei, se dá devido a necessidade de se inserir no currículo escolar a temática indígena, como uma forma de desconstruir conceitos antiquados sobre os povos indígenas por meio da informação levada para a escola, seja por meio da formação de professores, do ensino em sala de aula ou de todo um trabalho de formação conjunta e cidadã. Desta forma, de acordo com as normativas do parecer da lei 11.645/2008 [6], publicado em 2015, compreendemos que:

[...] a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais.

O preconceito criado ao longo dos séculos sobre a história e cultura indígenas se perpetua até hoje, são visões equivocadas que restaram a respeito dos povos indígenas, como se os mesmos não tivessem nenhuma contribuição na história do país. De um modo geral, são sequelas daquele velho discurso que ouvimos em salas de aula que “quem descobriu o Brasil foi Pedro Alvares Cabral”, só que junto com essa afirmação recorrente em sala de aula e na sociedade em geral, sempre aparece a contradição quando analisado os estudiosos e em consulta com os indígenas que ocupavam as terras hoje conhecidas como Brasil, afinal, os índios estavam em terras brasileiras muito antes da chegada dos europeus.

O livro *O Povo Brasileiro* [7] relata como ocorreu os primeiros contatos entre os indígenas e os portugueses, e, é nitidamente notável em seus relatos que os indígenas enxergavam os europeus como algo divino e bondoso, mal sabendo eles que seria o início de conflitos, perdas culturais, escravização, doenças e morte.

Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. Seriam gente de seu deus sol, o criador - Maíra-, que vinha milagrosamente sobre as ondas do mar grosso. Não havia como interpretar seus desígnios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores. Provavelmente seriam pessoas generosas, achavam os índios. [7]

De um lado, havia aqueles povos indígenas que estavam acostumados com uma vida tranquila, que achavam que o homem branco que chegava era sua salvação, enviado por Deus, que na visão dos Tupinambá que tiveram os primeiros contatos com os portugueses, era Mairá, que enviara seu salvador; enquanto por outro lado, o português que via naqueles homens seres sem almas, selvagens, animais, propícios para a escravidão.

Essa relação entre colonizador e colonizado, deixou marcas até os dias atuais. As consequências da colonização ainda resistem no imaginário social e são carregadas de equívocos e desconhecimentos, ignoram que nossa cultura tem marcas diretamente ligadas ao período colônio e aos povos indígenas e afro, nossas comidas, tradições, danças e religiões, que fazem parte do patrimônio cultural do país.

No entanto, essas riquezas culturais herdadas, nem sempre são exploradas em sala de aula com o devido merecimento, não evidenciando as parcelas de reconhecimento dos povos indígenas e afro brasileiros, retirado por meio de discursos equivocados e pelo desconhecimento.

Não havendo nas escolas estudos adequados a respeito da história e culturas indígenas, é que surge a Lei 11.645/2008 como um instrumento de reconhecimento e valorização dos indígenas e das contribuições deles para a cultura do não indígena. A Lei 11.645/2008 tem por princípio desconstruir estereótipos, combater e extinguir preconceitos, discriminação e o racismo utilizando a educação crítica como forma de intervir no mundo e modificar concepções colonialistas enraizadas durante tantos anos de dominação europeia.

4 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas estão cercados de alheamento e invisibilidade na sociedade, são associados a eles imagens equivocadas que não os representam na contemporaneidade. É criada para os povos indígenas uma identidade antiquada, ignorando que ao longo do tempo, eles mudaram, assim como a sociedade no geral. Assim, “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.” [8]

Essa mudança não aconteceu de forma espontânea, os povos indígenas tiveram seus territórios invadidos, destruídos e foram obrigados a esquecer a sua cultura, proibindo-os de se expressar por meio dela, não falarem a sua língua e desocupar seus territórios fugir do domínio e perseguição do colonizador. Com a chegada dos europeus, os indígenas criaram mecanismos de defesa, ao verem a:

[...] destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativoiro, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. [...]. Os povos que ainda o puderam fazer, fugiram mata a dentro, horrorizados com o destino que lhes era oferecido no convívio dos brancos, seja na cristandade missionária, seja na pecaminosidade colonial. [7]

A resistência foi crucial para a sobrevivência indígena; a morte era a única maneira encontrada para se libertar da dominação. Desde 1500, data da chegada dos portugueses, os povos indígenas lutam pela sua sobrevivência. Na atualidade, lutam por valorização, por direitos sociais, lutam para defender sua cultura e línguas da extinção.

As ideias equivocadas construídas socialmente são associadas aos povos indígenas. Precisamos entender que os “[...] indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas” [9].

A sociedade não indígena Julga, qualifica e enquadra os povos indígenas, unificando e esquecendo que são povos plurais, “[...] no caso do ‘índio’, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O ‘índio’ deixa de ser Tukano, Desana, etc. para se transformar simplesmente no ‘índio’” [9]. Tais generalizações negam a diversidade, padroniza e enquadra os povos indígenas como sendo um povo só, uma única cultura, falantes de uma única língua, adoradores dos mesmos deuses.

Desta forma, após a publicação da Lei 11645/2008, uma nova porta se abriu: a do conhecimento. A Lei orienta ensinar conteúdos de história e cultura indígena e afro em todas

Suplemento

as etapas da educação básica. Por meio dessa desconstrução de estereótipos, romperemos com a visão colonial existente.

A escola deve buscar desconstruir a imagem do indígena genérico e apresentar o indígena plural, pertencentes a etnias completamente singulares e distintas entre si e evidenciar as alterações culturais decorrentes do contato com o branco.

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. [3]

Desta forma, o livro didático de história, apostilas e demais materiais didáticos pedagógicos se tornaram importantes ferramentas para minimizar o preconceito sobre os povos indígenas. Sabendo da importância do livro didático, foram analisados livros de 3 (três) escolas de Ji-Paraná, sendo duas da rede fundamental de ensino e uma da estadual de ensino, que adotavam duas coleções distintas, sendo coleção Buriti do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, enquanto a outra é da rede pública estadual de ensino com a coleção Amazônia Legal do 4º (quarto) e 5º (quinto) ano.

Podemos perceber um avanço nos livros didáticos, principalmente no que diz respeito a imagem dos povos indígenas e como ela é apresentada. Vejamos por exemplo a imagem a seguir da coleção Amazônia Legal.

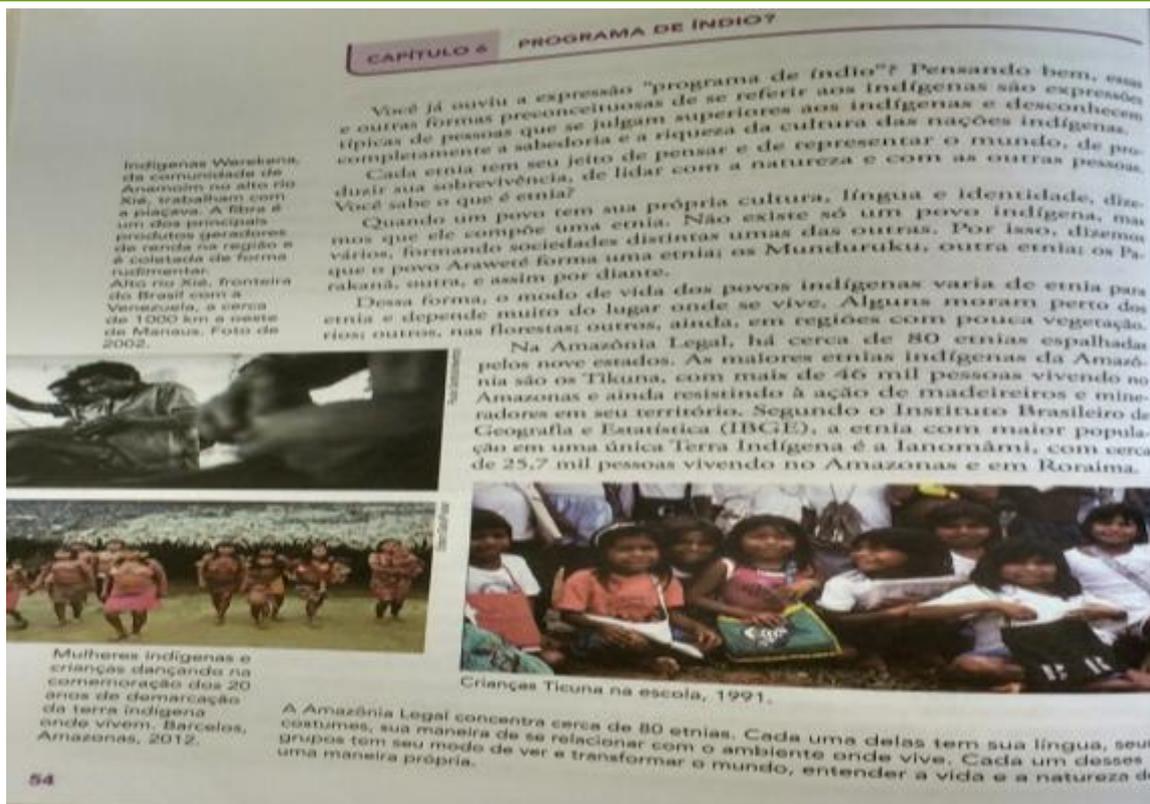


Figura 1 – Coleção Amazônia legal. Fonte: Arquivo (GPEA)

A autora do livro da coleção Amazônia Legal, começa sua crítica a expressão “programa de índio”, usada quando quer fazer referência a algo bagunçado, sem organização, simples e sem luxo, a crítica está embasada no fato de que esta e outras expressões preconceituosas apenas reforçam a ideia de os indígenas são povos desorganizados, é como se a organização das aldeias não fosse adequada apenas porquê não seguem o mesmo padrão de organização da sociedade não indígena. Esses alheamentos consequentemente são resultados do [10] que diz ser uma:

[...] construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

O livro didático analisado também evidencia o desconhecimento que temos em relação a estes povos, e que muitas vezes não consideramos a multiplicidade de etnias indígenas, ou como já ouvimos várias vezes classificados como “tribos” designação não utilizada pelos teóricos.

Suplemento

Por outro lado, o texto apresentado no livro de História Amazônia Legal, evidencia diversas etnias e destaca que cada povo tem uma cultura, uma língua e tradições e faz menção as etnias Araweté, os Munduruku, os Parakanã e demais.

O livro da coleção Amazônia legal, assim como o nome sugere, tem seus conteúdos voltados para os conhecimentos e povos Amazônicos. Além de explorar os conteúdos sobre etnias indígenas, o livro também destaca problemas territoriais com madeireiros e mineradores, que ainda acontecem nos dias atuais, devastando ainda mais o território tradicional indígena e suas fontes de sobrevivências.



Figura 2 – Coleção Amazônia legal. Fonte: Arquivo (GPEA)

A mesma coleção aborda crianças aprendendo de forma lúdica, como conhecemos, por meio do acompanhamento dos afazeres dos adultos e aprendendo os rituais como a pintura e danças. Quanto a ilustração consideramos um avanço, pois este livro não aborda imagens ou desenhos dos indígenas estereotipados, aqueles com uma pena na cabeça, tanga e de franjinha, o que caracteriza em uma grande evolução para o processo de aprendizagem dos educandos e proporciona um diálogo intercultural, pois mostra imagens reais dos povos indígenas. Comprendemos que esses conhecimentos são de fundamental importância que:

[...] o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. [11]

Pensar uma proposta pedagógica inclusiva, diferenciada e intercultural é de grande importância, uma vez que, é uma pedagogia que propõe meios de reduzir ou acabar com o

Suplemento

preconceito social que rodeiam esses povos, garantindo aos povos indígenas o direito de ser visibilizados perante a sociedade. Precisamos buscar uma prática que se embase na transformação social que segundo Walsh [14] deve ocorrer por meio de:

[...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade.

Em relação ao trabalho pedagógico a Lei 11.645/2008 aborda que a temática indígena está sendo inserida no contexto escolar, como observamos nos livros didáticos. Neves fala que os mesmos sugerem “[...] interpretações genéricas, a de se pensar que esta é uma prática de todos os indígenas. Assim, estas lacunas exigem um olhar crítico por parte da docência no sentido de complementar as informações do livro didático[...][12].

No livro da coleção Buriti podemos observar que aborda a temática de forma superficial, por exemplo: se o tema estudado for música ou instrumentos musicais, este contém os instrumentos da cultura afro-brasileira, indígena, e os mais comuns utilizados na sociedade, não explorando a diversidade de instrumentos utilizados pelos indígenas da região amazônica.

Vejam os a seguir, a imagem que evidencia o estudo dos instrumentos indígenas:

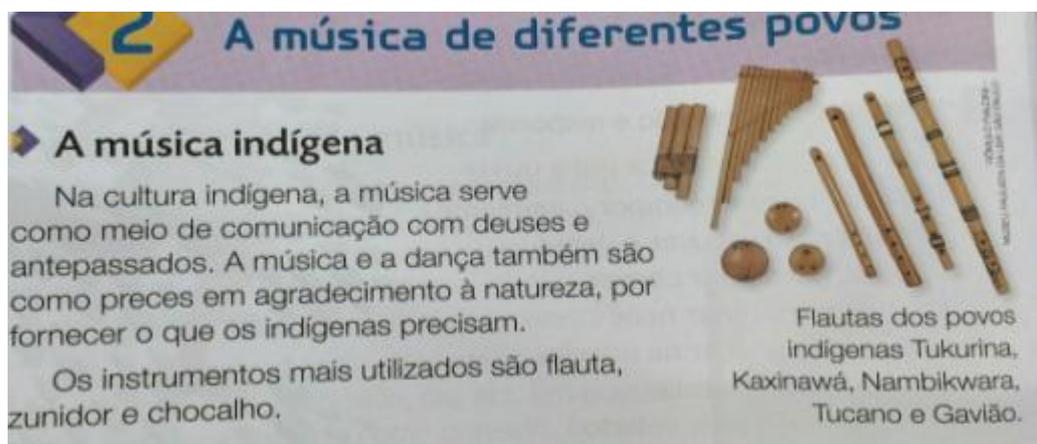


Figura 3 – Coleção Buriti. Fonte: Arquivo (GPEA)

Podemos observar que este livro didático ressalta a importância da música para os povos indígenas, ao mesmo tempo em que, evidencia que são povos que tem uma cultura, a religiosidade diferente, destacando a dança e da música são formas de comunicação e culto aos deuses indígenas. As legendas das fotos são informações importantes para que possa

Suplemento

evidenciar a diversidade de povos, bem como a ilustração dos diversos tipos de flautas utilizadas pelos povos indígenas.

Desta forma, abordar esses costumes é uma prática imprescindível, pois é em meio a lutas de resistência e igualdade que os povos indígenas têm firmado suas identidades, se articulando entre si, para que possam exercer os direitos que lhes são ocultados diariamente, onde [11] argumentam que “[...] a todo o momento são postos à prova quanto as suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não-indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, [...]”.

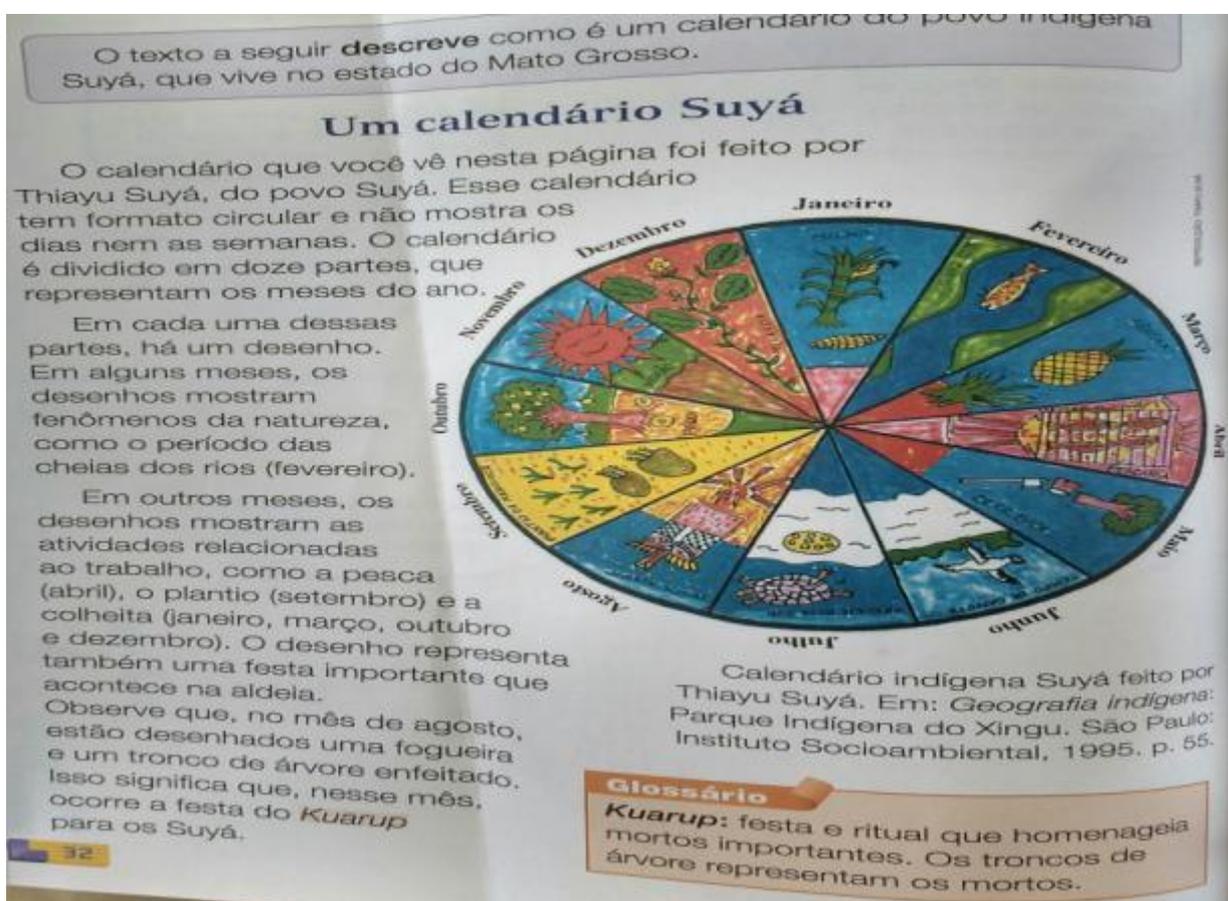


Figura 3 – Coleção Buriti. Fonte: Arquivo (GPEA)

A imagem do livro acima da coleção Buriti mostra o calendário do povo Suyá, um calendário próprio deste povo, ao qual, são estabelecidos os períodos de pesca, plantio, festas, climas e colheita. O livro não aborda o povo com suas especificidades e costumes pelo contrário faz uma abordagem muito superficial sobre o tema, um ponto positivo, e que o livro

Suplemento

apresenta o glossário e a localização do povo pertencente ao estado do Mato Grosso, o que auxilia na construção do conhecimento do educando.

O livro em sua totalidade não apresenta um aprofundamento na temática indígena, deixando a desejar os possíveis estudos sobre os conhecimentos sobre povos indígenas, com temas sobre a culinária, música e alguns mitos. Algumas falas ainda se referem aos indígenas antiquadamente, esteriótipadamente, necessitando de algumas melhoras na forma de se referir a temática indígena, para que se possa ter um trabalho em sala de aula mais eficiente e real, abordando o indígena contemporâneo.

Desta forma compreendemos que se livro didático for um norteador positivo para a prática pedagógica, o trabalho de sala de aula se fará ainda mais proveitoso, uma vez que de acordo com os estudos e a prática de observação em sala de aula, podemos dizer que o professor que em muitos casos não tem o devido conhecimento da temática poderá se embasar nos conhecimentos do livro.

Compreendemos assim, que com uma boa prática em sala de aula podemos romper com a visão romantizada, heroica ou estereotipada que os indígenas apareciam nos livros didáticos do passado, ao qual eram apresentados como heróis ou vilões, idealizando os indígenas, como o mocinho e as vezes como povos sem civilização, selvagens que passa por um processo de adestramento, podemos trabalhar para que os livros didáticos atuais não cometam os mesmos erros, uma vez que temos mecanismos e amparos para que o livro didático possa se apresentar de forma eficiente em sala de aula.

Em meio ao que discutimos, compreendemos os avanços nos livros didáticos, [11] fazem um apanhado histórico e diz que:

Nos livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares.

A evolução dos livros didáticos avaliados é notória, mas, compreendemos que, embora haja avanço nos materiais didáticos pedagógicos, é necessário que haja uma prática pedagógica eficaz e que trabalhem também com o indígena na atualidade. Desta forma poderemos “Construir esse entendimento com os alunos é uma forma de superar preconceitos

desprestigiosos e contribuir para uma visão mais condizente dos indígenas com os modos de vida de cada povo.” [1]

Esta construção social do conhecimento nem sempre é praticada em sala de aula, no período em que participei das aulas durante o estágio, foi possível observar que o professor em alguns momentos não possuem o conhecimento necessário para trabalhar em sala de aula a História e Cultura indígena ou simplesmente não tem muito interesse em trabalhar e mesmo com apoio do livro didático da Coleção Amazônia legal facilitando os aprofundamentos da História e Cultura dos povos indígenas amazônicos, o professor não tinha muito domínio do que estava ensinando.

Talvez pela falta de formação ou pelo não interesse em desmistificar a imagem indígena, uma vez que em conversar nas escolas foi possível observar que os professores mesmo alegavam não ter formação continuada, comprovando e em estudos anteriores do Projeto de Pesquisa Karo & Ikolen: História e culturas indígenas conforme a Lei 11.645/2008, foi possível apurar que nem as secretarias, nem os gestores possuem a formação necessária e afirmam que a temática é sim trabalhada no dia 19 de abril.

Portanto, podemos dizer que os livros de História que utilizamos neste estudo, oferecem um recurso didático que foge da corriqueira imagem exposta pela sociedade a respeito dos povos indígenas. Recurso oportuniza novos caminhos para que a História e as Culturas Indígenas não sejam estudadas apenas no Dia do Índio, mas sim, no decorrer do ano letivo de forma interdisciplinar e nos componentes específicos.

6 CONCLUSÕES

Os resultados apontaram que a Lei 11.645/2008 está sendo implantada aos poucos. Há nos livros analisados elementos da História e Culturas Indígenas através de imagens de diferentes povos tanto no passado como na atualidade, bem como informação sobre as diferenças entre as etnias e línguas, além de alterações culturais decorrentes do período pós-contato, importantes dados para a atualização das representações indígenas.

Entretanto, ainda persistem marcas coloniais nos livros didáticos através da ênfase em fontes escritas e ausência de referências orais, de imagens sem o nome do Povo apenas aldeias/estados, um mecanismo de manutenção do estereótipo indígena. Abordagem superficial dos danos causados pela modernidade como a escravidão e o genocídio.

Não há menção aos mecanismos de resistência indígena, Assim nossa recomendação é que há necessidade de investimento na formação docente e um melhor acompanhamento por parte do Ministério da Educação (MEC) quanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ressaltamos que a formação continuada interfere diretamente na prática profissional de professores (as), uma vez que a formação inicial nem sempre é suficiente para que possam trabalhar de forma adequada a cultura e história indígena.

Podemos dizer que, se a lei 11.645 de 2008 for praticada continuamente em sala de aula e os avanços nos livros didáticos permanecerem acontecendo de forma gradativa, os povos indígenas terão no futuro seu reconhecimento, respeito e suas ações afirmativas firmadas, no qual lutaremos juntos pela preservação histórica, cultural e territorial indígenas.

REFERÊNCIAS

- [1] BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- [2] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- [3] BRASIL. **Programas do Livro**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso: 15 ago. 2018.
- [4] BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 2, de 12 de janeiro de 2011**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3425-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-2-de-12-de-janeiro-de-2011>>. Acesso: 15 ago. 2018.
- [5] BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- [6] BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>> Acesso em: 22 ago. 2018.
- [7] RIBIRO, M. B. do A. **Amazônia legal: história e geografia**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.
- [8] HALL, S. A Identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007.

Suplemento

- [9] BESSA FREIRE, J. R. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, n. 01 p.17-33, set. 2000.
- [10] CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- [11] BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- [12] NEVES, J. G. Por uma Amazônia mais intercultural: a inserção da temática Indígena no currículo pós lei 11.645/2008 por meio do uso do atual Livro didático. 1ª ANPEd Norte: Políticas públicas e formação humana : desafios para a educação na Panamazônia. **Anais...** Belém, 2016. CD-ROM.
- [13] VASCONCELOS, L. R. de S. **Projeto Buriti**. 3. ed. São Paulo, Moderna, 2014.
- [14] WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Jéssica Gomes dos Santos¹ ; Wendell Fiori de Faria²

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Especialista em Metodologia e didática no Ensino Superior pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Colorado do Oeste – FAEC. Professora EBTT de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Guajará-Mirim. E-mail:

jessica_mpro@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012); Pós doutorando - Universidade de São Paulo/FEUSP (2017); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2006); Especialista em Pedagogia Escolar - IBPEX (2002) e em Educação à Distância - Universidade Estadual de Maringá - UEM (2008); Graduado em Pedagogia - Supervisão Escolar e Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Unirondon (2000). Professor adjunto III na Universidade Federal de Rondônia - UNIR (Departamento de Educação). Professor do Mestrado em Educação Unir - MEDUC. E-mail: professorfiori@gmail.com

RESUMO: O presente artigo exhibe uma parcela dos resultados da dissertação "O Pnaic e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica" realizada no ano de 2016. Refere-se a uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva, que aborda o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, analisando a relação de ambos no processo de ensino e aprendizagem. A proposta teve como objetivo investigar o que os professores aprenderam na formação do PNAIC sobre o que é alfabetizar letrando. Apresentamos a visão estabelecida por quatorze professores que atuavam no ciclo de alfabetização em escolas do município de Cerejeiras – Rondônia. Para coleta de dados, utilizamos o questionário como técnica de pesquisa, destacando a categoria de análise de estudo sobre “O conhecimento do professor sobre o que é alfabetizar letrando”. Consideramos diante dos resultados que os termos alfabetizar e letrar partem da premissa de que os sujeitos não somente aprendam a ler e escrever, mas compreendam o que leem e escrevem, fazendo uso destes saberes na prática social. Ao alfabetizar letrando, sugere-se às escolas preparar um ambiente que permita à criança o contato com variados textos. Nessa perspectiva, o professor é o mediador do processo entre a construção da leitura e da escrita, estimulando e valorizando a capacidade de aprender da criança.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. PNAIC.

ABSTRACT: This article presents a portion of the results of the dissertation "The Pnaic and the continuing formation of literacy teachers: an analysis based on contributions to their pedagogical practice" held in the year 2016. It refers to a qualitative research of the exploratory and descriptive type, which approaches the process of literacy in the perspective of literacy, analyzing the relationship of both in the process of teaching and learning. The purpose of the proposal was to investigate what teachers learned in the formation of the PNAIC about what literacy is. We present the vision established by fourteen teachers who worked in the cycle of literacy in schools in the city of Cerejeiras - Rondônia. For data collection, we used the questionnaire as a research technique, highlighting the study analysis category on "The teacher's knowledge about literacy literacy". We consider from the results that the terms literacy and literacy start from the premise that subjects not only learn to read and write, but understand what they read and write, making use of these knowledge in social practice. When teaching literacy, it is suggested to the schools to prepare an environment that allows the child the contact with varied texts. In this perspective, the teacher is the mediator of the process between the construction of reading and writing, stimulating and valuing the child's ability to learn.

Keyword: Literacy. Literature. PNAIC.

1 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi criado em 2012, pelo Governo Federal e pactuado por Estados e Municípios, a fim de garantir a alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade. Nesse sentido, visando alcançar o direito à alfabetização, buscou-se investir na formação continuada dos professores alfabetizadores das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Neste trabalho discutimos o tema alfabetização e letramento, analisando a relação de ambos no processo de ensino e aprendizagem. Na educação brasileira, os termos alfabetizar e letrar partem da premissa de que os sujeitos não somente aprendam a ler e escrever, mas compreendam o que leem e escrevem, fazendo uso na prática social.

Os estudos sobre letramento têm impactado profundamente as práticas de alfabetização. O assunto tem sido abordado nas escolas e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC vem evidenciando essa discussão da importância do sujeito alfabetizado e letrado.

Abordamos um referencial teórico baseado nos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil e sua relação no processo de ensino e aprendizagem, já que o PNAIC evidencia a criança alfabetizada e letrada.

Apresentamos os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo, realizada com os quatorze professores alfabetizadores do município de Cerejeiras – RO, expondo as ideias das professoras alfabetizadoras apresentadas no questionário referentes a prática de alfabetizar letrando. Os dados foram analisados com base na categoria de Bardin.

Por fim, tratamos das considerações finais referentes ao tema pesquisado, tendo como base os referenciais teóricos estudados e os dados coletados no decorrer da pesquisa. Os resultados foram evidenciados com base nas colocações dos professores alfabetizadores referente às contribuições do PNAIC.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O conceito de alfabetização está relacionado à ação de ensinar a ler e escrever. É momento em que as crianças passam a conhecer as letras, as sílabas e os sons representados, apropriando-se do sistema de escrita e envolvendo todo esse processo às práticas de leitura e escrita. Segundo Carvalho (2014) [1], para aprender a ler, é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas também é fundamental buscar o sentido e ter a compreensão da escrita.

Para Garcia (2001) [2]:

Alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada. A criança que vive exposta a linguagem escrita, inevitavelmente, se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta, nas instruções dos jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e ações.

A autora faz menção à importância de o professor favorecer o contato da criança com a escrita, para incentivar o gosto em aprender a ler, tornando-a, digamos, curiosa, para saber o que está escrito nas fachadas dos mercados, nos cartazes, livros e outros. O período de alfabetização, especificamente, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é considerado o momento o qual a criança inicia o contato com a língua escrita, porém todo o processo de

Suplemento

alfabetização vem sendo questionado ao longo do tempo, haja vista que os alunos não passam a conviver com isso nas escolas, uma vez que já mantêm esse contato com o mundo escrito desde que nascem. Garcia (2001) [2] ressalta:

A alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce, e, segundo as últimas pesquisas, antes mesmo de ela nascer. Se a criança é capaz de reconhecer a voz da mãe ao nascer, é porque aprendeu a reconhecer o som dessa voz no útero.

Neste caso, as crianças iniciam o processo de alfabetização, antes mesmo de nascer e vão ampliando o seu contato com a fala e a escrita, através do ambiente familiar, nas ruas, no rádio, na TV, até chegarem à escola para a consolidação desses conhecimentos.

É de Faria (2012) [3] a seguinte afirmação:

Quando chegam à escola para aprender a ler e escrever, os(as) alunos(as) já viram muitas coisas, já se relacionaram, conviveram, brincaram e tiveram contatos com algumas coisas escritas – como a bíblia, placas de ruas, nas embalagens de alimentos e/ou remédios e vendo televisão. As crianças frequentemente têm consciência que a escrita quer dizer alguma coisa e transmite uma informação e/ou conhecimento. Mesmo quando não compreendem exatamente de que maneira os sinais escritos no papel funcionam para transmitir essa mensagem, as crianças reconhecem/identificam a sua função comunicativa.

Ao conviver com a escrita, mesmo ainda não dominando tal processo, a criança percebe aos poucos, que ler e escrever proporciona mais uma forma de comunicação.

Garcia (2001) [2] enfatiza:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida a fora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola. A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção, está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído. Este processo totalizador de construção de conhecimentos se opera sem necessidades de cópias, treinos ou repetições mecânicas e abstratas, mas pela necessidade vital de expressão e comunicação.

Pelos enunciados da autora, é possível perceber que a aprendizagem vai sendo construída no convívio social via interações com outros sujeitos, e não se resume simplesmente ao fato de frequentar uma escola. Nessa mesma perspectiva, Vygotsky [4] ensina que o aprendizado da criança começa muito antes dela ir à escola.

Suplemento

Segundo Vygotsky (2007) [4], é na relação social do “eu” com o “outro” que ocorre o desenvolvimento, e é na interação com o meio social que se dá a aprendizagem.

Para Garcia (2001) [2]:

A criança, ao chegar à escola [...] traz consigo suas “leituras”. Leituras que lhe facilitam entender e compreender o mundo físico e social no qual vive. A necessidade de compreender o mundo impulsiona sua ação. A aprendizagem é o resultado de sua interação com o mundo. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.

Nesse sentido, a leitura de mundo vivenciada por cada aluno deve ser valorizada e trabalhada pelos professores. De acordo com Freire (2011), [5] “[...] o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito e que a realidade da criança permite a construção da aprendizagem”.

Por sua vez, Faria (2012) [3] também cita a importância da leitura de mundo da criança, entendendo a necessidade de:

[...] considerar as experiências de leitura de mundo da criança. Ao tratar da importância da leitura no processo de alfabetização estamos ressaltando a importância da leitura de mundo que cada um possui, leitura esta que é permeabilizada pelo contexto sociocultural, relacionada com a forma pela qual o sujeito aprende e apreende o mundo..

O autor ressalta a relevância de pensar a alfabetização como uma proposta capaz de valorizar o conhecimento do aluno. Isso implica em ofertar oportunidades de interação da criança com o mundo, no sentido de facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Garcia (2001) [2], diferente de Soares, entende que não havia necessidade do termo "letramento", pois, a alfabetização é um conceito amplo que já demonstra ser suficiente e incorpora o que vem sendo explícito no letramento. Neste caso, vemos que ambas as autoras possuem divergências quanto às concepções de alfabetização, logo, Garcia não vê precisão do letramento defendido por Soares.

A alfabetização, para Soares (1998) [6] é entendida como indissociável ao termo letramento, correspondendo às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, alfabetizar é ensinar o código alfabético; e letrar implica em familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais da leitura e escrita.

Conforme o caderno do PNAIC (2012) [7], de Língua Portuguesa, ano 3 unidade 3:

A partir da proposta de “alfabetizar letrando” os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA.

Desse modo, alfabetizar e letrar implicam em envolver atividades que relacionam o som-grafia ao ato de ler e produzir textos, oportunizando o contato dos alfabetizados com uma diversidade de gêneros textuais.

O termo letramento surgiu na década 1980, evidenciando a importância de desenvolver atividades de leitura e escrita significativas para os alunos, considerando que muito além de apenas ler e escrever é preciso praticar e compreender o que se lê e escreve. Com influência de Magda Soares, o termo letramento, originado do termo inglês *literacy*, entende que além de aprender a ler e escrever é preciso compreender as práticas no cotidiano.

Soares define o letramento como “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998) [6].

O letramento possibilita ao aluno, além de se apropriar da escrita e da leitura, faça uso em sua comunicação na vida social. Kato (1986) [8] foi a primeira a usar o termo letramento no Brasil, defendendo a função da escola:

Introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento.

Isso denota ao sujeito não simplesmente aprender a ler e escrever, mas ser capaz de fazer uso da escrita, compreendendo o que lê e escreve.

Faria (2012) [3] faz um questionamento reflexivo sobre a alfabetização:

Em um passado não tão distante a pessoa que conseguia decodificar era considerada alfabetizada, inclusive, aquela que era capaz de desenhar apenas o seu nome. Mas será que nos dias atuais, somente decodificar é suficiente? Pensar sobre isto é refletir sobre o papel social que a alfabetização cumpre, pois, durante muito tempo as pessoas eram alfabetizadas somente para que pudessem votar em seus coronéis e assinar o nome.

Com tal entendimento, pressupõe-se que o aluno não deve ser considerado alfabetizado pelo simples fato de escrever e ler. É preciso levá-lo a perceber a importância da alfabetização para a vida. Logo, o processo de letramento tornou-se relevante no processo de alfabetização, pois somente alfabetizar não proporciona ao aluno o contato com o mundo escrito.

Soares (1998) [6] (lembra que para o enfrentamento dessa nova realidade social, ”não basta apenas saber ler e escrever”, mas é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita, sabendo responder às exigências da sociedade em seus usos.

Carvalho (2014) [1] complementa afirmando:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros.

Para a autora o gosto pela leitura deve ser estimulado nas crianças desde a alfabetização. Daí, o cuidado que o professor deve ter em possibilitar um contato suficiente com a escrita para que as dificuldades sejam minimizadas. Apenas a aplicação de atividades prontas, não colabora em despertar a vontade de aprender a ler.

Garcia [2] ressalta a necessidade de “[...] ler para aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento e da criação, do real e do imaginário”. Ao não entender o que lê ou escreve, a criança não conseguirá superar as dificuldades que encontra sozinha. Pior ainda, é ser taxada como fracassada, repetente, sem que nenhuma atitude seja tomada para reverter tal situação.

A respeito disso, Garcia (2001) [2] ainda enfatiza:

Na aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança se sinta encorajada a utilizar a escrita como um veículo para expressão e conhecimento,

mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita.

Tais considerações fazem pensar em um fator muito importante e que merece atenção dos professores, uma vez que a criança precisa ser incentivada a ler. Daí o cuidado que se deve ter em não apontar os erros da criança quando esta ainda não domina a escrita e não lê com fluência.

Faria (2012) [3] afirma:

[...] muitos são os caminhos a serem percorridos para aprender/ensinar a criança a ler e escrever. Nesse percurso, ela precisa ser levada a realizar confrontos, errar e acertar, fazer (re)formulações e generalizações, a partir dos saberes/conhecimentos que vão sendo construídos ao longo do processo.

A criança precisa ser incentivada pelo professor a ler e escrever. A leitura e a escrita possibilitam ao sujeito se inserir no contexto social, considerando que ler e escrever fazem parte da vida, haja vista que vivemos em um mundo letrado, cercado de coisas escritas e necessitamos de tais práticas para nos comunicarmos e nos inteirarmos de questões do nosso convívio.

Para Soares (1998) [6] “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever”. Para a mesma autora, preciso saber fazer uso do ler e do escrever e responder às exigências de leitura e de escrita feita pela sociedade continuamente.

Ferreiro e Teberosky (1999) [9] comentam que a criança reconstrói a escrita, pois é algo que já existe na sociedade e que precisa ser compreendida. Por viver numa sociedade letrada, já constrói algumas hipóteses de escrita, mesmo antes de frequentar a escola.

Garcia (2001) [2] assevera:

A professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos [...] alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela.

Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita precisam ser orientadas pelo professor, sendo este o mediador, levará o aluno a perceber que, todo texto tem suas finalidades, sendo uma delas, a comunicação. Em todos os anos de escolarização, os alunos devem ser instigados

Suplemento

a ler e produzir textos, valorizando suas tentativas, tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Com tal compreensão, para Garcia (2001) [2]

O professor não pode ser apenas aquele que “orienta” a aprendizagem ou aquele que “fornece” as informações necessárias. O professor é muito mais do que isso. Ele está em permanente interação com a criança, de modo que mesmo quando ele não age, está agindo. [...] A relação professor/aluno, mediada pela relação do professor com a produção do aluno, anuncia o resultado escolar da criança. A forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança tem implicações na construção do fracasso e do sucesso do aluno. O professor que nega o processo vivido por seu aluno dificulta que a criança se perceba como produtora de conhecimentos e interfere em seu autoconceito, dando elementos para que a criança se perceba como incapaz, como o “não saber”.

Em algumas situações, a criança estará no último ano do primeiro ciclo, sem dominar o sistema de escrita. Por isso, cabe ao professor diagnosticar se esse aluno sabe, no sentido de desenvolver uma metodologia diferenciada, considerando que nem todos possuem o mesmo avanço, e que cada um aprende em ritmos diferenciados, até porque existem diversas dificuldades de aprendizagem as quais interferem na aprendizagem. Assim sendo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também coloca a questão da heterogeneidade nas salas de aula.

Para Garcia (2001) [2], “só se aprende a escrever escrevendo. Só se aprende a ler, lendo. Alfabetização implica, sempre, a constituição do sentido”. Os alunos possuem suas etapas e superam seus limites, mas cabe ao professor interferir, fazendo as aulas terem sentido, oportunizando e respeitando as capacidades de cada um. A aprendizagem acontece quando as atividades têm sentido para os alunos.

Segundo Carvalho (2014) [1], “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados”. Para formar indivíduos letrados, a escola precisa desenvolver um trabalho gradual e contínuo.

Garcia (2001) [2] explica:

Desde o contato inicial com a escrita a criança precisa viver a experiência da autoria. Da intimidade com a produção de textos, com a leitura dos textos dos colegas, com textos outros presentes no cotidiano e trazidos para a sala de aula é que vai sendo construído concretamente o conceito de código.

Suplemento

A prática de produzir textos colabora na aprendizagem do sistema de escrita, habilitando os alunos a participarem ativamente e de forma autônoma da escrita. No que tange ao processo de leitura, esta constitui uma atividade que leva o sujeito a decodificar o sistema de escrita, ou seja, interpretar e compreender o sentido expresso pelo texto. A prática de ler e escrever contribui para o letramento, pois, ao explorar o uso de diferentes gêneros textuais, trabalhamos suas características e percebemos o que está escrito tem relação direta com os fatos do cotidiano.

Já se concebe, hoje, que uma criança alfabetizada não é aquela que domina apenas os rudimentos da leitura ou escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se da pessoa alfabetizada a capacidade de ler e escrever em diferentes situações sociais, para inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia exigindo sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012) [7].

A alfabetização e letramento são processos distintos, porém devem estar articulados no processo de ensino e aprendizagem. Embora os seus conceitos ainda possam ser confundidos, os profissionais da educação, principalmente, os professores do Ciclo Básico de Alfabetização, devem ter a oportunidade e o desafio de entender e desempenhar na prática escolar o ato de alfabetizar letrando.

A prática de leitura e escrita não pode ser excluída pelos professores alfabetizadores. Muito além de ensinar a ler e escrever, é manter o aluno em contato com livros, contações de histórias, produções de textos, situações essas que não podem se perder no ambiente escolar. Para Garcia (2001) [2]:

No processo de alfabetização das crianças, é mais importante o clima que se cria em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é o que denominamos ambiente alfabetizador. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança incorpora-a a sua realidade e utiliza-se dela para expressar-se e comunicar-se.

Para a criança, o conteúdo da aprendizagem deve estar articulado ao universo de sentidos da realidade. No processo de alfabetização, é fundamental a construção de espaços nos quais a criança possa escrever o que pensa, onde seja capaz de entender o que os outros escrevem e se fazer entender através da linguagem escrita.

As crianças naturalmente são curiosas e vivem cercadas por letras, palavras, enfim, estão inclusas numa cultura escrita. Soares (1998) [6] repensa como deveria ser a prática de

alfabetizar em sala de aula, evidenciando que, não basta decodificar ou codificar letras e palavras, mas entender para que estas servem. Esse processo de praticar a leitura e a escrita passou a ser conhecido como letramento que exige o despertar o interesse pela prática de leitura e escrita. Para a mesma autora, o letramento não substitui o termo alfabetização, pois ambos estão interligados. O ensino do sistema de escrita alfabética está inserido na prática do letramento.

Para que a alfabetização aconteça na perspectiva do letramento, os alunos ao mesmo tempo em que aprendem o sistema de escrita, desenvolvem atividades de leitura e produção de textos. De acordo com Carvalho (2014) [1]:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

A escola é o lugar que proporciona a interação com a leitura e a escrita. Ao trabalhar com a perspectiva do letramento o professor alfabetizador pode explorar atividades que desenvolvam a interação, a comunicação, levando o aluno a manter contato com uma diversidade de gêneros textuais, principalmente, com os gêneros que circulam socialmente, familiarizando o aluno com situações do cotidiano.

A escrita está visível nas atividades cotidianas (embalagens comerciais, placas, outdoor, panfletos, bula de remédios, entre outros). Assim, a escrita não está apenas nos livros, mas em diferentes locais. Alfabetizar na perspectiva do letramento assegura ao aluno a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o domínio da prática social de leitura e escrita.

Ao alfabetizar letrando, sugere-se às escolas preparar um ambiente que permita à criança o contato com variados textos. Nessa perspectiva e alfabetização, o professor é o mediador do processo entre a construção da leitura e da escrita, estimulando e valorizando a capacidade de aprender da criança. Segundo Carvalho (2014) [1]:

As crianças estarão lendo quando forem capazes de perceber como as letras funcionam para representar os sons da língua e ao mesmo tempo possam entender o que diz o texto. Para isso, proponho sistematizar o ensino da leitura e da escrita, começando pelo texto natural, significativo (e não por um texto acartilhado) e

caminhar gradativamente na direção do conhecimento de palavras, sílabas, letras e regras ortográficas.

Assim, diferente do ensino tradicional, o aluno escreve algo que tenha sentido, principalmente, pelo fato de que ao escrever, ele exercita a sua função comunicativa. Para Garcia (2001) [2], “o ensino da leitura e da escrita se constituirá em aventura na busca de conhecimento, compreensão e comunicação com o mundo.”

Na concepção de letramento, a alfabetização tem um conceito mais abrangente porque vai além do domínio do código escrito, possibilitando uma leitura crítica da realidade, um instrumento de resgate da cidadania.

De acordo com Andrade (2011) [10]:

O que observamos neste modo de difusão é que o letramento desembarca sob um enunciado que afirma que os professores responsáveis pelo ensino de alfabetização pós-construtivismo ferrereano conceberiam a alfabetização por si mesma, sem nenhuma relação com as práticas de uso da leitura e da escrita. Ora, nossos professores brasileiros, em sua formação inicial leram Paulo Freire e compreendiam que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Estariam estes leitores efetivamente separando, em suas práticas, a alfabetização do letramento? Não é o que temos podido constatar pelos docentes com quem temos nos encontrado, professores que escrevem sua memória de formação e para quem é clara a ideia de que, em seu horizonte de formas de trabalhar, a linguagem escrita nas práticas pedagógicas estava presente em uma concepção de alfabetização que abarcava o entendimento da leitura em práticas sociais (inscrita no mundo), desempenhando funções específicas a partir de textos e pelas mãos e olhos de indivíduos que vivem em sociedade. Precisavam mais de formas de ensinar a letra do que a consciência sobre a presença da escrita no mundo. Mas, isto o letramento não parecia lhes “trazer”.

Percebemos, neste caso, uma crítica à ênfase dada ao termo letramento, que demonstra ultrapassar a importância do termo alfabetização, como se para se tornar um sujeito letrado, não fosse necessário ser alfabetizado. Moraes e Sampaio (2011) [11] também complementam sobre o aparente sucesso e unanimidade alcançado pelo letramento no campo da educação, merece um olhar reflexivo sobre o que tem sido compreendido como uma fórmula de salvação do fracasso escolar.

O letramento parece, então, uma resposta redentora, uma palavra final, não como uma resposta possível, provisória, parcial, datada, contraditória, localizada no tempo e espaço, mas como a resposta. Com ela, tornada mito e ídolo, transformada em método irresistível de ensino, alimentamos mais uma vez nossas frágeis crença e fé.

Analisando tais citações, alfabetizar é muitas vezes citada como inferior à prática de letrar. Freire (2011) [5] defende a alfabetização como prática dialógica e emancipatória, como já mencionado, entendendo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Com base nesses questionamentos da substituição da palavra alfabetização ao termo letramento, o fracasso na alfabetização visa rediscutir as concepções usadas e as práticas alfabetizadoras realizadas nas escolas, construindo novas maneiras para que o professor reflita sua prática, não interferindo num novo termo a ser usado, mas numa nova ação.

Para Moraes e Sampaio (2011) [11] “[...] aprende-se a ler e a escrever lendo. Ler e escrever na escola e fora dela também, para compreender o escrito por outro, para dizer por escrito o que pensa ou sente, a isso chamamos alfabetizar”. O mesmo acontece para que aconteça uma boa prática alfabetizadora é necessário que haja uma formação inicial e continuada ao professor.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Refere-se a uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva, que aborda o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, analisando a relação de ambos no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta teve como objetivo investigar o que os professores aprenderam na formação do PNAIC sobre o que é alfabetizar letrando. Apresentamos a visão estabelecida por quatorze professores que atuavam no ciclo de alfabetização em escolas do município de Cerejeiras – Rondônia.

Para coleta de dados, utilizamos o questionário como técnica de pesquisa, destacando a categoria de análise de estudo sobre “O conhecimento do professor sobre o que é alfabetizar letrando”. Apresentamos a visão estabelecida por quatorze professores que atuavam no ciclo de alfabetização em escolas do município de Cerejeiras – Rondônia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC intensificou a discussão da importância do sujeito no processo de alfabetizar letrando.

A proposta investigou o que os professores aprenderam na formação sobre o que é alfabetizar letrando. Com isso criamos quatro subcategorias para apresentar a compreensão dos professores sobre o que significa alfabetizar letrando.

De acordo com a pesquisa os docentes consideram:

4.1 ALFABETIZAR LETRANDO COM ATIVIDADES LÚDICAS

Essa subcategoria representa os professores que acreditam que alfabetizar letrando é ensinar e aprender por meio do lúdico.

Alfabetizar letrando antigamente os professores apresentava a letra vinha a parte vamos dizer quase no decorar e da escrita por cada letra que aprendia na sequência seria juntado as letras formando sílabas e palavras. Hoje houve mudança à criança aprende brincando a ler e de leitura e produção de textos. Essas aprendizagens precisam ser desenvolvidas escrever. É fazer com que a criança aprenda o sistema de escrita alfabética, através de jogos, brincadeiras ou atividades lúdicas (BRASIL, 2012) [7].

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando-se, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Porém, para que o alfabetizador torne esse aprendizado real, necessita desenvolver metodologias diferenciadas. É nesse momento que entra o papel do lúdico, dos jogos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Kishimoto (1994) [12] “o jogo nos propicia experiências de êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivências”. A criança vive num mundo cercado de palavras, de coisas escritas, e relacionar o processo de alfabetização com o lúdico é uma maneira de despertar o interesse e a atenção dos alunos.

Conforme o caderno ano 02, un. 03, PNAIC (2012) [13]:

Nos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se relevante, portanto, propor atividades diversificadas que possam favorecer a análise da escrita alfabética e a participação em diferentes práticas em situações que sejam significativas para as crianças. No ciclo de alfabetização, especificamente em relação à apropriação do SEA, torna-se fundamental pautar as propostas de ensino da língua escrita em situações interessantes e, sempre que possível, lúdicas.

Fica evidente, então, a importância de envolver o lúdico no processo de alfabetização. O caderno ano 02, un. 4, PNAIC (2012) [14] ressalta:

Com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem, diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar-se de atividades lúdicas, por meio dos jogos e brincadeiras, para desenvolver a aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização. Para integrar os jogos e brincadeiras na rotina da sala de aula, é

importante, no entanto, o professor pensar o objetivo daquele jogo ou brincadeira para o aprendizado de todas as crianças.

Ensinar com jogos, brincadeiras, também é possibilitar que a criança aprenda. Esta subcategoria demonstra que estão sendo trabalhadas atividades lúdicas dentro de sala.

Através da ludicidade e da interação com os colegas, da afetividade, do desenho por meio de atividades lúdicas.

Criar um ambiente acolhedor, oferecer o melhor e de diferentes maneiras. Planejar atividades lúdicas e diferenciadas, onde os jogos e as brincadeiras estejam presentes. Desenvolver projetos para que possam sanar as dificuldades encontradas (BRASIL, 2012) [14].

Os professores estão trabalhando atividades lúdicas no processo de alfabetizar e letrar, Conforme o PNAIC (2012), a ludicidade é a base para a aprendizagem.

Na concepção de Faria (2012) [3], o lúdico é um recurso facilitador da aprendizagem. Quando as crianças ainda não dominam o processo da leitura e da escrita, a necessidade desse recurso é ainda maior.

Na alfabetização o lúdico é uma das principais ferramentas que devem ser utilizadas em sala de aula ou até mesmo no reforço escolar, pois aprender brincando, com materiais concretos, facilitam a compreensão, visto que a atenção dos alunos se remete aquele determinado jogo ou atividade.

4.2 ALFABETIZAR LETRANDO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS.

Essa subcategoria envolve a importância do contato com a leitura, com textos diversos.

Ensinar as letras, mas tento ensinar por textos, porém parto de letras, sílabas e vou para texto.

É alfabetizar com recursos adequados para desenvolvimento de leitura e escrita (tais como), através de diferentes tipos de textos, jogos, formação de palavras e frases, entre outros .

É oferecer ao aluno toda a oportunidade de está inserido neste mundo letrado, fazendo ele ir além de ler e escrever, mas também de realizar uma leitura de mundo. Ter oportunidade de conhecer o mundo dos diferentes gêneros textuais.

Na minha opinião é quando o aluno consegue dominar a escrita de acordo com seus gêneros textual, e na alfabetização ela deve desencadear esse processo, utilizando esse gêneros, pois ele já tem conhecimento de mundo. Para atingir esse nível com as crianças é necessário utilizar textos, rimas, leitura, músicas, brincadeiras.

Ajuda muito pois a diversidade do letramento faz o abrir de um leque com isso o educando aprende mais, se esforça (BRASIL, 2012) [13, 14, 15, 16]

Com base nas considerações dos professores, notamos a relevância de propiciar o contato com diversos gêneros textuais, alfabetizando e letrando através do contato com a escrita. Ainda, em conformidade com o caderno ano 3, un. 05 do PNAIC (2012)[15]:

[...] a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve ser constante em todos os anos do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos três primeiros anos, ela deve estar articulada com as atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (perspectiva do alfabetizar letrando).

Com isso, os docentes foram coerentes ao dizer que alfabetizar letrando é envolver a prática de diferentes textos dentro de sala, porém é importante ressaltar que não é só escrever textos diferentes na sala, é ler e escrever considerando as diferentes práticas sociais.

4.2 ALFABETIZAR LETRANDO ENSINANDO A LER, ESCREVER E INTERPRETAR NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

A alfabetização e o letramento, como menciona Soares (1998) [6] são ações distintas, mas inseparáveis. A presente subcategoria explana o que é se tornar alfabetizado e letrado:

Alfabetizar letrando é quando o aluno consegue ler, escrever e interpretar.
Alfabetizar letrando é fazer com que o aluno não faça apenas a leitura mecânica, mas saiba o que é e para o que é aquilo que esta lendo.

Coerente às colocações dos docentes, podemos observar através do caderno ano 1, un.1, PNAIC (2012) [16], quando falamos em alfabetização e letramento: “O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Neste sentido, alfabetizar letrando é aquele aluno que além de aprender a ler e escrever, sabe fazer o uso de ambos em sua vida social. Para Albuquerque e Santos (2007) [17] alfabetizar letrando consiste em levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético “ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas o uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade”.

Suplemento

Esta subcategoria evidencia que os docentes percebem a leitura como um meio de envolver o letramento.

Através da leitura ouvida, ilustrativa e sua reescrita leitura de imagem e escrita. Tem que levar o aluno a descobrir o prazer da leitura, muito antes do mesmo decodificar letras, pois vivemos em um mundo letrado e em todas as situações da vida precisaremos da leitura.
Gosto de utilizar conto de histórias, dramatização, atividades lúdicas que sejam significativas para o aluno.
O letramento caminha junto com a alfabetização ao meu modo de ver. (BRASIL, 2012) [13, 14, 15, 16]

Dessa forma, consideramos a leitura uma prática que deve ser diária, tanto pelo professor como pelo aluno.

Cagliari (2009) [18] define a leitura como atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação do aluno como cidadão, porquanto:

Os alunos precisam ser incentivados a ler todo tipo de material, quer com relação à forma gráfica, quer com relação aos variados tipos de textos. [...] é preciso ler histórias (muitas), notícias, reportagens que falem de assuntos científicos, técnicos, curiosos, da vida de pessoas famosas, etc. [...], enfim, ler de tudo. E ler nunca é demais.

O incentivo e o hábito da leitura pelo professor é o caminho para despertar o gosto ao aluno para que esse também queira ler. Ler é uma prática do letramento. Ler para os alunos, produzir textos coletivos são práticas de letramento que devem se fazer presentes na rotina das aulas. Levar a criança a escrever “do jeito que acha que é” é uma maneira de incentivá-la, pedir que faça um desenho da história ouvida propicia a reflexão sobre a escrita (PNAIC, 2012) [7].

Para Ferreiro (1999) [9], a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo evolutivo e quanto maior for a interação da criança com os modelos convencionais de escrita, maior será também a influência destes modelos em seu processo de construção do conhecimento.

O contato com textos caracteriza a comunicação, pois escrever é comunicar e os alunos precisam ter essa compreensão, na medida em que leio ou escrevo determinado gênero, estou comunicando algo a alguém.

De acordo com Faria (2012) [3], "para que as crianças aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre a modalidade oral e escrita é fundamental que os(as) professores(as) leiam muito para eles(as)". Nesse caso, ler para uma criança é fundamental na

aprendizagem, pois, ao escrever, a criança constrói conhecimento e se torna capaz de estabelecer vínculos entre escrita e fala.

4.3 ALFABETIZAR LETRANDO É ENSINAR ATRAVÉS DA REALIDADE DO ALUNO

Quando nos referimos a conhecimento de mundo, estamos indagando sobre a realidade em que vivemos. Sendo assim, esta subcategoria trata da questão de alfabetizar letrando envolvendo o aluno em seu conhecimento de mundo.

O educador deve aproveitar tudo que a criança traz do seu meio social e que a escola oferece, desde o imaginário, os livros didáticos são meios para trabalhar a ideia do letramento, os primeiros olhares a alfabetização.

Levar o aluno a se apropriar do sistema da escrita alfabética, através do conhecimento de mundo.

É o conhecimento que o professor tem em trabalhar com o aluno que já tem uma boa bagagem do seu dia a dia. (BRASIL, 2012) [13, 14, 15, 16]

Consideramos que alfabetizar letrando, também consiste em levar o aluno a perceber que está cercado de coisas escritas, que transmitem comunicação, ou seja, perceber que a escrita representa a comunicação. As escritas do seu dia a dia, seja nas placas, nos *outdoors*, na marca das roupas, nos produtos do mercado, entre outros, são instrumentos que podem ser explorados pelos professores ao ensinar a ler e escrever. Isso vem de encontro ao que Freire (2011) [5] cita em que, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Aprender neste caso, envolve o contexto vivido pelo aluno.

Segundo o caderno do PNAIC, ano 3, un. 02 (2012)[19]:

Os gêneros circulam na sociedade. Introduzindo-os na escola, fazemos com que o que se ensina na escola seja mais claramente articulado ao que ocorre fora dela. Assim, o gênero funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Consideramos que os textos que circulam na sociedade devem ser ensinados dentro da escola, pois, não basta usar os livros didáticos ou literaturas, mas trabalhar aquilo que o aluno possui em casa, como bula de remédios, receitas, enfim, diversidade de gêneros.

[...] Ir muito além de simples alfabetizar, mas valorizar a bagagem que cada aluno trás. Mostrando que tudo pode ser colocado no papel e para isso ele precisa estar alfabetizado.

Fazer atividades que envolva o cotidiano do aluno.

É de suma importância, pois com isso os alunos assimilam mais, o conhecimento é amplo, eles têm mais facilidade devido o campo ser maior no conhecimento.

Por meio de atividades [...] próximas da realidade dos alunos. Para que possam aprender de maneira concreta.

O envolvimento se deve através de uma grande interação que se deve ter entre aluno, escola e professores, e o conhecimento que o aluno já tem. (BRASIL, 2012) [13, 14, 15, 16]

De acordo com o caderno ano 01, un. 02 PNAIC (2012) [20]:

Em nosso dia a dia utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrição médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas atividades [...] que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura.

Essa prática de inserir os textos que circulam nos grupos sociais, associada à realidade do aluno, proporciona atividades próximas às práticas sociais de letramento.

Na escola não basta trabalhar uma diversidade de textos, mas mostrar ao aluno que tais textos estão presentes na sociedade e que fazem parte da nossa realidade, nós necessitamos da leitura e escrita para nos comunicarmos.

5 CONCLUSÕES

Com base no objetivo geral deste trabalho em investigar o que os professores aprenderam na formação do PNAIC sobre o que é alfabetizar letrando, vimos que os estudos sobre letramento têm impactado profundamente as práticas de alfabetização.

Para os professores, justaposto ao ato de alfabetizar, letrar é ensinar a ler, escrever e interpretar no contexto das práticas sociais e ensinar através da realidade dos alunos, com atividades lúdicas, com diferentes gêneros textuais que emergem do cotidiano do aluno.

Os professores salientaram que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC intensificou a discussão da importância do sujeito no processo de alfabetizar e letrando. Verificamos que a formação continuada do PNAIC, forneceu subsídios a prática do professor alfabetizador.

Diante dos resultados, consideramos que os termos alfabetizar e letrar partem da premissa de que os sujeitos não somente aprendam a ler e escrever, mas compreendam o que leem e escrevem, fazendo uso destes saberes na prática social. Ao alfabetizar letrando, sugere-se às escolas preparar um ambiente que permita à criança o contato com variados textos.

Suplemento

Nessa perspectiva, o professor é o mediador do processo entre a construção da leitura e da escrita, estimulando e valorizando a capacidade de aprender da criança.

Com essas informações, acreditamos que este trabalho proporcionou ao leitor uma reflexão diante da relevância em participar de uma formação continuada, evidenciando que o PNAIC no município de Cerejeiras tem contribuído para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Essa pesquisa trouxe uma reflexão sobre alfabetização e letramento, na qual foi possível analisarmos as impressões dos participantes, permitindo que os sujeitos construíssem e reconstruíssem conhecimentos/concepções a partir da experiência do PNAIC.

REFERÊNCIAS

- [1] CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 11. ed. Petrópolis, RJ: 2014.
- [2] GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [3] FARIA, Wendell Fiori de. **Lavando os pés para aprender a ler e escrever em uma escola ribeirinha do Vale do Juruá: a escola da vida e a vida na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói: 2012.
- [4] VYGOTSKY, Levi. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- [5] FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [6] SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- [7] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.
- [8] KATO, Mary Azumi. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Ática, São Paulo, 1986.
- [9] FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [10] ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** ZACCUR, Edwiges (Org.). Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

- [11] MORAES, Jaqueline de Fátima dos Santos Moraes; SAMPAIO, Carmen Sanchez. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?**. ZACCUR, Edwiges (Org.). Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- [12] KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- [13] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**, ano 2, unidade 3. Brasília, 2012.
- [14] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**, ano 2, unidade 4. Brasília, 2012.
- [15] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os diferentes textos em sala de alfabetização**, ano 3 unidade 5. Brasília, 2012.
- [16] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: currículo na alfabetização: concepções e princípios**, ano 1 unidade 1. Brasília, 2012.
- [17] ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetizar letrando**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- [18] CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- [19] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: planejamento e organização da rotina na alfabetização**, ano 3, unidade 2. Brasília, 2012.
- [20] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**, ano 1 unidade 2. Brasília, 2012.



III SILLIC

Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural

IFRO – *Campus Ji-Paraná*

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS PARA ATUAÇÃO JUNTO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**Kelly Cristina Souza Borges¹; Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza²;
Sara Littig Vilela³; Vaniéle de Souza Oliveira⁴; Francisca Eluina da Silva⁵**

¹ Discente do curso de Licenciatura em Química, IFRO - Instituto Federal de Rondônia E-mail: kellycris.quimi@gmail.com

² Docente do IFRO – Instituto Federal de Rondônia e mestranda em Educação Escolar, PPGEE/MEPE – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: alicecslm@hotmail.com

³ Licenciada do curso de Licenciatura em Química, IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: sara.vilela2@gmail.com

⁴ Dicente do curso de Licenciatura em Química, IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: vaniele1souza@gmail.com,.

⁵ Professora do Centro, Centro Autista. E-mail: franciscaeluina@gmail.com, *Centro Autista*.

RESUMO: A oficina pedagógica intitulada “O autismo em verso e prosa” foi uma capacitação pedagógica destinada aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico dos cursos de Florestas, Química e Informática, e dos acadêmicos do Curso Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFRO *Campus Ji-Paraná*. Tendo como objetivo esclarecer o Transtorno do Espectro Autista orientou os participantes com respeito aos desafios e possibilidades de atuação pedagógica junto ao público da Educação Especial. Nesse contexto o trabalho apresenta o relato de experiência e as reflexões das participantes da oficina e, embora o projeto tenha sido descrito em outro artigo específico, este relato prioriza as reflexões vivenciadas pelas acadêmicas e monitora do centro, com destaque para os desafios e possibilidades para atuação docente. A metodologia adotada foi assim sistematizada: dinâmica sensibilizadora, palestra educativa sobre o tema esclarecendo quanto à terminologia, confecção de material pedagógico para intervenção junto às crianças autistas, frequentadoras do centro de autismo do município de Ji-Paraná, roda de conversa para socialização de poemas. Foram trabalhados textos inéditos ou escolhidos dentro da literatura que remetesse a complexidade do tema e desmistificassem o autismo. Finalmente foi realizada uma visita ao Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para

Suplemento

Autismo para o acompanhamento da intervenção pedagógica. Entre os resultados destaca-se a importância da discussão dos temas relacionados à inclusão tanto nos cursos técnicos, já que os futuros profissionais precisam conhecer as leis que garantem proteção às pessoas com deficiência, quanto na capacitação dos futuros educadores. É urgente, pois, que na formação inicial dos professores os aspectos da educação inclusiva sejam discutidos.

Palavras-chave: Autismo. Capacitação. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: The pedagogical workshop entitled "Autism in verse and prose" was a pedagogical training for the students of the high school integrated to the technician of the courses of Forestry, Chemistry and Informatics, and of the scholars of the Degree in Chemistry of the Federal Institute of Education Science and Technology - IFRO *Campus Ji-Paraná*. With the objective of clarifying the Autism Spectrum Disorder, the participants were guided with respect to the challenges and possibilities of pedagogical performance with the public of Special Education. In this context the work presents the experience report and the reflections of the workshop participants and, although the project has been described in another specific article, this report prioritizes the reflections experienced by the academics and monitors the center, highlighting the challenges and possibilities for teaching performance. The methodology adopted was systematized: sensitizing dynamics, educational lecture on the subject, clarifying the terminology, making pedagogical material for intervention among autistic children, attending the Autism Center of the municipality of Ji-Paraná, a conversation wheel for the socialization of poems. Unpublished or chosen texts within the literature that deal with the complexity of the topic and demystify autism were worked on. Finally, a visit to the Municipal Center of Specialized Educational Assistance for Autism was carried out to follow up the pedagogical intervention. The results highlight the importance of discussing issues related to inclusion in technical courses, as future professionals need to know the laws that guarantee the protection of people with disabilities, as well as the training of future educators. It is therefore urgent that in the initial teacher training the aspects of inclusive education be discussed.

Keywords: Autism. Training. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

O número de alunos matriculados nas escolas regulares tem crescido, refletindo uma política educacional que se volta para fomentar e fortalecer a inclusão nos ambientes educacionais, entretanto incluí-los de fato tem se constituído um desafio diário nos ambientes educativos.

A escola deve repensar sua prática social, é necessário que professores e gestão escolar revisem os métodos pedagógicos e os conteúdos a serem trabalhados, de forma que os alunos com deficiência tenham desenvolvimento e aprendizagem como os demais alunos da sala. Mendes e Veltrone destacam que:

[...] Os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar suas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização e não devem ser transformadas em deficiências ou características pejorativas. Situações de preconceito e estigma devem ser banidas no âmbito escolar, principalmente com relação à capacidade do aluno de participar das atividades de escolarização (MENDES, 2011) [1].

Corroborando a autora Dorziart alerta sobre a necessidade de uma resignificação sobre as práticas e currículos consolidados no que ocorrem no seio escolar e que na maioria das vezes são excludentes, é necessário pensar no:

[...] desenvolvimento de práticas curriculares no interior das escolas, que atendam aos interesses de todos os envolvidos, sem o qual serão criados mecanismos de exclusão mais perversos porque acontecem subliminarmente, por dentro do sistema. Podemos dizer que a política de educação para todos possui duas vidas: uma que pode contribuir para o reconhecimento das potencialidades de alunos historicamente marginalizados, inaugurando novas formas de encontro entre as diferenças; e outra que pode ratificar a ideia comum de incapacidade, com a continuidade de práticas que consideram o desenvolvimento humano como único e universal (DORZIAT, 2009) [2].

É necessário considerar a complexidade no processo educativo, os indivíduos aprendem de diferentes modos e a educação inclusiva tende a contemplar os diferentes grupos envolvidos. Dentre os diversos casos que se encaixam no quadro de inclusão, vem ganhado destaque o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que segundo definição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais caracteriza-se por:

[...] por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014) [3].

Para se efetivar a inclusão dos alunos com TEA é necessário que os gestores e sobretudo os educadores compreendam as peculiaridades de cada indivíduo afim de que possam estabelecer estratégias pedagógicas que reconheçam as potencialidades dos discentes, para que isso ocorra é necessário investir na capacitação e formação inicial do acadêmico, afim de que este possa durante seu curso ter esclarecimentos quanto aos aspectos da educação

especial e possibilidades de atuação pedagógicas diante dos diferentes públicos a serem atendidos.

Neste contexto o trabalho em tela apresenta o relato de experiência e reflexões vivenciadas por acadêmicas e uma professora de um centro de autismo diante da participação em um projeto que contemplou a discussão sobre o TEA e as possibilidades de atuação do professor.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A oficina pedagógica “O autismo em verso e prosa” foi uma das ações contempladas em um projeto educacional que discutiu a inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus* Ji-Paraná, teve como objetivo esclarecer os discentes do ensino médio integrado ao técnico dos cursos de Florestas, Química e Informática, e dos acadêmicos do Curso Licenciatura em Química do IFRO sobre aspectos do TEA.

Para o desenvolvimento da ação, a coordenadora do projeto contatou o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para Autismo do município de Ji-Paraná, firmada a parceria o material a ser construído durante a oficina foi indicado pelo centro. A sugestão foi que fossem confeccionados três carrinhos de papelão e uma pista de corrida, objetivando proporcionar a interação da criança autista com o material produzido auxiliando-a no desenvolvimento da imaginação e no jogo faz de conta.

A escolha pela oficina pedagógica deve-se ao fato que esta proporciona maior interação entre o grupo ampliando o debate entre os participantes, Caetano e Silva (2017) [4] apontam como positivo o fato de que:

A oficina possibilita a formação de conhecimento a partir da introdução de ideias inacabadas, de conceitos pré-estabelecidos de forma a serem debatidos e postos em prática dinamicamente dentro de sala de aula. Essa construção ou produção de conhecimento é a forma de fazer com que este conhecimento se torne útil e utilizável fora da sala de aula.

A dinâmica sensibilizadora ocorreu logo no primeiro momento, os participantes foram divididos em grupos com três pessoas, o primeiro tinha a responsabilidade de ordenar o que devia ser feito, o segundo de desenhar ou realizar a ordem recebida e o terceiro de tumultuar esse processo, o mesmo poderia fazê-lo batendo sobre a mesa, empurrando ou falando bem

Suplemento

alto. Ao fim dessa dinâmica cada um externou como foi participar desse momento.

Em seguida a diretora do Centro ministrou uma palestra esclarecendo sobre o TEA, ressaltou-se principalmente a questão da sensibilidade e a reação ao estímulo vivenciado nas ações cotidianas, desse modo cada participante conseguiu estabelecer a relação da dinâmica com o conteúdo abordado durante a palestra.



Figura 1: Palestra com representante do Centro de Autismo.

Na terceira etapa da oficina ocorreu a construção do material pedagógico a ser doado ao centro, foi orientado pelas professoras que atuam diretamente com as crianças autistas. Os participantes foram separados em quatro grupos, três destinados à construção dos carrinhos interativos de papelão, e um para construção da pista de corrida.



Suplemento



Figura 2 e 3: Construção da pista e dos carros interativos

A roda de conversa foi adotada para a quarta etapa da oficina, cada participante pode ler frases previamente selecionadas, poemas ou trechos de textos literários baseados na concepção pessoal que descrevesse ou remetesse as características e

a complexidade do autismo.



Figura 4: Roda de conversa com a turma.

A roda de conversa foi escolhida, por que favorece o diálogo entre os agentes envolvidos, promovendo significativamente a troca de saberes. Melo *et al.* (2016) [5] discorrem sobre essa metodologia destacando que:

Nesta dinâmica, o intercâmbio de saberes produz e reproduz espaços de encontro entre pessoas e instituições para reflexão, criação e ação, partindo do reconhecimento das diferenças de cada participante. O estabelecimento de vínculo, responsabilização e participação popular é fundamental para a organização do processo de trabalho centrado no cidadão, capaz de gerar atitudes construtivas e democráticas na mediação dos conflitos presentes no convívio entre atores sociais diversos que detêm premissas e valores diferenciados.

Suplemento

A última atividade realizada foi a visita ao Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para Autismo para o acompanhamento da intervenção pedagógica. O material confeccionado durante a oficina foi apresentado a uma criança devidamente acompanhada por seu(a) responsável e pelas professoras responsáveis. A intervenção foi monitorada por câmeras para preservar a identidade e respeitar a criança quanto aos seus aspectos afetivos e sociais.

No quarto a pista foi montada pela instrutora com a ajuda da responsável pelo aluno, em seguida os carros foram dispostos em um canto para despertar o interesse da criança. Inicialmente o material foi ignorado, o aluno optou por se esconder, após algumas intervenções a criança se apropriou de um dos carros e realizou um pequeno percurso na pista.



Figura 5: Equipe participante observando a atividade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta apresentada na Oficina “O autismo em verso e prosa” contribuiu para situações de ensino aprendizagem significativas na vida das futuras professoras e demais participantes.

A dinâmica escolhida introdutória instigou as acadêmicas quanto a necessidade de reflexão, esse momento teve o intuito de demonstrar e sensibilizar o grupo para a necessidade

Suplemento

de compreensão de como os autistas se sentem e se comportam no seu cotidiano e, como atitudes tomadas pelos educadores mesmo que involuntárias podem prejudicá-los no ambiente educacional. O uso de cores exageradas, excesso de barulho, cartazes espalhados, sala desorganizada e obrigação do trabalho em grupo foram apontadas pela palestrante como situações conflitantes para os mesmos.

O material pedagógico confeccionado constitui-se um desafio para as acadêmicas visto que exigiu o trabalho em grupo, discussão quanto a segurança e a escolha acertada das cores, o fator que mais causou apreensão foi a expectativa gerada quanto a aceitação do mesmo pela criança do centro.

A roda de conversa promoveu a troca de saberes e experiências entre os participantes, o compartilhamento dos textos foi essencial para socialização. A pré-seleção dos textos a serem apresentados contribuiu para a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, elementos novos foram apresentados enriquecendo o debate.

A visita ao Centro consolidou-se como um novo momento de aprendizagem e incertezas, pairava entre as futuras licenciadas questionamentos: o material produzido permitiria a interação e despertaria o interesse da criança envolvida? O jogo do faz de conta atenderia ao propósito de “provocar” o aluno? Ou ele ignoraria o material? A aceitação tímida do mesmo pela criança causou comoção gerando uma grande satisfação do grupo envolvido.

4 CONCLUSÕES

Oficinas pedagógicas e projetos destinados a discutir a inclusão no ambiente escolar contribuem efetivamente para subsidiar uma melhor formação profissional dos licenciados. Além de promoverem a reflexão sobre o significado da inclusão enquanto prática a se efetivar nas escolas, a mesma possibilita a construção de matérias pedagógicas a grupos específicos, ampliando o leque de atuação dos docentes que compreendem que fazer inclusão é pertinente a todos os professores e não somente aos educadores que atuam nas salas de recurso.

Outra efetividade é a transposição da teoria a prática, muito mais que se discutir, ou somente aceitar o aluno em sala este profissional deve estar atento ao fato de promover o desenvolvimento destes alunos nos diversos aspectos: cognitivo, afetivo e social. Entretanto cabe ressaltar que a inclusão não deve ser discutida somente através de projetos ou núcleos

específicos ela deve permear todo o currículo educacional e, fazer parte da rotina escolar promovendo a melhoria na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- [1] MENDES, E. G.; VELTRONE, A. A. Perspectivas e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educação, 2007, São Paulo. **Anais...** Marília: São Paulo, 2011. p. 1-8.
- [2] DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [3] APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: _____. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.
- [4] CAETANO, T. D.; SILVA, J. P. Reflexões sobre oficinas pedagógicas no ensino da matemática. In: IV CIECITEC, 2017. **Anais...** Santo Ângelo, v. 4, n.1, 2017. Disponível em: <<http://www.santoangelo.uri.br/anais/ciecitec/2017/home.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- [5] MELO, R. H. V.; FELIPE, M.C.P.; CUNHA, A.T.R.; VILAR, R.L.A.; PEREIRA, E.J.S.; CARNEIRO, N.E.A.; FREITAS, N.G.H.B.; DINIZ JUNIOR, J. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, p. 301-309, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0301.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: DESAFIOS E REFLEXÕES

Luís Ribeiro Medeiros¹; Regiani Leal Dalla Martha Couto²

¹Docente de Língua Portuguesa do IFRO – Instituto Federal de Rondônia; E-mail: luis.medeiros@ifro.edu.br,

²Docente de Língua Portuguesa do IFRO – Instituto Federal de Rondônia; E-mail: regiani.couto@ifro.edu.br.

RESUMO: A escola tem encontrado dificuldade nas práticas significativas de leitura. Assim, o objetivo da pesquisa foi traçar o perfil de leitores dos alunos ingressantes no IFRO durante os anos de 2015 a 2017. Apresentaremos um recorte da pesquisa, identificando: 1) tempo semanal dedicado à leitura; 2) quantidade mensal de livros lidos; 3) como se dá o acesso aos materiais de leitura; e 4) as dificuldades com a leitura. Como metodologia empregamos a pesquisa bibliográfica e de campo. Quanto à coleta de dados utilizou-se o questionário com questões fechadas. Para análise, valemo-nos da pesquisa descritiva e comparativa com abordagem quanti-qualitativa, num total de 692 informantes. Como suporte teórico apoiamos-nos em Lajolo (2001), Geraldi (1998), Cosson (2014). Os dados apontam que os alunos têm como maior fonte de acesso aos materiais de leitura a internet. A maioria dos entrevistados declarou que lê livros de literatura diversa entre 1 e 3 horas por semana. Não discutimos o conceito de literatura por não ser este nosso objeto de pesquisa. Contudo, embora se verifique um significativo tempo dedicado à leitura, a maioria informou que lê em média 01 livro por mês e, contraditoriamente, consideram falta de hábito como a maior dificuldade de leitura. Assim, os dados dos 3 anos apontam para uma necessidade de repensar as práticas pedagógicas de leitura, com vistas ao letramento literário. Além disso, as dificuldades de leitura apontadas poderiam ser minimizadas com uma presença maior da escola na formação e na vida leitora dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Desafios. Letramento literário

ABSTRACT: The school has faced difficulty in significant reading practices. Thus, the objective of the research was to draw the readers' profile of IFRO incoming students during 2015 to 2017. A research clipping will be presented, identifying: 1) weekly time devoted to reading; 2) number of books read a month; 3) how is access to reading materials; and 4) reading difficulties. Bibliographical and field research were used as methodology. For data collection, a closed-ended questionnaire was used. For the analysis, descriptive and

comparative research with quantitative-qualitative approach were used, in a total of 692 informants. As theoretical support, we relied on Lajolo (2001), Geraldi (1998), Cosson (2014). The data indicate that the Internet is the students' greatest source of access to reading materials. Most interviewees stated that they read books of diverse literature, between 1 and 3 hours a week. The concept of literature was not discussed because it is not the object of this research. However, while a significant reading time can be observed, most interviewees reported that they read an average of 1 book a month and, in contradiction, consider lack of habit as the greatest difficulty in reading. Therefore, data from the 3 years point to the need of rethink the pedagogical practices of reading, with a view to literary literacy. In addition, the reading difficulties pointed out could be minimized with a greater presence of the school in the formation and in the reading life of the students.

Keywords: Reading. Challenges. Literary literacy

1 INTRODUÇÃO

Discussões sobre as práticas de leitura têm sido bastante recorrentes no meio acadêmico, haja vista que a leitura é um instrumento que pode proporcionar ao sujeito condições de autoconhecimento e elevação social, pois sua prática amplia o vocabulário, proporciona ao ser-leitor um reconhecimento de si mesmo pela linguagem, além de permitir uma visão crítica mais apurada.

Desse modo, enquanto docentes de Língua Portuguesa, sentimos a necessidade de conhecer o nosso alunado, bem como traçar seu perfil de leitura, considerando que a maior parte dos discentes é oriunda de escolas públicas e privadas no município de Ji-Paraná.

Em razão disso, em 2014 foi realizada uma pesquisa traçando os perfis dos ingressantes e concluintes no IFRO, *Campus Ji-Paraná*. Os dados desta pesquisa foram muito instigantes e passíveis de novas pesquisas, pois demonstraram uma significativa passividade da escola na construção leitora do discente. A pesquisa realizada evidenciou que a instituição escolar não tem conseguido influenciar positivamente seus alunos no que tange à prática de leitura, pois as atividades realizadas são mecânicas e, não raro, maçantes, conforme relataram os sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva Cosson (2014) [1] afirma que “Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim”.

Assim, por um período de 3 anos, abarcando os anos de 2015 a 2017, iniciamos a criação de um banco de dados sobre o perfil leitor dos ingressantes nos cursos técnicos do IFRO, *Campus Ji-Paraná*, uma vez que, por serem provenientes de diferentes escolas, é possível ter uma visão mais ampla e precisa da formação leitora destes discentes, além de ser um período de tempo pertinente para uma análise segura de dados.

2 LEITURA

2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E DO TEXTO LITERÁRIO

Na sociedade contemporânea o ato de ler é um imperativo, quer pelas ações cotidianas, quer pela necessidade da realização de diversas atividades laborais, interpessoais ou de autoconhecimento. Com isso, a escola possui uma significativa responsabilidade na formação leitora do indivíduo, tanto no processo de aquisição da leitura quanto no conhecimento dos diversos gêneros textuais, que irão influenciar na construção do indivíduo como sujeito e como cidadão.

Nesse sentido, Manguel (1997) [2] afirma que

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias do conhecimento do poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Diante disso, é lícito dizer que o desenvolvimento da sociedade está diretamente atrelado à leitura, uma vez que a sociedade é transformada pela ação humana. É neste contexto que a escola tem um papel fundamental, pois, além desse caráter instrucional e funcional da leitura, ela vai possibilitar ao sujeito leitor o acesso a um rico bem artístico que é a literatura. O texto literário contribui para a humanização do indivíduo à medida que, por meio da literatura, o homem percebe o mundo que o rodeia, com seus encantos e desafios, torna as pessoas mais sensíveis e atentas para a sociedade, para a natureza, para o outro.

A esse respeito, Fischer (2006) [3] destaca que

A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.

Por isso, o acesso ao texto literário é um direito ao qual não se pode permitir que seja cerceado do indivíduo. Mesmo que nos tempos atuais corre-se o risco de que buscar apenas a utilidade prática do conhecimento passado na escola, deixando a formação humana relegada a segundo plano, deve-se insistir no poder transformador da literatura.

Ou, como destaca Gonçalves Filho (2000) [4]

O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. Longe de se opor ao conhecimento científico, ela será sempre indispensável complemento. A literatura é um modo de conhecimento e de ação diferente da ciência à qual não pode nem poderá identificar, ela responde a necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária na medida em que responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo.

3 A PESQUISA

3.1 A ORIGEM DA PESQUISA

Diante de tais reflexões, cumpre-nos indagar: qual o perfil de leitura dos alunos que estão ingressando no IFRO *Campus* Ji-Paraná apresenta?

Para responder a essa pergunta é que foi iniciada uma pesquisa no ano de 2014, *a priori* com alunos ingressantes e concluintes dos cursos técnicos de Ensino Médio ofertados pelo *Campus*. Não foi realizada nenhuma classificação quanto aos perfis, uma vez que não era este o objeto de nosso estudo. A pesquisa daquele ano apontou que a escola era neutra na formação leitora dos alunos, ou seja, pelas respostas dos sujeitos investigados, não se percebia um papel preponderante da escola na formação leitura dos alunos.

Diante desse resultado, percebeu-se a necessidade de criar um banco de dados que pudesse nos dar informações diversas sobre a tradição de leitura dos alunos. Assim, nos anos de 2015, 2016 e 2017 fizemos uma nova pesquisa com os alunos ingressantes no IFRO *Campus* Ji-Paraná para verificar, dentre os hábitos de leitura dos alunos, qual o tempo semanal de dedicação à leitura de textos literários – sem entrar no conceito do que é literatura, mas deixar livres para que os sujeitos investigados considerassem literatura –, a quantidade de livros lidos mensalmente, como se dá o acesso a textos literários e, por fim, quais as dificuldades encontradas para leitura de literatura.

Suplemento

Tivemos um total de 692 entrevistados nestes 3 anos, sendo 218 em 2015, 251 em 2016 e 223 em 2017. Vale destacar que a pesquisa foi realizada com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, que tem um ingresso anual de 240 alunos. Além dos ingressantes, há também alunos repetentes, que estão cursando o 1º ano novamente, e por isso em 2016 tivemos mais de 240 alunos respondendo o questionário.

3.2 METODOLOGIA

A pesquisa foi elaborada a partir de estudos bibliográficos e pesquisa de campo por meio de aplicação de questionário. Assim, ela se caracterizou como pesquisa descritiva, pois, como aponta Gil (1999) [5] “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação entre variáveis”.

Seguiremos o conceito de leitura exposto por Lajolo (1982) [6], com cuja ideia comungamos quando afirma que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Como método de investigação, foi utilizado o dedutivo, uma vez que parte do geral para o particular, e como meio técnico da investigação, utilizamos o método comparativo (GIL, 1999), uma vez que os pressupostos teóricos sustentarão as ideias aqui evidenciadas (geral) e a pesquisa de campo permitirá entender uma realidade em específico.

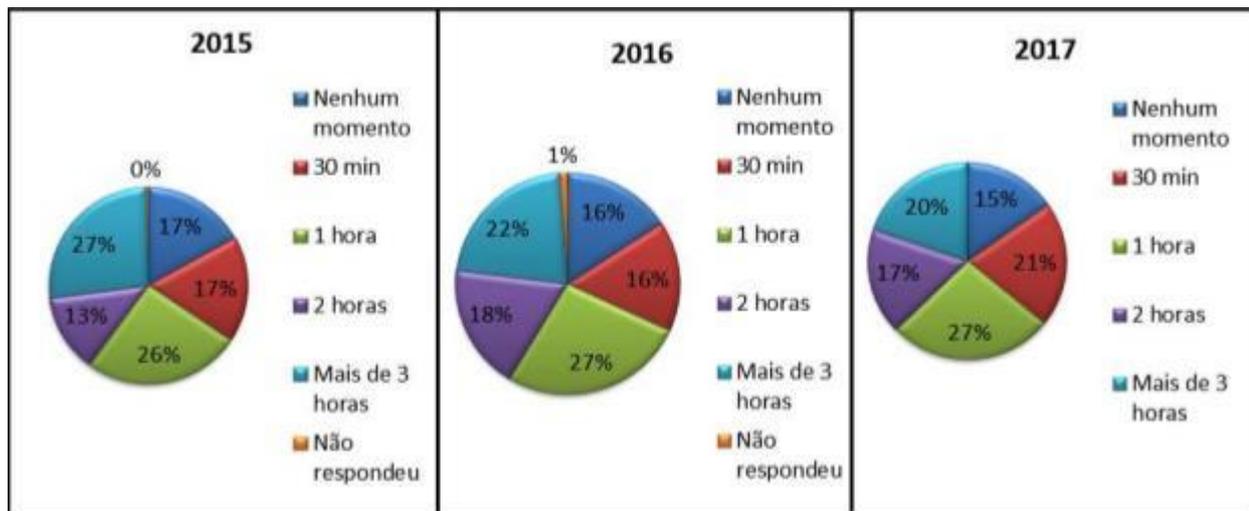
3.3 DADOS DA PESQUISA

3.3.1 Tempo semanal dedicado à leitura

Para este estudo, o primeiro tópico a ser analisado é o tempo semanal dedicado à leitura. Acerca desta questão, foram dadas as seguintes alternativas concernentes ao tempo de leitura: nenhum momento, 30 minutos, 1 hora, 2 horas e mais de 3 horas. Assim, temos o seguinte resultado:

Suplemento

Gráfico 01

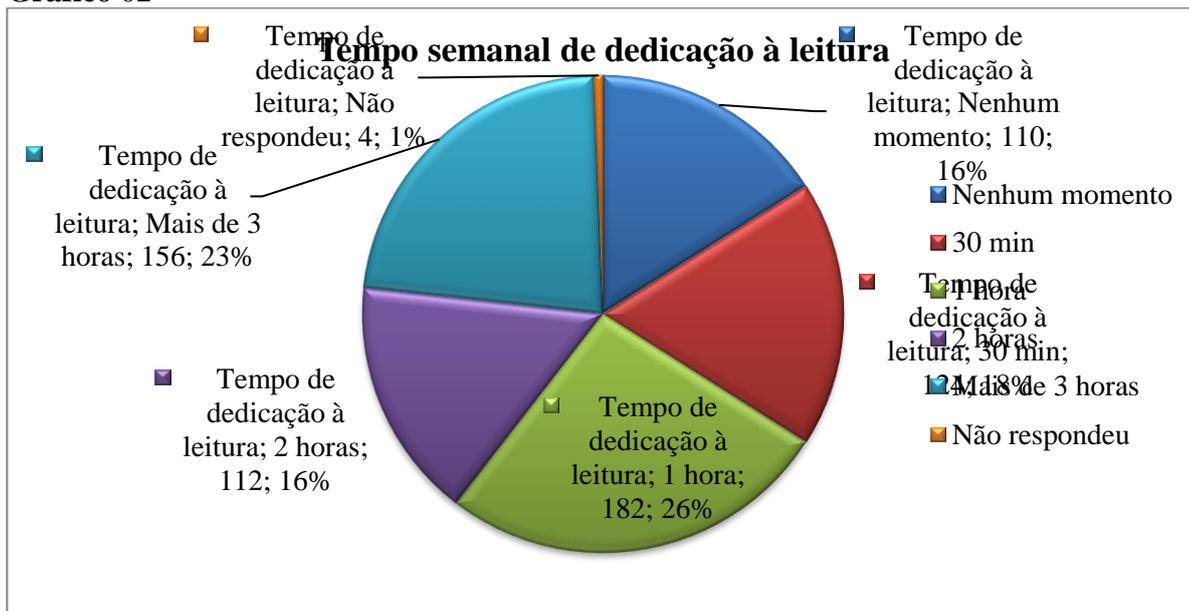


Fonte: Pesquisadores

Observando os dados do Gráfico 01, verifica-se que um número significativo de alunos leem por um período superior a 3 horas semanais, no período pesquisado. Contudo, ainda que tenhamos este dado positivo, o número de alunos que disseram não terem nenhum momento semanal para leitura chama a atenção. É de supor que nessa etapa de sua formação, o discente já seja um leitor competente, cujo hábito de leitura já tenha sido adquirido.

Compilando os dados dos 3 anos, temos a seguinte situação:

Gráfico 02



Fonte: Pesquisadores

Suplemento

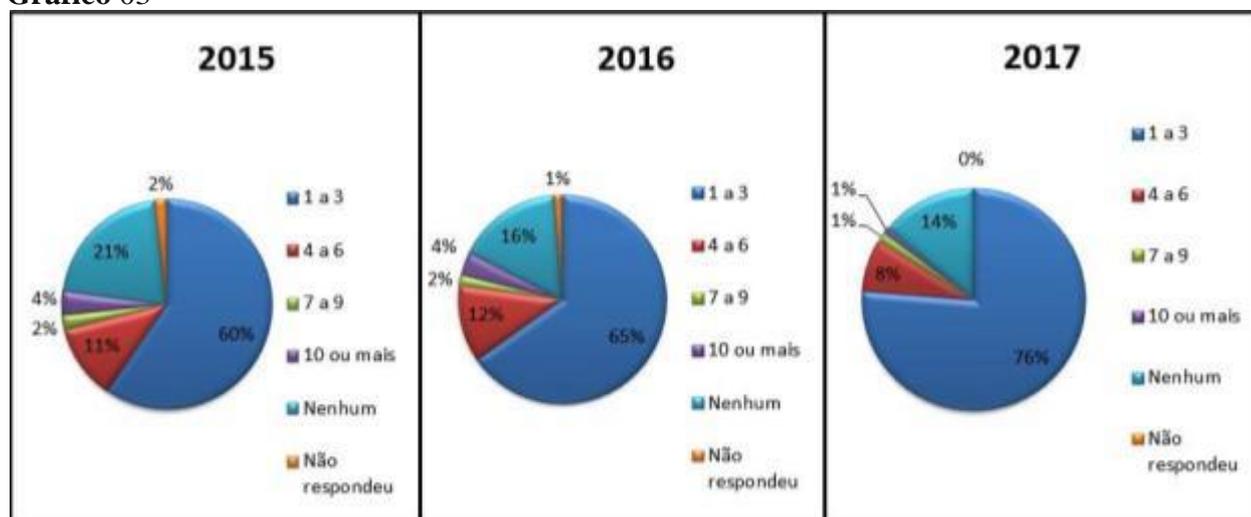
Na análise dos dados acima, percebe-se que na média, 65% dos alunos tem dedicado no mínimo uma hora do tempo semanal para leitura, o que não é ruim. Porém, numa observação mais atenta e considerando que são alunos ingressantes no Ensino Médio, portanto etapa final da Educação Básica, acreditamos que este número deveria ser maior. As razões pelas quais 35% dos alunos leem apenas meia hora por semana ou não dedicam tempo à leitura não foi objeto de pesquisa.

3.3.2 Quantidade mensal de livros lidos

Dando prosseguimento às análises, outro item pesquisado foi sobre a quantidade de livros que os alunos leem no período de 1 mês. Destacamos que não nos detivemos sobre o conceito de literatura, uma vez que o objetivo da pesquisa não era verificar a noção deste conceito.

De todo modo, os dados apontam que a maioria dos alunos não leem mais que 3 livros por mês, apesar do tempo semanal dedicado à leitura, como vimos anteriormente. Assim, temos os seguintes dados:

Gráfico 03



Fonte: Pesquisadores

Os dados acima apontam que os sujeitos pesquisados leem no máximo 03 livros durante um mês. Confrontados com o tempo dedicado à leitura, apresentado anteriormente, este número pareceu-nos pequeno. De toda sorte, são apenas inferências, uma vez que não

Suplemento

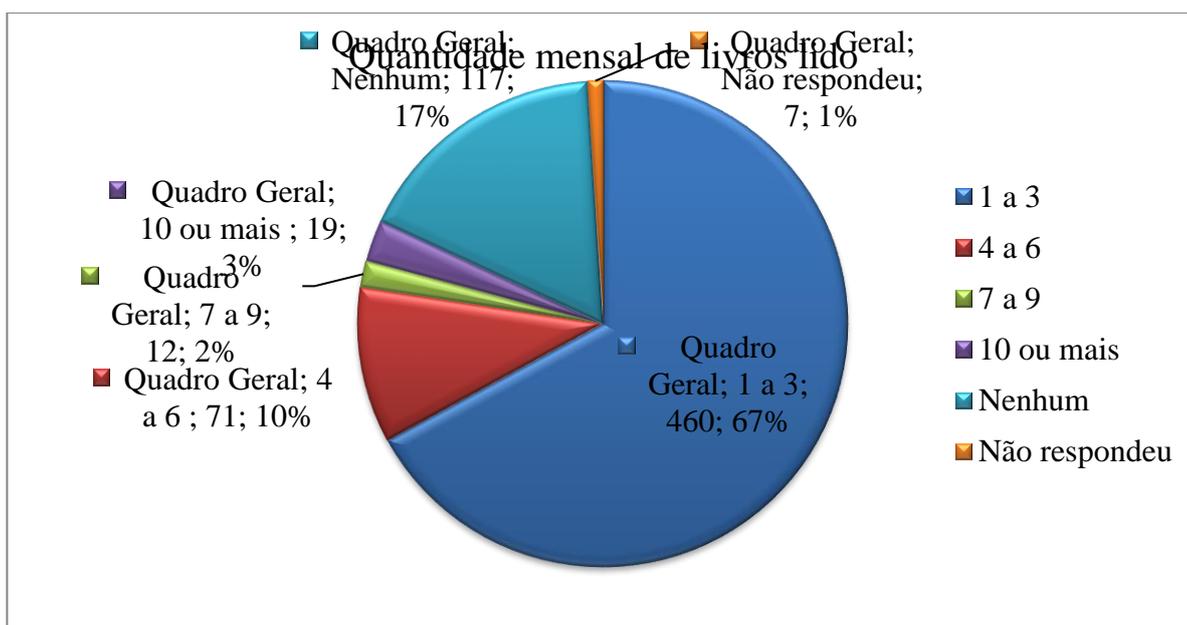
tínhamos outras variáveis para confirmar nossa hipótese, como velocidade de leitura, número de páginas das obras lidas etc.

Vale destacar também o aumento gradual do número de leitores ano a ano. Se em 2015, 60% dos entrevistados liam de 1 a 3 livros por mês, este número aumenta para 65% em 2016 e salta para 76% em 2017. As causas dessa elevação dos números é-nos desconhecidas, porém em parte podemos atribuir à forma de acesso ao IFRO. Até 2015, o acesso era por meio de prova própria, de modo que os ingressantes faziam uma avaliação preparada para este fim. A partir de 2016, houve uma mudança no processo seletivo, de modo que a forma de acesso agora é por meio da média escolar em Língua Portuguesa e Matemática nos últimos 04 anos do Ensino Fundamental.

Diante disso, é possível supor que, uma vez que os ingressantes apresentam notas dadas pela escola, ali tem ocorrido de alguma maneira o trabalho de leitura, que impactam na média mensal de livros.

Os dados pesquisados foram se liam mensalmente de 1 a 3 livros, de 4 a 6, de 7 a 9 ou 10 livros ou mais. Cabe dizer que, para não alterar os dados da pesquisa, mantivemos o mesmo questionário. Porém, boa parte dos investigados disseram informalmente que liam apenas 1 livro ao mês. Contudo, compilados os 3 anos, temos os seguintes dados;

Gráfico 04



Fonte: Pesquisadores

Suplemento

Considerando a média dos 3 anos pesquisados, vemos que um número substancial de alunos de 1º ano do Ensino Médio ingressantes no IFRO leem até 3 livros por mês. Contudo, não se pode deixar de mencionar que, na média, 10% dos sujeitos pesquisados leem de 4 a 6 livros no período de 1 mês, o que é um número expressivo.

Entretanto, o número de investigados que afirmaram não ler nenhum livro por mês coincide com o número de informantes que não dedicam nenhum tempo à leitura, corroborando os dados apresentados no Gráfico 02. Como este número passa dos 10%, é preciso ter um olhar atento a estes alunos.

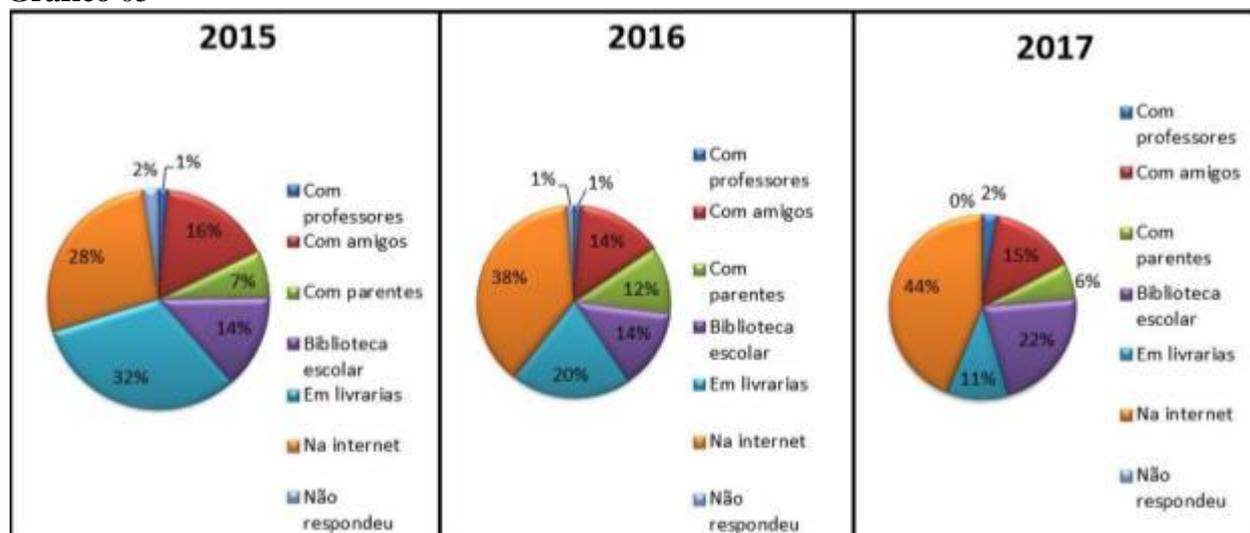
3.3.3 Como se dá o acesso aos materiais de leitura

Não se pode desconsiderar, também, que o suporte de leitura tem mudado. Além dos livros impressos, os livros por meio eletrônicos estão presentes em nosso cotidiano. Isso nos levou a uma terceira questão, que é o meio com que os sujeitos investigados têm acesso aos materiais de leitura.

Se por um lado observamos um aumento na literatura voltada para o público jovem, a partir da saga de Harry Potter a outras tantas que se seguiram, o mercado editorial tem encontrado na literatura infanto-juvenil um nicho bastante atraente e lucrativo. Porém, o custo de um livro no Brasil é ainda alto.

Por conta disso, os sujeitos investigados deveriam informar se têm acesso a material de leitura com professores, com amigos, com parentes, na biblioteca escolar, em livrarias ou pela internet. Tivemos, então, os seguintes dados:

Gráfico 05



Fonte: Pesquisadores

Suplemento

Os dados acima evidenciam um aumento expressivo no uso da internet como meio de acesso a materiais de leitura. Se em 28% dos investigados utilizavam este suporte 2015, em 2016 houve um salto para 38%, chegando a 44% em 2017. Ao mesmo tempo, o uso de livrarias sofre uma redução mais ou menos nas mesmas proporções que o aumento da internet: 32% dos investigados utilizavam as livrarias em 2015, diminuindo para 20% em 2016, chegando a 11% no ano de 2017.

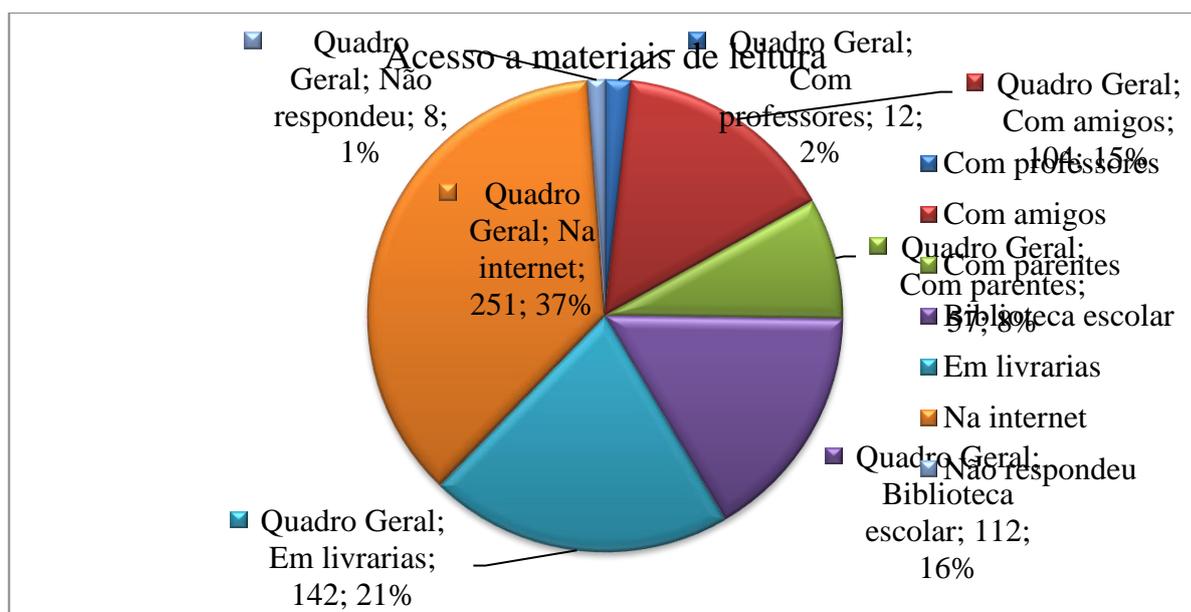
Não se pode afirmar, contudo, que as livrarias deixarão de ter importância para os investigados. É preciso, considerar, dentre outras coisas, que não há muitas opções de livrarias em Ji-Paraná, cidade onde foi realizada a pesquisa, de modo que a internet torne-se um instrumento muito valioso para a aquisição de materiais de leitura.

Porém, chama a atenção que a biblioteca escolar também tem apresentado um crescimento nestes dados. Estagnado em 14% nos anos de 2015 e 2016, houve um acréscimo para 22% no ano de 2017.

Já os índices de acesso a materiais por meio de amigos e professores não apresentaram mudança significativa no período de investigação. Verifica-se, contudo, que o acesso tem aumentado por meios das bibliotecas escolares, mas não por meio dos professores.

Fazendo, portanto, a média de dados dos 3 anos pesquisados, temos os seguintes dados:

Gráfico 06



Fonte: Pesquisadores

Suplemento

Embora as livrarias tenham perdido um espaço significativo para internet no que tange ao acesso a materiais de leitura, elas ainda têm um papel fundamental nesse quesito. Como a questão foi apenas o meio de acesso, não foi perguntado se na internet fazem compras em sebos e livrarias virtuais, tampouco se a leitura se dá por meio de livros eletrônicos, os chamados *e-books*.

Há que se considerar também que a biblioteca escolar encontra-se nesse conjunto de espaço fundamental para acesso a leitura. Ou seja, infere-se que as bibliotecas mantêm sua função de local privilegiado de estudos e de acesso à literatura. Por esta razão, torna-se salutar a manutenção e o aprimoramento do acervo e serviços ofertados os usuários, neste caso, os sujeitos investigados.

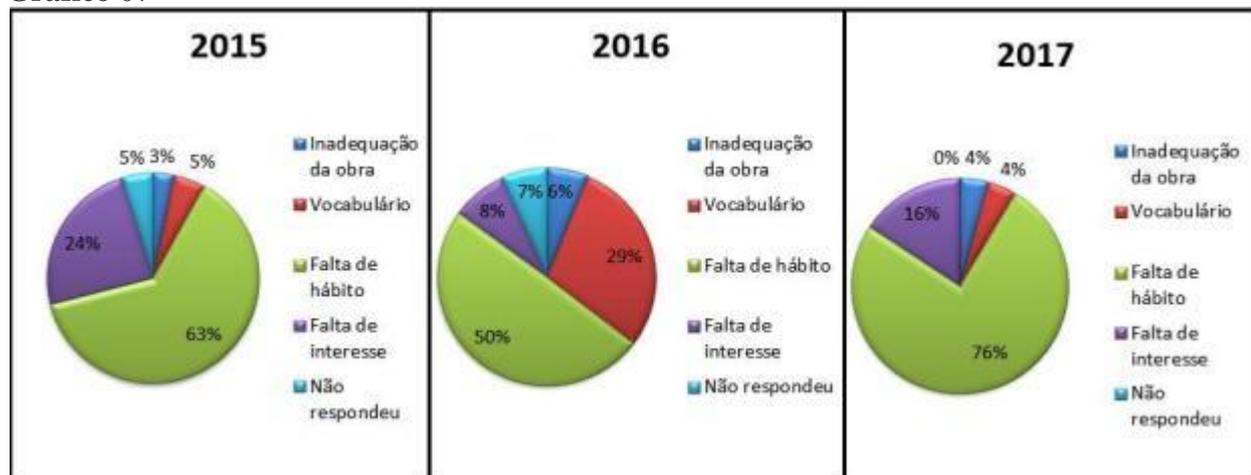
3.3.4 Dificuldades na leitura

Diante de tais informações, coube-nos também investigar as dificuldades que os sujeitos apresentavam diante do texto. As possibilidades de dificuldade apresentadas foram: inadequação da obra, vocabulário, falta de hábito ou falta de interesse.

Cumpramos destacar que tais indagações dialogam diretamente com os dados apresentados anteriormente, de modo a fecharmos as reflexões sobre o tema.

Tivemos, portanto, os seguintes dados:

Gráfico 07



Fonte: Pesquisadores

Os dados apresentados chamam a atenção pelo fato de os sujeitos informarem que a falta de hábito é a principal dificuldade para leitura. Tais dados corroboram ser este um dos grandes desafios para a escola, ou seja, o de criar hábito de leitura nos estudantes.

Suplemento

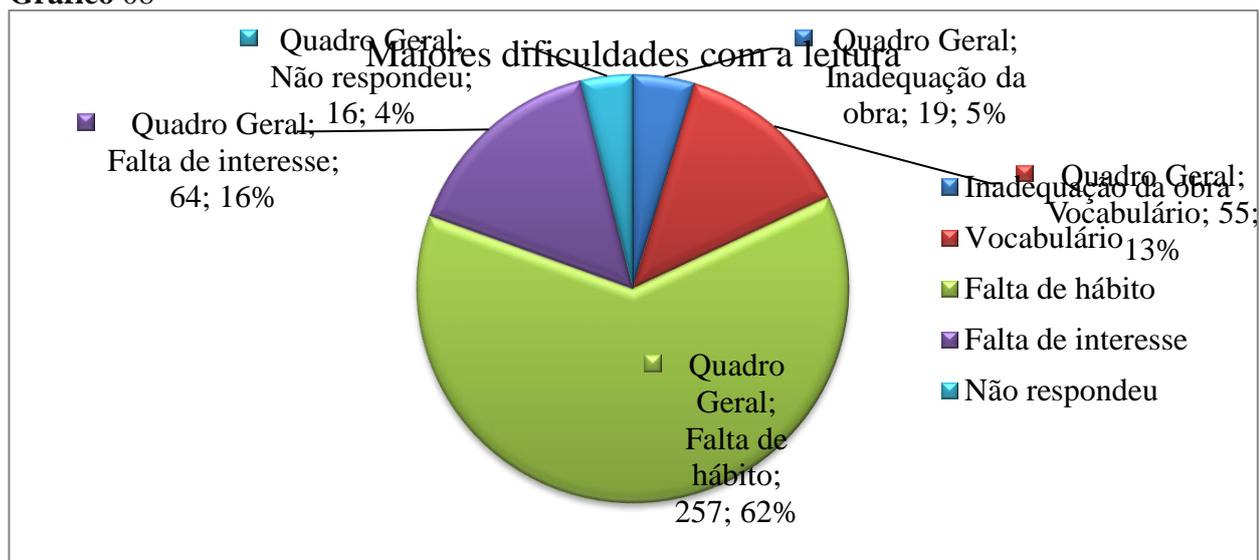
Se confrontados com os dados apresentados anteriormente, veremos que o tempo semanal dedicado à leitura e o número de obras lidas no mesmo período corroboram as informações que se apresentam agora. Vale destacar que em 2015 tínhamos um número significativo de falta de interesse, que reduziu drasticamente em 2016 e sofre um aumento em 2017. Contudo, o vocabulário deixou de ser um empecilho no último ano. Assim, 76% dos sujeitos pesquisados afirmarem que a falta de hábito é a maior dificuldade para a leitura, temos um campo interessante para que a escola possa trabalhar.

Cabe dizer também que a inadequação da obra não se apresenta como um desafio latente, uma vez que, como foi dito, não investigamos o conceito de literatura. Assim, grande parte das obras lidas é de escolha dos próprios sujeitos.

A falta de hábito de leitura é um tema bastante recorrente nas discussões dentro e fora da academia. Talvez esteja aí um dos grandes desafios da escola, que, por si só, dificilmente poderá resolver esta questão. Além disso, os dados nos mostram que, aliada à falta de hábito, temos também um significativo percentual de investigados que apontaram a falta de interesse como dificuldade para leitura. Tal informação nos leva a inferir que o trabalho com a leitura ainda está muito aquém do desejado para as séries finais do Ensino Fundamental.

Compilando, contudo, a média dos 3 anos pesquisados, temos as seguintes informações:

Gráfico 08



Fonte: Pesquisadores

Verificados, então, os dados nos apontam que a falta de hábito de leitura é a grande dificuldade dos alunos no momento da leitura. Tal informação ratifica o já dito: a escola tem tido dificuldades de criar práticas significativas de leitura, que forme leitores competentes.

A falta de interesse pode ser um desafio maior porque depende, em grande parte, da vontade dos sujeitos pesquisados, mas que ainda assim, a escola pode despertar neles este desejo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por finalidade apresentar algumas informações sobre o perfil de leitura dos alunos ingressantes nos cursos técnicos do Instituto Federal de Rondônia – IFRO *Campus* Ji-Paraná, no período de 3 anos, a saber: 2015, 2016 e 2017.

Os dados ratificam que a escola tem tido dificuldades de ser promotora de leitores, como preconizam os estudos sobre o tema. Além disso, verifica-se que os alunos estão chegando ao Ensino Médio com baixa média semanal de dedicação à leitura, em grande parte por falta de hábito ou mesmo desinteresse pela leitura.

Chama também a atenção que o acesso a materiais de leitura tem se deslocado de livrarias para o meio virtual, uma vez que no último ano de pesquisa houve uma mudança substancial de acesso pela internet. Ainda assim, as bibliotecas escolares ainda tem sido um espaço procurado pelos sujeitos informantes da pesquisa.

Fato é que os dados dos 3 anos apontam para uma necessidade de repensar as práticas de leitura escolares, sobretudo na formação de leitores. Além disso, as dificuldades de leitura apontadas poderiam ser minimizadas com uma presença mais ativa da escola na formação e na vida leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS

- [1] COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- [2] MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- [3] FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Suplemento

- [4] GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e Literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- [5] GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [6] LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A LITERATURA

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina¹, Iza Reis Gomes Ortiz²

¹ Doutora em Letras; Professora de Literatura, e-mail: fatima.molina@unir.br, Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

² Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia; Professora de Língua Portuguesa e Literatura, e-mail: iza.reis@ifro.edu.br, Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

RESUMO: A formação do leitor literário é um desafio inicialmente enfrentado pela escola da Educação Básica, estende-se à universidade e se torna uma busca constante a permear os programas de disciplina da área de Literatura. Dessa forma, a experiência literária, processo resultante dessa formação, configura-se numa lacuna a ser preenchida no decorrer da vida acadêmica do aluno que ingressa no curso de Letras. Contudo, como se trata de um processo, a aquisição dessa experiência requer um planejamento específico de ações voltadas para propiciar o efetivo contato do leitor com o texto literário. Sob essa perspectiva, a experiência literária configura-se numa via de acesso para a apropriação do texto literário, concebida como habilidade imprescindível para se explorar as potencialidades peculiares ao universo literário. Considerando esse cenário, o projeto de Pesquisa *Letramento Literário* foi motivado pela constatação das crescentes dificuldades que os alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia enfrentam quando se defrontam com a necessidade de apropriar-se do texto literário. Um fato a ser considerado é que, ao ingressarem no curso de Letras, os alunos revelam um precário repertório de leitura, resultante da tímida presença da literatura como componente curricular no ensino médio. Esses fatos evidenciam a necessidade de investigar esse processo de insuficiência e, paralelamente a essa identificação, de propiciar a inserção desse aluno no universo da literatura por meio do letramento literário. O projeto tem o objetivo de promover o letramento literário de discentes do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia, turma do 6º período, envolvendo-os em um processo de conhecimento teórico e fruição estética por meio do contato efetivo com o universo literário, ou seja, a partir da leitura de obras literárias. A execução do projeto ocorrerá em três momentos distintos. Inicialmente será realizado um estudo teórico dos conceitos e métodos do letramento literário, tendo por base os estudos realizados por Rildo Cosson (2014). Na sequência, serão realizados os procedimentos que efetivam o projeto de letramento literário, a partir da leitura de obras literárias e a apreensão dessa leitura por meio das diferentes fases de

Suplemento

interpretação. E finaliza-se com a promoção do letramento literário de alunos em processo de formação numa dupla estratégia formativa, pois tanto propicia a experiência literária, quanto contribui para a futura atuação pedagógica desse aluno no ensino da literatura na escola. E este artigo apresentará alguns resultados positivos do projeto em questão.

Palavras-chave: Letramento literário. Pesquisa. Formação de professores.

ABSTRACT: The formation of the literary reader is a challenge initially faced by the school of Basic education, extends to the university and becomes a constant search to permeate the programs of discipline of the area of Literature. In this way, the literary experience, process resulting from this training, sets up-In a gap to be fulfilled during the academic life of the student who enters the course of Letters. however, as it is a process, the acquisition of this experience requires a specific planning of actions focused on providing the effective contact of the reader with the literary Text. From this perspective, the literary experience is set up in an access route for the appropriation of the literary text, conceived as an indispensable skill to explore the potential peculiarities of the literary universe. Considering this scenario, the research project *Literary literacy* It was motivated by the realization of the growing difficulties that students of the Portuguese language course of the Federal University of Rondônia face when faced with the need to take ownership of the literary Text. A fact to be considered is that, when entering the course of letters, students reveal a precarious repertoire of reading, resulting from the timid presence of literature as a curriculum component in high School. These facts show the need to investigate this process of insufficiency and, in parallel with this identification, to provide the insertion of this student in the universe of literature by means of literary literacy. The project aims to promote the literary literacy of students of the Letter/portuguese course of the Federal University of Rondônia, class of 6th period, involving them in a process of theoretical knowledge and aesthetic enjoyment through effective contact with the Literary universe, that is, from the reading of literary works. The execution of the project will take place in three distinct moments. Initially a theoretical study of the concepts and methods of literary literacy will be carried out, based on the studies carried out by Cosson (2014). In the following, the procedures that effect the literary literacy project will be carried out, from the reading of literary works and the apprehension of this reading by means of the different phases of Interpretation. And it is finished with the promotion of the literary literacy of students in the process of formation in a dual formative strategy, because both promotes the literary experience, and contributes to the future pedagogical performance of this student in the teaching of literature in the School. And this article will present some positive results of the project in Question.

Key Words: Literary Literacy. Research. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O tratamento dado à literatura no espaço escolar, como apêndice da disciplina Língua portuguesa, dá visibilidade a um ensino que reduz a literatura ao estudo da história literária no ensino médio. Trata-se de uma realidade que desperta o interesse de teóricos e pesquisadores preocupados em fazer do ensino da literatura uma prática significativa para professores e

Suplemento

alunos. Nesse sentido, a proposta do letramento literário (COSSON, 2014) [1] aponta para a inserção de uma concepção de literatura que ultrapassa as práticas escolares usuais, voltadas para um estudo cronológico dos movimentos literários e identificação das características desses movimentos na obra.

Esse cenário, evidencia a necessidade de investigar esse processo, suas insuficiências para a formação do leitor literário e, paralelamente a essa identificação, propiciar a inserção desse aluno no universo da literatura por meio do letramento literário. Em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) [2], “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. Dessa forma, identificar no aluno do ensino médio a lacuna deixada por essa prática peculiar de leitura, ou seja, a ausência da fruição estética é um percurso necessário para dotá-lo da capacidade de se apropriar da literatura, por meio do efetivo contato com o texto literário.

Na concepção de Cosson (2016) [3], O letramento literário possui uma configuração especial, voltada ao processo de escolarização da literatura, no sentido de “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”. Nessa perspectiva, o objetivo é formar uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que não se limita a esse espaço, pois possibilita a cada aluno uma maneira diferenciada de ver e viver o mundo.

A formação do leitor literário é um desafio inicialmente enfrentado pela escola da Educação Básica, estende-se à universidade e se torna uma busca constante a permear os programas de disciplina da área de Literatura. Dessa forma, a experiência literária, processo resultante dessa formação, configura-se numa lacuna a ser preenchida no decorrer da vida acadêmica do aluno que ingressa no curso de Letras. Contudo, como se trata de um processo, a aquisição dessa experiência requer um planejamento específico de ações voltadas para propiciar o efetivo contato do leitor com o texto literário, ou seja, oportunizar o estranhamento, a participação do leitor numa contínua troca de significados, enfim a fruição estética, sem que para isso seja necessário sobrepor o cumprimento de conteúdos inerentes ao programa das disciplinas.

Sob essa perspectiva, a experiência literária configura-se numa via de acesso para a apropriação do texto literário, concebida como habilidade imprescindível para se explorar as potencialidades peculiares ao universo literário. Assim, experienciar o contato com a

sensibilidade, o questionamento, a reflexão, a ampliação de horizontes, enfim, apreender as representações simbólicas das experiências humanas contribui, sobretudo, para aprimorar a humanização do homem. A Literatura, além de desenvolver questões estéticas, proporciona ao leitor um pensamento crítico acerca das questões que circundam o mundo: políticas, sociais, ideológicas, culturais. São campos de conhecimento que se cruzam na tessitura da obra literária.

Considerando esse cenário, o projeto de Pesquisa Letramento Literário foi motivado pela constatação das crescentes dificuldades que os alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia enfrentam quando se defrontam com a necessidade de apropriar-se do texto literário. Um fato a ser considerado é que, ao ingressarem no curso de Letras, os alunos revelam um precário repertório de leitura, resultante da tímida presença da literatura como componente curricular no ensino médio.

Consequentemente, a medida que avançam no conteúdo programático das disciplinas da área de Literatura, tornam-se visíveis as consequências deixadas pela inexperiência da fruição estética. Na maioria dos casos, tais dificuldades acentuam-se mediante às solicitações de análise, cujo nível de complexidade intensifica-se no decorrer dos semestres.

Esses fatos evidenciam a necessidade de investigar esse processo de insuficiência e, paralelamente a essa identificação, de propiciar a inserção desse aluno no universo da literatura por meio do letramento literário.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A execução do projeto percorreu duas etapas num total de três. Inicialmente realizou-se um estudo teórico dos conceitos e métodos do letramento literário, tendo por base os estudos realizados por Rildo Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática*. O estudo teórico se constituiu em leitura e discussões dos capítulos da obra citada. Na sequência, foram realizados os procedimentos que efetivaram o projeto de letramento literário, proposto por Rildo, a partir da leitura de obras literárias e a apreensão dessa leitura por meio das diferentes fases de interpretação. As obras estudadas foram do gênero “Romance”.

Uma das leituras realizadas pelo projeto foi a obra de Aluísio de Azevedo (1997) [4], *O Cortiço*. A sequência básica foi a escolhida para se trabalhar a obra de Azevedo. Nos pautamos nas quatro etapas propostas por Cosson: Motivação, Introdução, Leitura e

Suplemento

Interpretação. Outras obras: Menino do rio doce, de Ziraldo (1996) [5]; O voo do golfinho, de Ondjaki (2012) [6]; contos de Machado de Assis, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Fernando Sabino.

A última fase é a da avaliação dos resultados obtidos. Será dividida em dois momentos: registro do processo de leitura e interpretação e da expansão, ou seja, do percurso realizado por cada pesquisador na experiência do letramento literário. Os encontros são mensais e o cronograma elaborado em conjunto com os pesquisadores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado das ações realizadas temos um desdobramento intitulado: **Letramento literário: estratégias para o ensino da literatura no ensino médio** – na modalidade PIBIC. Esta pesquisa já se apresenta como um fruto do projeto de pesquisa: Letramento literário – uma experiência estética com a Literatura, desenvolvido desde 2017 com alunos da Graduação e do Mestrado em Estudos Literários.

E esta ação também se propõe a contribuir com a formação de pesquisadores na área do Letramento Literário através do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), com orientações de TCCs e de possíveis dissertações de mestrado.



Figura 01 – Foto – Aplicação do Projeto de pesquisa: Letramento literário – uma experiência estética com a Literatura. Alunos da UNIR, professores da UNIR e do IFRO.

Suplemento

Outra ação efetiva do projeto foi o curso criado com o objetivo de apresentar aos professores que atuam no ensino fundamental da Escola Municipal Ely Bezerra, fundamentos e metodologias para promover o letramento literário de seus alunos por meio de alternativas pedagógicas voltadas para a leitura da literatura infantil em sala de aula: “Práticas de letramento literário no ensino fundamental: uma proposta de formação docente”. Houve a formação de treze professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ely Bezerra numa reflexão teórica e prática sobre os processos de letramento literário, a fim de instrumentalizá-los em sua prática pedagógica em sala de aula.

A proposta do curso configurou-se em um desmembramento das ações do Projeto de Pesquisa Letramento Literário: uma experiência estética com a literatura, desenvolvido na UNIR com alunos do curso de Letras Português. A partir da iniciativa do Projeto, a Secretaria Municipal de Educação manifestou o interesse em realizar, em parceria com a UNIR e por meio do Departamento de Línguas Vernáculas, um curso de formação para professores sobre Letramento Literário. Os índices que revelam o nível de aptidão dos alunos ao serem submetidos aos tipos de leitura indicados nas avaliações evidenciam a necessidade de se desenvolver junto aos professores metodologias voltadas para as práticas de letramento literário em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos adotados para execução do curso foram desenvolvidos por meio do estudo reflexivo da teoria e da aplicação prática da sequência básica proposta pelo Letramento Literário sob a perspectiva teórica de Rildo Cosson (2016) [3]. À luz dessa proposta metodológica, desenvolvemos os quatro passos da Sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa etapa de identificação dos conceitos e de reflexão da metodologia foi seguida da aplicação prática a partir do trabalho com a leitura de obras da literatura infantil.

O curso foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ely Bezerra, localizada no bairro Mariana, na cidade de Porto Velho, Rondônia. A autorização para a execução foi firmada entre a Secretaria Municipal de Educação/SEMED, a escola e a UNIR por meio do Departamento de Línguas Vernáculas. Por meio da formação, foram atingidos treze professores e 360 alunos da escola.

A partir das ações propostas pelo curso, que envolvem o aprofundamento teórico sobre processos e concepções de leitura que fundamentam o caminho a ser seguido para o letramento literário na escola, o resultado obtido configurou-se na ampliação das práticas

Suplemento

pedagógicas dos professores, promovendo, pela escolarização da literatura, o letramento literário de seus alunos. Pela via de parceria que se estabeleceu entre os entes envolvidos nesse trabalho de formação docente, a Universidade ultrapassou as fronteiras espaciais da academia e se fez presente e atuante nos diferentes espaços formativos.



Figura 02 – Aplicação do Projeto de pesquisa: Letramento literário – uma experiência estética com a Literatura. Formação de professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ely Bezerra, localizada no bairro Mariana, na cidade de Porto Velho, Rondônia.

Outro resultado do projeto foi o Minicurso “Letramento literário pela Análise do Discurso: uma experiência estética”, ministrado no II ENADIS – Encontro Nacional em Análise do Discurso – conhecimento, história e língua ocorrido na Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho no mês de julho de 2018. A abordagem do curso realizou um diálogo com a Análise do Discurso na figura de Mikhail Bakhtin (2010) [7]. Trabalhamos o Letramento literário numa perspectiva do discurso produzido por alunos ribeirinhos sobre o livro “O menino do rio doce”, do escritor Ziraldo (1996) [5].



Figura 03 – Aplicação do Projeto de pesquisa: Letramento literário – uma experiência estética com a Literatura. Minicurso *Letramento literário pela Análise do Discurso: uma experiência estética*, ministrado no II ENADIS na Universidade Federal de Rondônia.

Há também três projetos de TCC desenvolvidos a partir do projeto de pesquisa, todos com temáticas sobre Letramento Literário. O público alvo dos projetos foram os alunos do Ensino Fundamental e Médio. E as graduandas que fazem parte do projeto defenderão os TCCs até o final de 2018.

E a mais recente produção oriunda do projeto de pesquisa é a comunicação apresentada no III SILLIC, ocorrido no *Campus* do IFRO de Ji-Paraná. A comunicação tematizou as produções do Projeto de Letramento.



Figura 04 – Aplicação do Projeto de pesquisa: Letramento literário – uma experiência estética com a Literatura. Apresentação da Comunicação no III SILLIC realizado no *Campus* do IFRO – Ji-Paraná.

4 CONCLUSÕES

Promover o letramento literário de alunos em processo de formação configura-se numa dupla estratégia formativa, pois tanto propicia a experiência literária, a fruição estética, a habilidade de apropriação discurso literário, quanto contribui para a futura atuação pedagógica desse aluno no ensino da literatura na escola.

E os resultados obtidos até agora demonstram que o Letramento literário pode ser uma possibilidade de se trabalhar a Literatura nos vários espaços formativos. E a escola deverá ser o espaço em que a Literatura se desenvolva na sua competência sistemática e estética. As experiências obtidas provam que o Letramento literário, inicialmente, é solitário, mas no decorrer de sua ação, torna-se solidário, pois o compartilhamento de todas as ações é necessário para que se efetive realmente o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- [2] BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- [3] COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

Suplemento

- [4] AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Coleção Clássicos da Literatura. Klick Editora, 1997.
- [5] ZIRALDO. **Menino do rio doce**. Ilustrações sobre desenhos de Demóstenes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- [6] ONDJAKI. **O voo do golfinho**. ilustração Danuta Wojciechowska. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- [7] BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – *Campus Ji-Paraná*

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA AMAZÔNIA
OCIDENTAL**

Moisés José Rosa Souza¹; William Kennedy do Amaral Souza²

¹ Doutorado em andamento em Educação pela UNESP/Marília. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduado, em Nível de Especialização, em Língua Portuguesa e mestrado em Educação pela mesma Instituição. Membro do Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura - GEAL. Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*. e-mail: moises.souza@ifro.edu.br

² Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente de Sociologia do Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*. e-mail: william.souza@ifro.edu.br

RESUMO: Este artigo reflete a realidade da atuação docente dos professores de parte da Amazônia Ocidental, especificamente no estado de Rondônia. Expõe e analisa as dificuldades e os desafios que devem ser superados, bem como as perspectivas a serem perseguidas por eles e por todos que, direta ou indiretamente, à Educação se ligam. Para tanto, traz a realidade de outrora, da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 até os dias atuais e apresenta a situação do professor em sala de aula: as adversidades que o afligem na efetivação do trabalho, como o estigma da desvalorização e a visão segundo a qual a escola como reprodutora do modelo capitalista. Amparado nos dados do questionário aplicado aos professores do lócus supracitado, este texto procura ratificar ou refutar, numa abordagem qualitativa, as proposições feitas sobre a atuação docente e dimensionar, em que medida, os problemas interferem na construção da identidade docente.

Palavras-Chave: Formação e identidade docente, Violência simbólica, Precarização do trabalho docente.

ABSTRACT: This article reflects the reality of the teaching performance of teachers in the Western Amazon. Exposes and analyzes the difficulties and challenges that must be overcome, and the prospects to be pursued by them and all that, directly or indirectly, to Education bind. To this end, it brings the reality of the past, the consolidation of Law of

Guidelines and Bases of Education 9.394 / 96 to the present day and shows the teacher situation in the classroom: the adversities that afflict the realization of the work, as the stigma of devaluation and the second vision which the school as breeding of the capitalist model. Supported on the questionnaire data applied to the aforementioned locus teachers, this text seeks to ratify or disprove, a qualitative approach, the proposals made on the educational performance and scale, to what extent, problems interfere in the construction of teacher identity.

Keywords: Training and teaching identity, Symbolic violence, Casualization of the teaching profession.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a escola é uma necessidade. Diferentemente de sua origem, na Antiguidade, em que a escola surgiu para atender às necessidades da classe dominante Saviani (1994) [1], hoje ela faz parte da vida de todos, seja nela frequentando, dela necessitando ou por ela lutando. Ou seja, ganhou um caráter universalizante a ponto de não ser possível imaginar alguém que, de alguma forma, direta ou indiretamente, a ela não tenha alguma ligação. Tomemos aqui o conceito de escola no qual se pratica uma educação sistemática. Essa distinção se faz necessária por haver atrelada ao termo “escola” uma gama de outros significados: escola da vida, escola do crime, escola ligada a algum segmento religioso; etc.

Neste espaço denominado escola, coabitam inúmeros indivíduos, mas aqui tomamos como referência apenas o professor, ou antes, focamos o seu trabalho, sua ação em sala de aula. Ao refletirmos acerca da situação atual da atuação em sala, analisamos as dificuldades, as perspectivas e os desafios inerentes ao trabalho docente.

Para concretizar este trabalho, assim está estruturado: inicialmente refletimos sobre a relação existente entre educação e escola, em que esta é entendida como espaço daquela para a sistematização do conhecimento, abordando sobremaneira algumas questões relativas à atuação docente a partir de nossas experiências na escola. No limiar da questão docente em sala de aula, ressaltamos as dificuldades docentes na busca em alcançar os objetivos e superar desafios. Por fim, apresentamos o resultado da pesquisa realizada junto aos professores de escolas públicas, ratificando as reflexões sobre as dificuldades, perspectivas e desafios da docência.

2 CORRELAÇÃO EDUCAÇÃO-ESCOLA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O termo Educação, tomado em sentido amplo, é a base que norteia transformações no “ser” e no “meio” em que este vive. Tomado em sentido sistêmico, pode ser percebido como promotora dos conhecimentos científicos tão necessários à vida na sociedade atual. Aqui, ao propormos refletir sobre a atuação docente, é imperativo considerar o local dessa atuação. Parece óbvio que o lugar de atuação docente é a escola, mas se levarmos em consideração o sentido amplo de educação, exposto acima, é justo dizer que ela (a educação) não acontece apenas no seio escolar. Neste trabalho, considera-se a ideia segundo a qual a educação é correlata à escola e esta, por sua vez, segundo Saviani (1994) [1] exerce “o papel da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão”. Adiante, o mesmo autor, ainda discorrendo sobre a relação educação-escola, assevera:

Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. E por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar. (...) As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar.

Aqui, não se propõe refletir acerca das características - positivas ou negativas - do espaço escolar em si, ele é importante, como vimos acima, por promover o que se considera como educação sistemática, mas aqui refletiremos apenas sobre atuação do professor na sala de aula.

É recorrente a afirmação que uma nação se desenvolve a partir do nível de instrução que é oferecido à população. Se a questão fundamentada segundo a qual a Educação é algo tão necessário e, ao mesmo tempo, condicionante de crescimento para uma Nação é verdadeira, (e acreditamos e defendemos que seja), é igualmente verdade que a atuação dos professores em sala de aula (falamos de professores em sala de aula porque é comumente encontrá-los desempenhando outras funções que não sejam a da docência) deve pautar-se em critérios em que a busca pela excelência seja algo constante no desempenho de suas funções. Como tornar isso possível na realidade escolar atual?

Diante dessa e outras inquietações não menos impactantes que a ela se ligam, é que refletiremos sobre os problemas, as perspectivas e os desafios na atuação docente. Para isso, recorreremos não só ao autor supracitado, mas a outros que já asseveraram sobre o assunto.

2.1 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE

Para se iniciar uma reflexão acerca da realidade atual da atuação docente é imperativo que façamos uma exposição sucinta dos problemas que afligem, há algum tempo, o trabalho em sala de aula. Em primeiro lugar, tomemos como referência temporal a promulgação da LDB, em 1996, para cá e, como lócus, parte da Amazônia Ocidental. Entretanto, carece afirmar que alguns problemas, antes gigantescos e que dificilmente seriam minimizados ou foram incorporados a outros ou parecem não mais figurar entre aqueles que hoje nós, professores, julgamos potencialmente prejudiciais à atuação docente.

Num passado não tão distante, era comum reclamar da falta de estrutura física nas escolas; das salas multisseriadas, dos baixos salários dos professores (não que hoje essa questão tenha sido plenamente resolvida, mas pelo menos há alguns instrumentos legais que asseguram uma progressiva melhora); da falta de recursos dos mais diversos: da carteira ao giz, por exemplo; do número excessivo de aulas por professor, agravado pela realidade de trabalhar com várias disciplinas, essas às vezes sem ligação à área de formação do professor; da carência de oportunidades de formação inicial e continuada; da ausência de políticas públicas sérias capazes de minimizar problemas pontuais. Essas dificuldades certamente ainda teimam em continuar em muitos lugares, mas julgamos que ocorrem em menor intensidade como outrora. É certo que mais problemas havia, não os elencaremos aqui por considerar que os já mencionados nos dão uma visão da situação da referida época.

Daquela realidade, ou melhor, das adversidades supracitadas, vale ressaltar que elas tinham muito mais um caráter externo à atuação docente. Expliquemos melhor essa questão: se por um lado os problemas dificultavam a ação em sala de aula, parece justo dizer que por outro, quanto ao ser professor, considerar-se ou sentir-se como tal, não tinham tanta influência. Estamos afirmando que as dificuldades supracitadas certamente dificultaram e dificultam o desempenho dos professores no cumprimento de suas atividades docentes, mas parece que havia certo gosto em ensinar, que apesar das intempéries, às vezes, cotidianas, havia uma dedicação extra (uma identificação docente, talvez), consolidada no compromisso com a profissão. A realidade hoje se mostra um tanto quanto diferente; essa suposta dedicação extra já não é tão perceptível. Com efeito, é recorrente ouvirmos de professores, sobretudo os mais novos na carreira, o desejo de mudar de profissão.

As duas questões até aqui expostas: a primeira pautou-se nas dificuldades estruturais do espaço escolar e da sala de aula, num espaço de tempo, e a segunda pontuou os desafios da

atuação docente, de certo modo, resumem preliminarmente a situação atual do professor em sala de aula. Agora passaremos a refletir sobre a atuação docente à luz das dificuldades a serem suplantadas e os desafios superados a fim de que as perspectivas sejam alcançadas.

2.2 AS DIFICULDADES NA ATUAÇÃO DOCENTE

Essa reflexão, em tom nostálgico, ao se referir à realidade de outrora, parece indicar que não havia falta de dedicação ou professores desestimulados quanto à atuação docente, pelo contrário, é certo que sempre há os que, frente aos desafios, se deixam abater e, por causa disso, não conseguem desempenhar a contento suas funções. Quanto a isso não podemos generalizar. Nossa intenção é apenas expor uma realidade não muito distante para entender, pelo menos minimamente, as razões dos problemas que hoje se avolumam, mas que ao mesmo tempo precisam ser mitigados, sob pena de agravar ainda mais a situação da atuação docente, conseqüentemente da Educação promovida na Amazônia Ocidental. Exporemos essas dificuldades, como dissemos acima, e as refletiremos à luz da *violência simbólica* (BORDIEU, 1997) [2], acentuada pelo estigma de *a escola ser entendida como instrumento de reprodução do modelo capitalista* (SAVIANI, 2007) [3] e ainda pela malfadada construção da *identidade docente* (PIMENTA, 1999) [4].

Ano após ano, a realidade em muitas escolas não muda. A questão da dinamicidade quanto à chegada e saída de professores, às vezes no ano letivo em curso, é fator que se configura como potencial problema para a atuação docente e para a relação deste com os demais membros da escola. Em tese, na quase totalidade das unidades de ensino, essa dinâmica quanto à chegada e saída dos profissionais docentes é uma dificuldade que, se não precariza enormemente a atuação docente, pelo menos desencadeia ou potencializa outros problemas. As mudanças decorrem de muitos fatores: afastamentos de longo prazo, troca de escolas, atuação em duas ou mais unidades de ensino, aposentadorias, enfim. Os professores que chegam, geralmente com pouca experiência, sentem-se “forçados” a seguir a “missão”, a “proposta”, ou seja, o “perfil”, não da escola apenas, mas dos professores com “mais experiência” na profissão.

Nos iniciantes, as aprendizagens da graduação ficam em tese adormecidas, quando percebem que o que se estudou pouco se assemelha ao que começam a pôr em prática, ou o que se estudou parece não ter espaço no contexto escolar. Essa realidade pode ser interpretada como exemplos de violência simbólica, pois o docente não consegue desvencilhar-se mesmo

Suplemento

tendo consciência do fator negativo dessa situação para seu desempenho em sala. Em uma conhecida análise da obra *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Rosendo (2009) [5] afirma que “O corpo professoral tende a reproduzir do mesmo modo que lhe transmitiram e desta forma, o sistema de ensino realiza-se plenamente através da autorreprodução. O mestre tende a imitar o seu mestre”.

Esse fato presente, sobretudo nos iniciantes na docência, cria um dilema: ou os ensinamentos teóricos e práticos da graduação estão em desacordo com a realidade escolar ou a realidade em que se encontram é que precisa de ajustes. Se a segunda questão prevalece, o professor logo tem outro problema e um grande desafio: agir conforme aprendeu e acredita ser a forma ideal ou aderir ao “sistema” escolar vigente. Se optar por agir diferente poderá ser, gradualmente, excluído do meio. Por outro lado, se aceitar o que se lhe impõem corre o risco de se tornar (e certamente se tornará) apenas mais um no contexto escolar de ensino-aprendizagem, fadado a repetir modelos pré-estabelecidos e, por que não, estéreis. Sobre essa questão, Libâneo (1992) [6] fazendo referência às tendências pedagógicas na prática escolar, expõe:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram [6].

Além das dificuldades acima descritas, é comum ouvirmos dos professores, no espaço escolar, outras que configuram como prejudiciais à atuação docente. Elas, de certo modo, revelam as angústias pelas perspectivas minguadas e os desafios que precisam ser superados, mas não sabem como fazê-lo. Isso que aparece arraigado nos discursos, mesmo que muitos docentes nem o percebam, são mais reflexos da violência simbólica imposta de inúmeras formas. Citemos algumas que, a nosso ver, são as mais agressivas ao professor e, consequentemente, na execução de seu trabalho.

A primeira questão é relativa ao trabalho. A profissão docente é um trabalho e como tal tem sua importância social, mas diferentemente de outras não conta com prestígio a que deveria ter direito. A falta do prestígio do trabalho docente talvez decorra do significado da escola para o modelo capitalista e para a classe dominante em que o saber ganha um valor, não intelectual ou social apenas, mas um valor de mercado, mensurado pela necessidade e

importância do trabalho no contexto mercadológico. Essa questão encontra respaldo nas palavras de Lyotard (1979) [7], no livro ‘O Pós-Moderno’:

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Está relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e consumidoras de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo o próprio fim; perde seu “valor de uso”.

Ainda insistindo nessa questão, o problema tende a se agravar quando a ideia de posse do saber está atrelada à lógica capitalista em que Saviani (2007) [3] afirma “Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da Burguesia”. Isso fica evidente o fato segundo o qual os recursos disponibilizados à educação são considerados gastos e não investimentos. Se são gastos e não investimentos, a realidade tende a ser cada vez mais cruel com o professor em dois aspectos: primeiro revela a exploração de seu trabalho, segundo pelo significado que seu trabalho adquire ao ser entendido como reproduzidor do modelo capitalista. Essa visão encontra respaldo no entender de Saviani (2007) [3] ao considerar o trabalhador como “proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista”. Paradoxalmente a essa visão, defendemos que a importância da profissão docente deva decorrer do significado social do trabalho desempenhado e não do seu valor de mercado.

Outra questão que denota a violência simbólica é a invisibilidade do resultado creditado ao trabalho docente. Como já mencionado, é consenso que a escola tem papel imprescindível na formação integral do ser (mesmo que isso não se apresente com clareza na realidade), desenvolvendo as potencialidades mais diversas, entretanto essa relevância não é transferida ao principal agente da formação no espaço escolar, o professor. A importância do trabalho é depositada apenas no resultado: formação acadêmica e desempenho dos educandos nas mais diversas formas avaliativas presentes na sociedade. Quando há sucesso desse ou daquele aluno (ou de uma parcela considerável de alunos) é a escola que é boa ou é o aluno que é bom, de modo que, em qualquer escola, ele seria bom. Essa questão é reforçada pela própria escola, quando, ano após ano, estampam-se nas fachadas ou nos muros das escolas os nomes dos alunos que obtiveram êxito nos vestibulares ou no ENEM, se Ensino Médio; nos concursos tais ou na prova da OAB, se Ensino Superior, sem ao menos fazer referência ao

trabalho docente. Fica implícita a figura do professor e a realização do seu trabalho no êxito propagado.

Por ser a Educação algo, como já mencionamos acima, presente de alguma forma na vida de todos, seria justo pensar que a valorização do docente nesses casos fosse natural, mas não é isso que se nota. Essa invisibilidade certamente provoca um sentimento de menosprezo, de desvalorização não só de si ou do seu trabalho apenas, mas da profissão docente como um todo e coloca em xeque a relevância social de seu trabalho. Nesse ambiente contraditório, em que não há reconhecimento de seu trabalho, mesmo tendo certeza da importância deste para a sociedade, a construção da identidade profissional fica prejudicada. Isso fica evidente nas palavras de Selma Garrido Pimenta (1999) [4] quando diz que “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão”.

Quanto à realidade supracitada, é imperativo afirmar que ela deve ser urgentemente transformada, o professor precisa buscar meios para superá-la, logo não deve aceitá-la como algo natural. Deve levantar bandeira em prol da significância do seu trabalho nas conquistas de outrem. Isso pode ser alcançado a partir do momento em que o contexto externo escolar reconhecer isso, mas não o fará enquanto o professor não conseguir construir paulatinamente sua identidade docente, sua independência profissional, como assevera Pimenta (1999) [4] ao afirmar que “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É legítimo que a atuação docente sirva, além das mencionadas acima, ainda que paradoxalmente, para transformação do professor nos aspectos profissional e pessoal, e o contexto escolar precisa corroborar para isso. A esse respeito, Nóvoa (1992) [8] assevera:

O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, como o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo. A articulação desses três níveis de formação docente resulta a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhados [8].

Mais uma vez o termo *identidade* aparece. Na citação do autor, da reflexão do trabalho docente resulta a identidade pessoal. Assim, o professor deve considerar que seu crescimento

Suplemento

profissional está arraigado no crescimento pessoal, de modo que investir em formação e refletir sobre a prática docente cotidiana são aspectos condicionantes ao alcance da autonomia pessoal e profissional.

Sobre a questão da identidade docente, é justo que lancemos alguma luz acerca de seu significado. Defendemos a tese de que é apropriado, junto ao termo *identidade*, usarmos também o termo *identificação*. É mais propício usarmos os dois termos quando nos referirmos à profissão docente uma vez que o termo *identidade* denota um caráter muito mais pessoal e, portanto, talvez não consiga traduzir plenamente toda dimensão que configura (ou que deve configurar) o profissional da docência. Nessa ótica, é imperativo pensar na consolidação das questões que permitam ao professor uma identificação com a profissão e com todas as nuances que a envolvem. Se identificado com a profissão, paulatinamente construirá sua identidade docente. Com suas características exclusivas, como nome, sexo, idade, cor da pele, crenças, já se constitui como pessoa, entretanto ser professor é um processo a ser construído. Quando em sua formação inicial ou depois dela, é necessário ao professor identificar-se com a profissão, com o contexto escolar e com os demais profissionais da educação, mas não ser igual a eles. Pensamos que havendo uma identificação com a docência e com todos os aspectos que a elas se ligam, poderá o professor, sim, alcançar a tão propagada identidade docente, ou seja, sua emancipação profissional.

Quando Pimenta (1999) [4], discorrendo sobre a formação docente na tendência reflexiva, citando o constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades dos alunos, crianças e jovens, acena para como se deve trabalhar o conhecimento sob a ótica da permanente formação, “entendida como ressignificação identitária dos professores”, refere-se não só à questão de identificação, mas também à questão de identidade. Isso porque o professor precisa identificar-se com a docência, entendê-la como profissão, não melhor ou pior que as demais, mas uma profissão com relevância social a ponto de defendê-la e contribuir, com seus pares e com os defensores da profissão docente, para valorização desta no contexto atual. Se pensarmos apenas em construir identidades, o que no nosso entender não há razão de ser, estamos corroborando ainda mais para a fragmentação da profissão e não para seu fortalecimento. Enfim, para consolidar a atuação docente, de modo que o professor possa dirimir as adversidades presentes, superar os desafios e concretizar as perspectivas, é imprescindível pensarmos identificação e identidade docentes como indissociáveis.

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOCENTES

Com vistas a ratificar nossas afirmações (ou refutá-las) acerca da realidade da atuação docente quanto à formação, à consolidação da identidade profissional, à violência simbólica ainda perceptível e à precarização do trabalho docente, tudo isso aliado às dificuldades, às perspectivas e aos desafios mais evidentes, fizemos uma pesquisa junto a alguns professores da Amazônia Ocidental, mais especificamente no estado de Rondônia. A pesquisa se fundamentou em responder um questionário com questões que versavam sobre o objeto deste artigo, ou seja, a atuação docente. Nossa intenção foi comprovar as dificuldades percebidas pelos professores no tocante às intempéries encontradas em sala de aula, como também identificar as perspectivas e os desafios atuais da docência. O questionário foi composto por 7 (sete) questões. As 3 (três) primeiras, de caráter meramente informativo, possibilitaram ao entrevistado informar o gênero, tempo na docência e em que nível de ensino atua; as demais perguntas, respectivamente, conduziram o entrevistado a apontar, dentre algumas opções, as causas que o levaram a ser professor e o nível atual de sua satisfação, em seguida abriram espaço para que apontasse as dificuldades que mais afetam o trabalho em sala de aula, e, para finalizar, o professor foi convidado a responder sobre as perspectivas enquanto docente. O questionário foi distribuído a muitos professores, ao passo que quarenta e sete deles devolveram-no respondido. Como a pesquisa engloba a Amazônia Ocidental, especificamente no estado de Rondônia, as informações foram colhidas em tempo e espaço distintos, não havendo interferência de nossa parte tampouco o fato de um docente influenciar o outro nas respostas dadas. Isso referenda a conclusão abaixo exposta uma vez que ela resume a realidade docente não de uma unidade escolar, ou de um município, ou de docentes que se conhecem ou que atuam num mesmo nível de ensino. Essa heterogeneidade dos participantes da pesquisa ajuda a ratificar que os problemas na região não são pontuais, antes disso, estão presentes no contexto educacional investigado.

A pesquisa contemplou professores de todos os níveis de ensino, com predominância, ainda que pequena, daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao tempo na docência, boa parte dos entrevistados, 47%, afirmou ser professor há mais de 15 (quinze) anos, enquanto que 31% disseram estar entre 4 (quatro) a 7 (sete) anos em sala; 14% informaram não ter saído do estágio probatório, ou seja, não venceram os três primeiros anos

Suplemento

iniciais; e apenas 8% disseram ainda estar no primeiro ano em sala de aula. Pelas respostas dadas, confirmou algo que já é sabido, de que a maioria dos professores que atua nas séries iniciais é do sexo feminino, ao passo que, no ensino superior, há predominância do sexo masculino. Informar esses dados é importante visto que a percepção das dificuldades, o nível de satisfação, as perspectivas podem ir se alterando à proporção que passam os anos na docência, logo é imperativo não os menosprezar.

Outra informação bastante pertinente detectada nas respostas, é que parte considerável dos entrevistados iniciou na docência tão logo foi promulgada a nova LDB pela Lei 9.394/96. Isso significa que as respostas devem evidenciar as questões já expressas neste artigo e mostrar uma realidade bastante atual da educação no que tange às dificuldades, às perspectivas e aos desafios na atuação docente.

Algumas respostas analisadas até agora ratificaram uma situação presente na atuação docente. Agora passaremos a expor e analisar os dados acerca das causas que levaram os professores entrevistados a ingressar na educação, atuando como docente, e o nível de satisfação de cada um. Ao serem questionados sobre “o porquê” ou “os porquês” de estarem na docência, 31% alegaram se tratar de um sonho pessoal, enquanto que 24% disseram que era a forma de conseguir emprego mais rápido. Um dado que chama a atenção é o fato de o salário ser a causa para 16% dos entrevistados. Chama-nos atenção porque se tornou lugar-comum dizer que o professor ganha mal, mas mesmo assim parte considerável dos entrevistados credita ao salário a razão primeira por serem professores. Esse fato, embora não haver no questionário perguntas que confirmem isso, evidencia duas questões: que parte dos que são professores originam-se de famílias com baixo poder aquisitivo e que, se não fossem professores, seriam funcionários da iniciativa privada ou servidores públicos com rendimentos inferiores aos pagos aos profissionais docentes, ou ainda trabalhadores domésticos. Ainda insistindo na tese acima exposta, outro dado que ajuda a confirmá-la é o fato de 16% atribuem ser desejo da família a causa de estarem na educação. Esse desejo da família pode decorrer da necessidade coletiva em conseguir, de forma mais rápida e ‘fácil’, os rendimentos oriundos da profissão. Contrariando o senso comum, segundo o qual se acredita que muitos não seriam professores se tivessem outras opções, apenas 2% disseram estar na docência porque não tiveram outra opção. Isso e outros 2% revelaram não saber por que são professores: “*sei lá, foi o único trabalho que apareceu e aqui estou*”, disse um deles.

Suplemento

Neste momento, confrontando as informações sobre as causas que o levaram à carreira docente com o nível de satisfação em ser professor, as contradições saltam aos olhos, pois, ao mesmo tempo que 31% atribuíram ser professor a um sonho pessoal, 52% disseram que já pensaram em mudar de profissão, enquanto que apenas (24%) afirmaram querer continuar na educação porque o trabalho os satisfaz. Percebemos que a diferença entre os que disseram ter satisfação no trabalho que realizam em relação ao sonho pessoal dos 31% é de 7 (sete) pontos percentuais, já entre os que desejavam ser professor e os que querem deixar a profissão, a diferença ascende para 21 (vinte e um) pontos percentuais. O número dos que querem deixar a docência, somado aos não se sentem satisfeitos, mesmo sendo inicialmente *sonho pessoal*, totaliza 28%, um número preocupante uma vez que é quase um terço que quer deixar a sala de aula ou que não encontram satisfação na docência.

Essa conclusão a que chegamos pode ser pelo menos minimamente explicada pelas respostas dadas pelos entrevistados quando foram convidados a elencar as dificuldades mais agudas da atuação docente. Quanto às dificuldades que mais estorvam a ação em sala de aula, destacaram a desvalorização profissional. Equivale dizer que fica evidente que a desvalorização tão citada pelos professores pesquisados é resultado de inúmeras situações problemáticas, dentre muitas outras, destacam-se os baixos salários pagos, o desinteresse e a indisciplina dos alunos, acentuados pela falta de apoio dos pais em contribuir com o professor e percebida pela ínfima participação da família na vida escolar dos filhos.

Outros elementos que contribuem para entendermos a insatisfação docente são as respostas acerca da falta de perspectivas positivas e dificuldade em construir a identidade profissional. Grande número dos entrevistados revelou não vislumbrar perspectivas positivas, tampouco se identificar com a sala de aula, logo não consegue construir uma identificação com a profissão. É fato que se alguém não possui identificação com uma determinada profissão, pouco ou nada contribuirá com sua melhoria. Mesmo estando nela, não se interessará em executá-la com eficiência nem discutirá alternativas a fim de minimizar os problemas a ela inerentes. Essa realidade contrapõe com o que diz (PIMENTA, 1999) [4] sobre qual deve ser a postura do professor quando afirma “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Urge, portanto, considerar essas questões como sérias e prejudiciais à Educação. É preciso que ou nas unidades escolares, ou nos cursos de formação de professores, ou, ainda, na implantação de políticas públicas com vistas a promover meios que possibilitem ao professor conceber,

Suplemento

individual e coletivamente, perspectivas positivas em sua profissão, com isso as questões de identidade e identificação com a docência encontrarão terreno para serem construídas.

Quisemos saber também se a estrutura física da unidade escolar, o apoio pedagógico e os recursos didático-pedagógicos imprescindíveis em sala de aula poderiam figurar entre os problemas que dificultavam a atuação docente, alegaram que não. Alguns disseram que num passado não tão distante esses pontos sempre estavam em pauta como dificuldades que precisavam ser corrigidas, mas que atualmente as unidades escolares onde atuam dispõem de boa estrutura física, profissionais para auxiliá-los e recursos dos mais diversos. Essa realidade corrobora com o que dissemos na introdução deste trabalho.

Os entrevistados, após exporem as dificuldades, tiveram também a oportunidade de falar das perspectivas quanto ao trabalho realizado em sala de aula. Dentre as respostas, mesmo entre aqueles que se manifestaram interesse em sair da docência, percebe-se uma crença no poder transformador da educação. Disseram acreditar na Educação como promotora de transformação social e consideram que o trabalho em sala contribui para que os alunos alcancem ascensão pessoal e social. Quando questionados se o trabalho em sala contribui com a melhoria da comunidade e se a realidade da educação vai mudar em decorrência do trabalho docente, apenas a metade aproximadamente respondeu que sim e revelou considerar que com o trabalho docente a realidade da comunidade e dos alunos pode se transformar para melhor. Essa perspectiva se confirma se levarmos em conta o que escreveram os entrevistados, quando oportunizados a se expressar sobre o que é ser professor. Um deles escreveu “ser professor é perpetuar e transferir algo que vai além do conhecimento. Não podemos mudar o mundo, mas podemos melhorá-lo”, outro afirmou que “ser professor é muito mais que ensinar ou transferir conhecimento, é formar pequenas crianças em cidadãos capazes de transformar o meio em que vive (sic)”. Dois depoimentos nos chamaram a atenção, em um deles uma professora das séries iniciais, no seu primeiro ano na docência, escreveu que ser professor é ter a “oportunidade de contribuir para a transformação e melhoria da sociedade”, o outro foi dado também por uma professora, mas que está há mais de 15 anos na docência e atua no Ensino Superior, ela diz que ser professor “é aquela pessoa capaz de estar além do seu tempo cronológico, ser visionário e utópico o suficiente para ultrapassar os paradigmas vigentes”. Essa realidade encontra respaldo no que afirma Alves (1996) [9] ao expor como deve ser a formação e a atuação do futuro professor:

Julgamos indispensável que, durante seu preparo, o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los e, nesse esforço, produzam novos saberes.

Paradoxalmente ao que diz a autora, sabemos que há na educação, como comprovaram os dados acima, muitos que pensam ou já pensaram em mudar de profissão ou que não encontram satisfação em ser professor, mas não se pode acreditar que seja só isso. Os comentários dos entrevistados e a citação sugerem que há sim aqueles que, mesmo com as adversidades, atribuem ao “ser professor” uma dimensão social cujos objetivos sinalizam para não só para a melhoria da sociedade, mas também na quebra de paradigmas.

Essa concepção de “ser professor”, expostas pelos pesquisados precisa ser propagada, precisa ser tema recorrente nas discussões diversas ocorridas no seio das escolas, nas reuniões pedagógicas, nos cursos de formação continuada, nos cursos de formação de professores, ou seja, deve sempre estar em pauta pelo bem da Educação e por tudo o que ela representa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui refletimos sobre a atuação docente, expondo as dificuldades, os desafios e as perspectivas vividos pelos professores em sala de aula. Por meio das respostas dos entrevistados, encontramos as proposições inicialmente colocadas quanto à realidade atual da Educação e pudemos mensurar o quanto os problemas afetam o professor na efetivação de seu trabalho.

Os resultados deste trabalho podem ser interpretados sob dois aspectos. O primeiro revela que os problemas da educação atingem, sobretudo, os professores e os tornam tão vulneráveis a ponto de quererem deixar a docência; são exemplos claros de violência simbólica. O outro aspecto mostra os que, mesmo com as adversidades mais intensas, conseguem atingir um nível de satisfação e, com isso, projetam perspectivas pelo trabalho docente capazes de mitigar as dificuldades cotidianas. Pelas respostas dadas e pelo que escreveram esses professores, consciente ou inconscientemente, fazem parte do grupo daqueles que não se importam se a escola é instrumento de reprodução do modelo capitalista. À parte disso, consideram-na como promotora dos conhecimentos científicos tão necessários à vida na sociedade atual e como meio capaz de transformação social. Consequentemente,

com essa postura, é certo haver maior identificação com a profissão que realizam na instituição escolar a que pertencem.

Enfim, é necessário que todos os que estão diretamente ligados à Educação e também aqueles que de algum modo a ela estejam envolvidos, promovam-na com criticidade. Que a ação do professor em sala de aula seja condicionada por reflexões e atitudes que mitiguem as adversidades impostas pela violência simbólica e acentuadas pela precarização tão recorrente no meio educacional. É preciso lutar por mudanças em prol da coletividade; reforçando sua identificação com o trabalho que executa para, enfim, autossustentar-se enquanto ser histórico, sabedor que suas ações podem influenciar as futuras gerações. Vale ressaltar, também, que é imperativo ao professor ser autor de sua profissão e não sujeito reprodutor de ideias pré-estabelecidas e, sim, construir, promover e decidir suas ações, sem imposição alguma. Isso pode parecer utopia, mas não o é. É preciso sonhar e lutar pela construção de um mundo em que as pessoas não mais se excluam ou sejam excluídas. Um mundo em que as semelhanças e diferenças com o outro não sejam critérios, mas possibilidades para que todos vivam sob a premissa da liberdade, tendo plena consciência disso e não sob os estigmas das imposições, divisões e todo tipo de violência que ora esta realidade apresenta. O que seria da Educação se nós, os que a promovemos no bojo da escola cotidianamente, não acreditássemos no imponderável, no utópico, no impossível? Enfim, é preciso refazer a escola, sem resquícios de violência simbólica ou de precarização do que quer que seja potencialmente prejudicial à Educação.

5 REFERÊNCIAS

- [1] SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- [2] BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- [3] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** vol.12 no.34 Rio de Janeiro, 2007.
- [4] PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores; identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.
- [5] ROSENDO, Ana Paula. **Recensão da obra A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Covilhã: Editora LusoSofia, 2009.

Suplemento

- [6] LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.
- [7] LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- [8] NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- [9] ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 1996.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS
A PARTIR DE CONTOS AFRICANOS

Nidiane Aparecida Latocheski¹

¹Docente de Língua Portuguesa – E.E.E.F.M. Maria Arlete Toledo. E-mail:
 nani_latocheski@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho relata a experiência pedagógica na escola pública Maria Arlete Toledo, em Vilhena. O tipo textual narrativo, conteúdo que compõe o currículo da disciplina de Língua Portuguesa, provoca queixas dos estudantes, principalmente, quando são narrativas literárias. Consideram-nas “chatas”, “estanques”, “irrelevantes”. Em entrevistas informais, alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Maria Arlete Toledo relataram que o ensino dos gêneros textuais narrativos ainda é feito de forma tradicional, limitando-os ao estudo da estrutura narrativa e interpretações sobre o enredo para cumprir atividades avaliativas. Diante disso, foram selecionados contos do livro *O segredo das tranças e outras histórias*, do escritor contemporâneo Rogério Andrade Barbosa para trabalhar a fruição dos textos como forma de aproximação da literatura. Assim, desenvolveram o hábito de ouvir e ler histórias; passaram a ler em pequenos grupos e discutir novas formas de interpretação, de releitura e de produção de textos intertextuais. Considerando o importante papel dos gêneros digitais na sociedade contemporânea e a finalidade de aproximar os alunos do estudo do conto, foram propostas análises dos gêneros digitais que propiciam a reflexão ou humor. A conclusão do trabalho foi transformar os contos em outros textos, parodiá-los ou parafraseá-los com a finalidade de postá-los como textos digitais em uma página na rede social Facebook, possibilitando maior interação entre grupos e turmas, bem como dos internautas em geral. Tal experiência é o objeto de estudo que evidencia o ensino da leitura e escrita, realizado de forma prazerosa e produtiva. Para discutir as questões citadas e outras que estão no entorno, as concepções teóricas de Zenilda Ribeiro da Silva, presentes na dissertação de mestrado *Os gêneros textuais digitais e o ensino da Língua Portuguesa: O Facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita* (2015) servem de apoio a esta pesquisa.

Palavras-chave: Literatura africana. Produção de gêneros textuais digitais. Rede Social na escola. Interação.

Suplemento

ABSTRACT: The narrative textual type, content that composes the curriculum of the discipline of the Portuguese Language, causes some student complaints, mainly, when they are literary narratives. They consider them "boring", "boring", "irrelevant". In informal interviews, high school students of the Maria Arlete Toledo School in Vilhena reported that the teaching of textual narrative genres is still done in a traditional way, limiting them to the study of narrative structure and interpretations about the plot. They end up reading by obligation, to fulfill an evaluative activity. In view of this, in 2017, some short stories by authors Edgar Allan Poe and the contemporary writer Rogério Andrade Barbosa were selected to work on the fruition of texts as a way of approaching literature. So, they developed the habit of hearing and reading stories. Then they began to read in small groups and discuss new ways of interpreting, re-reading and production of intertextual texts. Considering the important role of digital genres in contemporary society and the purpose of to approach students of the study of the tales, analyzes of the digital genres were proposed that allow reflection or humor. It was agreed that it would be possible to transform the tales into other texts, to parody or paraphrase them. It was then that appeared the page on the social network Facebook, for posting digital texts produced by the students, allowing greater interaction between groups and classes, as well as Internet users in general. This experience is the object of study of this article and shows that the teaching of reading and writing can be pleasurable and productive.

Keyword: African Literature. Production of digital texts. Social Network at school. Interaction.

Introdução

O texto é o principal objeto de ensino de línguas, é também essencial na interação entre os indivíduos, já que nada se dá sem a produção e leitura de textos. Para Bakhtin (1995) [1], a concepção de linguagem é enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. Quanto mais o aluno se apropria dos variados textos, mais entendimento ele terá para usar a língua com eficiência. Por isso, a proposta de um projeto desafiador, com atividades que proporcionem aos alunos um maior contato com a leitura e seu dinâmico campo de conhecimento. Seguindo esse raciocínio, é ainda mais interessante o professor valorizar o ensino da Literatura, pois, através dela é possível imaginar, criar, recriar, transcender o conhecimento empírico da língua e suas linguagens.

Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio defendem a Literatura como uma disciplina com múltiplas finalidades (BRASIL) (2006) [2]:

Literatura é um meio de divulgação da sensibilidade, de atingir conhecimento tão importante quanto o científico, de pôr em questão o que parece ser decorrência

natural, meio de transcender o simplesmente dado, mediante gozo da liberdade que só a fruição estética permite, bem como meio de humanização do homem coisificado.

Ainda, conforme os documentos oficiais, a literatura, como arte que se constrói com palavras, também teria o papel de formar um leitor literário, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. Sendo o cuidado do professor não sobrecarregar o aluno com dados e fatos sobre as tradicionais épocas, estilos e características literárias. Ao invés disso, que os alunos se ocupem da leitura das obras em si, até mesmo como fruição prazerosa.

Partindo desses pressupostos, no início do ano de 2017, foi feito um levantamento sobre leitura de textos literários, investigando a opinião do aluno da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo, em Vilhena. Muitos consideram “chato”, “moroso” ou até mesmo “inútil” ler textos literários. Mas, foi em uma parte significativa, representada por leitores assíduos da sala de leitura da escola, que o principal objetivo do projeto de leitura e produção de gêneros textuais digitais se “desenhou”: contribuir para a mudança de postura do educando diante desse preconceito e da recusa de conhecer a literatura mais a fundo.

O avanço tecnológico trouxe novas formas de apreender conhecimentos, de influenciar a leitura, aproximar afinidades entre as pessoas, definir suas preferências comunicativas, compartilhar experiências e etc. Com a facilidade de acesso a gêneros textuais digitais, os estudantes dominam as ferramentas tecnológicas, realizam diversas operações on line e principalmente interagem entre si. Isso facilitou a proposta em trabalhar com gêneros textuais digitais associados aos gêneros textuais literários, como os contos.

Esse artigo pretende destacar que se as tecnologias atuais forem bem utilizadas, serão ferramentas de grande valia para ensinar a ler e escrever prazerosamente, além de auxiliar o aluno a criar suas próprias expressões. O fato de os alunos serem usuários assíduos das redes sociais, demonstrarem interesse pelos textos mais curtos e menos elaborados sintaticamente, não exclui a possibilidade de escreverem bons textos e que desenvolvam as habilidades e competências da linguagem. A produção de textos digitais teve como base o livro de contos “O segredo das tranças e outras histórias africanas”, de Barbosa (2007). [3]

Metodologia

Suplemento

A metodologia da pesquisa parecia ter um cunho estritamente bibliográfica e de campo, ao longo do processo, torna-se etnográfica. Ou seja, uma vez que, segundo Severino (2007) [4], é uma pesquisa que procura “compreender, na cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades”. Para ele, quando se participa e compartilha as vivências em um processo de pesquisa e para a pesquisa, o método também chama-se participante. Em outras palavras, a pesquisa se desenvolve com a participação dos envolvidos e também busca compreender a cotidianidade virtual, logo trata-se de uma metodologia etnográfica digital. Vejamos o que nos diz outra teórica, Amaral (2010) [5]

Explorar e expandir as possibilidades da etnografia virtual através do constante uso das redes digitais, postando o material coletado. Criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo e também atinja um público não acadêmico.

Exatamente contribuindo, estimulando a participação do grupo, utilizando dos mesmos meios de comunicação, instigando os a se envolverem, a pesquisadora foi intermediando as ações previstas no plano de ação.

Silva (2015) [6] acrescenta: “ pesquisa etnográfica digital tem suas bases na pesquisa etnográfica já existente e muito praticada nas ciências sociais. A mudança dá-se justamente no elemento espaço, pois toda a observação acontece no ciberespaço, ou espaço digital e não num espaço demarcado, físico e situado.”

O local onde a pesquisa se desenvolve é a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Maria Arlete Toledo, situada na cidade de Vilhena, Rondônia. Atende em média 1.200 alunos, sendo o público-alvo da pesquisa, os alunos da 1ª série do Ensino Médio, totalizando 122 alunos, divididos em quatro turmas, do horário matutino.

A escola possui uma sala de leitura (Figura 1) com acervo vasto, de aproximadamente cinco mil exemplares de livros literários. O funcionamento da sala é coordenado por uma profissional da área de Letras e um professor da área de Ciências Humanas, atendendo nos horários matutino, vespertino e noturno, sendo destinada à leitura uma aula semanal de Língua Portuguesa. A "sala" cadastra os alunos para realização de empréstimos, fomentando ainda mais a leitura na comunidade escolar. A grande maioria dos leitores empresta obras de autores contemporâneos. Como forma de aprimorar o conhecimento literário dos alunos, firma-se no início de cada bimestre a parceria com o setor, cujo trabalho é fundamental para realização de projetos de leitura.

Figura 1 - Sala de Leitura Castro Alves



Fonte: Facebook - Página da Sala de Leitura Castro Alves/adaptada pela autora.

Durante o ano letivo, são propostos projetos interdisciplinares a toda a comunidade escolar, dos quais permeiam algum tipo de leitura. No planejamento anual, as atividades de sala de leitura estão presentes ao longo do processo de ensino-aprendizado e contribuem para realização de muitos desses projetos, sobretudo em Língua Portuguesa, dos quais nos preocupamos em desenvolver trabalhos que desconstrua a ideia de disciplina difícil, literatura enfadonha. O primeiro bimestre do ano de 2017, para as turmas do 1º ano do Ensino Médio matutino, foi dedicado à leitura de poemas, crônicas, história em quadrinhos, entre outros, cuja finalidade era de apresentar as características do texto literário e ampliação do conhecimento sobre gêneros textuais variados.

De leituras mais simples a mais complexas, os alunos tiveram contato com histórias registradas em contos de variados autores como: Carlos Drummond de Andrade, Domingos Pellegrini, Lygia Fagundes Telles, Monteiro Lobato, Machado de Assis, Edgar Allan Poe, Sérgio Capparelli e etc. Eles conheceram a diversidade de estilos, os sentidos das palavras em contextos variados, a fruição da leitura, a compreensão, as possíveis interpretações de cada narrativa.

No segundo bimestre, foi estabelecida a parceria entre acadêmicos da UNIR – Universidade Federal de Rondônia, professora orientadora Rosana Nunes Alencar e eu, professora regente de Língua Portuguesa das turmas do 1º ano do Ensino Médio. Os estagiários levaram para a sala de aula, em cinco aulas, o conceito de Conto e sua estrutura narrativa básica, utilizaram recursos audiovisuais, cópia impressa e debates variados. Apresentaram a Biografia do francês Edgar Allan Poe, escritor de contos de mistério, um tema atemporal que deixou os alunos interessados.

O trabalho realizado foi prazeroso e produtivo, o que permitiu dar continuidade em aulas posteriores. Partindo da aula em que os estagiários ministraram com conto O gato Preto, de Edgar Allan Poe, inseri o conteúdo sobre Intertextualidade.

Com recursos do Programa de Melhoria na Qualidade de Ensino - Excelência, instituído pela Lei nº 3.432, de 09 de setembro de 2014, no âmbito das Unidades de Ensino da rede Pública Estadual de Rondônia (2014) [7], adquirimos o livro de contos “O segredo das tranças e outras histórias africanas – Barbosa (2007) [3]. Com esse livro encerramos o projeto de ensino de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio matutino com sucesso. As ações executadas foram: a fruição da leitura, a análise linguística, o conhecimento histórico do livro, a roda de leitura, o trabalho em grupo, a produção de textos, o compartilhamento dos textos e a socialização à comunidade. Além de pesquisas no LIE – Laboratório de Informática Educativa, cujo setor proporciona a pesquisa e a produção de conhecimento.

A escolha dessa obra se justifica pelas semelhanças históricas e linguísticas entre nossa língua e a dos povos dos cinco países de onde os contos são originários: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da influência africana em nossa cultura.

Vale ressaltar a LEI FEDERAL N.10.639, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas, a data foi incluída no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra (2003) [8]. Apesar de que, em nossa escola não trabalhamos o assunto apenas pontualmente, a lei nos obriga a focalizar os direitos humanos e respeitá-los. Esse dado foi importante ao propor aos alunos uma produção de textos livre de preconceitos ou racismo.

Resultados e Discussão

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS INTERTEXTUAIS

Tal qual a leitura, a escrita na sala de aula também é encarada como “chata”, “difícil”, “exigente”, “formal”, etc. Verifica-se uma contrariedade em escrever rascunhos e reescrever quantas vezes forem necessárias. Preferem não produzir diante de tais exigências formais.

O documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aponta caminhos sobre as produções de texto (2018) [9]:

As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e

colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Nota-se a importância de se desenvolver o protagonismo através da prática discursiva sócio interacionista como já apresentado nesse artigo.

Apresentei, através de vários exemplos, o conceito de intertextualidade na literatura segundo Silva (2002) [10]: “um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens”. Procurei demonstrar que o texto não é único, puro em si, mas resultado de outros textos.

Após a leitura dos contos, os alunos produziram textos informais sobre a leitura literária. Teceram comentários, trocaram ideias sobre como associar o verbal e o não-verbal dos contos. Então, fizeram esboços para trocarem entre si e elegerem quais os textos e desenhos seriam definitivos para exposição em um mural na sala. Expuseram desde pequenas HQ's a imagens intertextuais.

Figura 2 – Intertextualidade em O gato preto (CONTO)



Fonte: Acervo da Autora /Autores: alunos do 1º ano do EM, 2017.

Ao longo do bimestre, analisaram diversos textos intertextuais e as variadas maneiras de se produzi-los.

PESQUISA NO LIE – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EDUCACIONAL

247

SOUTH AMERICAN Journal of Basic Education, Technical and Technological. v..., n... (supl.....), 2018.

ISSN:2446-4821.

Suplemento

Nossa escola é privilegiada em ter um laboratório de informática, equipado e em pleno funcionamento. Possui 37 computadores, acesso à internet e à plataformas educacionais. As atividades e/ou avaliações podem ser realizadas em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). O fato de os estudantes saírem da sala de aula tradicional e irem ao laboratório de informática já faz da aula um evento. Pesquisar sobre gêneros textuais digitais dos quais o público jovem mais lê deixa a aula ainda mais prazerosa, com uma energia positiva e contagiante. Já dizia Xavier (2005) [11] que os gêneros digitais “poderiam ser mais bem explorados na e pela escola, principalmente para tornar as aulas de produção textual mais dinâmicas.”

As professoras Pessanha e Silva (2018) [12] corroboram em seu artigo que:

Para esse autor, até mesmo a mudança de ambiente para um laboratório, para o caso de escolas que não possuam computadores em sala de aula, já torna a experiência empolgante. Segundo acrescenta que a participação dos alunos proporciona ampliação em sua capacidade de argumentar sobre temas diversos e, desta maneira, refletir sobre os diferentes pontos de vista e construir opinião própria acerca do que discutem em aula..

A satisfação dos alunos pela pesquisa sobre conceitos dos gêneros que costumam ler: posts, memes e comentários; disponíveis nas redes sociais é visível antes e durante o processo. Neste momento, realizaram anotações sobre origem, histórico, repercussão que esses gêneros tiveram na vida das pessoas em geral, incluindo eles próprios. Em seguida, partiram para a pesquisa de como produzir bons textos humorísticos da atualidade. Como unir o verbal e o não verbal? Como associar uma história lida ao gênero meme? É possível atingir o público-alvo sem que ele conheça o texto-base, conto?

Figura 3 - Pesquisa no LIE (Laboratório de Informática Educacional)

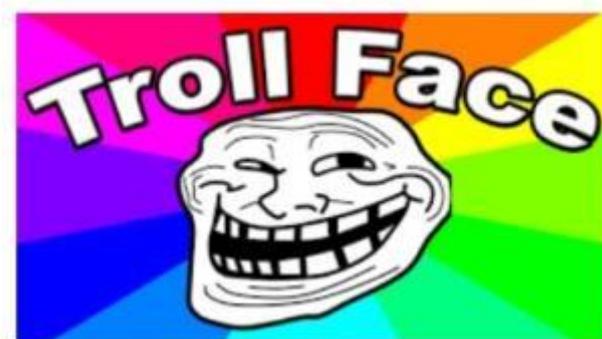


Fonte: acervo da autora

Do resultado da pesquisa, foi curiosa a descoberta da origem do termo meme. Os alunos comentaram quanto tempo se passou desde o primeiro uso da palavra em 1976 e o quanto o conceito permaneceu, com outras acepções e utilizações. O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. Sobre essa multiplicação se dar em determinados locais, os estudantes observaram que ao longo dos 41 anos de existência, os memes passaram a “ocupar” as redes sociais, em geral.

As discussões posteriores demonstraram que “viralizar” depende muito de um momento específico, do público-alvo do texto e a linguagem utilizada. Ainda houve um interesse em pesquisar o “Troll” (Figura 4) e outros memes mais famosos, o que rendeu muita conversa sobre o assunto.

Figura 4 - TrollFace



Fonte: Internet – Revista Tecmundo

Segundo a professora Garofalo (2018) [13], em uma publicação em revista de educação:

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a tecnologia como uma competência que deve atravessar todo o currículo de forma a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, proporcionando uma intervenção social, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolvendo problemas.

Trata-se do ensino da língua interativo, dinâmico, próprio do aluno do século XXI, que “vive” conectado, dando sentido real à sua escrita. Ainda, segundo a BNCC, identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável são habilidades a serem desenvolvidas desde o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Os gêneros digitais, portanto, podem ser variáveis, versáteis e transmutáveis, estando em constante evolução, conforme ilustra no esquema abaixo

Figura 5 - Usos dos gêneros digitais na sala de aula



Fonte: Revista Nova Escola / Autora: Débora Garofalo

LEITURA DOS CONTOS DA OBRA O SEGREDO DAS TRANÇAS E OUTRAS HISTÓRIAS AFRICANAS

O primeiro contato com a obra “O Segredo das tranças e outras histórias africanas” foi a partir da apresentação do contexto histórico dos países africanos de onde são os contos. Na verdade, iniciamos a leitura do final para o início. Trata-se de uma parte do livro escrita em folhas “de revista”, com mapas, ilustrações e fotografias, onde é possível conhecer melhor as tradições africanas, despertar a curiosidade e também compreender o ponto de vista do autor sobre a história da África.

O autor, Rogério Andrade Barbosa, escritor e professor, graduado em Letras, pós-graduado em Literatura Infantil Brasileira, trabalha na área de Literatura Afro-Brasileira em programas de incentivo à leitura, traz-nos em linguagem leve, curiosa, as aventuras e crenças de personagens que acabam marcando o leitor de alguma maneira. Como nos apresenta o livro, Chaves (2007) [14]

Cada uma dessas histórias traz verdades sobre a vida que o autor do livro aprendeu com esses povos e quer dividir com cada um de nós. Se aceitarmos o convite, conheceremos mais desses povos, dessas terras, e voltaremos mais ricos dessa viagem que a leitura torna possível.

A fruição da leitura sem dúvida foi a melhor parte pós apresentação geral do livro. Os alunos gostaram tanto que queriam levar o livro consigo. Um deles comentou: “Preciso urgente desse livro! Vou ler e reler para minha irmãzinha!”. Então, sugeri que fizesse uma

contação de história para ela ou um desenho. Minha intenção era despertar nele o poder de recriar, de vivenciar de novas maneiras a história. A preocupação dele era de lembrar de todas as palavras do conto eleito por ele.

Utilizamos de aproximadamente três aulas para concluir a leitura. Alguns levaram menos tempo e fizeram a releitura, espontaneamente.

RODAS DE DISCUSSÃO

Durante a etapa de trocas de experiências com a leitura dos contos, fomos construindo novas estratégias para produzir textos curtos até chegarem à produção de memes ou cartazes. Cujas finalidades seriam despertar nas pessoas o interesse em ler cada conto.

Num primeiro momento, as impressões sobre as histórias, os fatos mais marcantes do enredo foram o assunto predominante. A forma como o autor conta, as abordagens de cada personagem, a estratégia de utilizar como “isca” provérbios africanos no início de cada conto, deixando a impressão de que a história seja de fato verdadeira.

Também fizemos uma brincadeira com a oralidade dos provérbios citados em idioma crioulo, utilizado, principalmente em situações informais e em família e a língua portuguesa, trazida na tradução. Exemplo: “*Barbadi sabi konta*”, tradução: “A verdade sabe contar” (provérbio de Guiné-Bissau que introduz o conto O menino e a cegonha.) A partir disso, a análise linguística passou a ser tema de aula. Os alunos tomaram conhecimento da diversidade linguística existente em cada um dos países, as influências de outras culturas e todos os demais fatores que envolvem a variedade linguística surgiram.

PRODUÇÃO DE TEXTOS EM GRUPO

Nesse ponto foi necessário o aprofundamento sobre a estrutura dos textos eleitos para produzirem, a partir dos contos africanos lidos. Para isso, as turmas se dividiram em grupos de trabalho (Figura 6) e investigaram: textos de humor, características principais para causar humor, associação entre imagem e palavras, como elaborar bons textos de humor, característica principal do gênero textual em questão.

Figura 6 - Grupos de trabalho



Fonte: Facebook / página da autora

A nova concepção semântica da palavra meme utilizada na internet, embora imprecisa, acontece por volta de 2013, em uma conferência, conforme nos apresenta Guerreiro e Soares (2016) [15]:

(...) por volta dos anos 2000, a palavra ganhou destaque em um evento que discutia acontecimentos e assuntos virais na web. A partir daí, ganhou uma nova concepção semântica mais próxima do que temos na atualidade, e indica tudo aquilo que se tornou viral na web, ou seja, que se propagou e se popularizou muito depressa no ambiente cibernético, seja por meio de compartilhamento ou cópias.

Dessa forma, compreender como os memes se tornam virais foi indispensável. Não existe fórmula, mas a bibliografia a respeito dos gêneros digitais mais recentes contam que o conhecimento cultural do produtor e leitor é indispensável para a compreensão do texto.

Candido e Gomes (2015) [16] ressaltam a simplicidade dos memes que “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade”. Em poucos dias, os alunos trouxeram mais ideias sobre como extrair a essência das histórias e, embora, cada grupo pertencia a um tema e conto, uns auxiliavam os outros na identificação de palavras-chave, sinônimos e adequações necessárias.

Figura 7 - Produção de cartaz e meme a partir do conto Maria-Condão



Fonte: Facebook - Página O Segredo das Tranças e outros contos africanos / Autoria: grupos de alunos

Nesta produção textual, a preocupação do grupo foi em deixar clara a ideia de liberdade e beleza do ícone sereia, presente em tantas lendas mundo à fora. No livro há o conto Maria-Condão, cuja personagem é uma sereia que quer se desenlaçar de um pescador e o oferece um fio de cabelo após ele ter desvendado uma adivinha feita por ela.

Figura 8 – Meme baseado no conto O menino e a cegonha



Fonte: Facebook - Página O Segredo das Tranças e outros contos africanos / Autoria: grupos de alunos

Suplemento

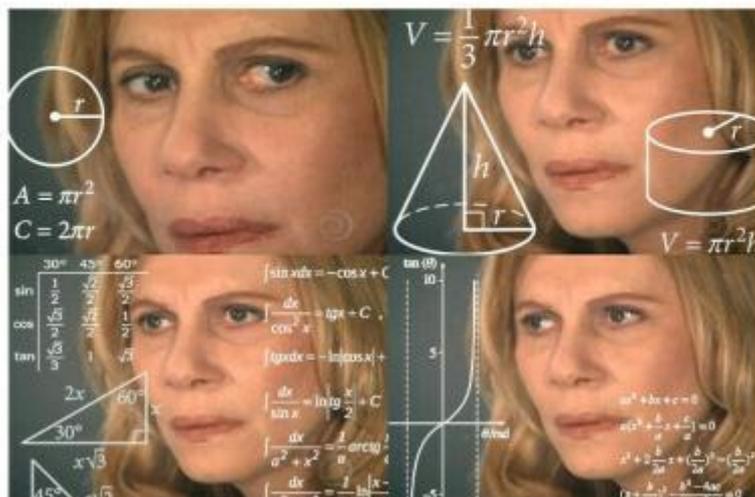
Aqui, a ideia de dar crédito à cegonha, como protetora, maternal como o conto mostra foi adaptar um meme conhecido em 2017 por demonstrar “cara feia”, contrariado em algumas circunstâncias e depois no desfecho tira o terno, abre os braços de satisfação quando é realizada sua vontade.

No caso do conto, a cegonha criou um menino deixado pela mãe na mata. Os homens da aldeia vão em busca do bebê abandonado e o encontram no alto de uma árvore considerada sagrada, o que dá ao conto o ar de encantamento. O resgate é conturbado, os homens usam de várias estratégias de proteção, a árvore é resistente e não cai, nem sendo serrada. O menino, por sua vez, acorda assustado e grita pela cegonha: “Ó jumé, vem me salvar! Estão cortando o poilão.”

Essa frase nos interessa para compreender a crítica irônica produzida pelo meme da figura 9:

Figura 9 – Meme baseado no conto O menino e a cegonha

Como será que o menino aprendeu a falar,
sendo que não conviveu com quem sabia falar!



Fonte: Facebook - Página O Segredo das Tranças e outros contos africanos / Autoria: grupos de alunos

Os alunos partiram da mesma ideia dos memes famosos em 2016, da personagem da novela da Rede Globo, Senhora do Destino, que determinado momento, na cadeia, dentro de sua cela, Nazaré observa, atordoada, o local e as pessoas ao seu redor, e recorda um diálogo seu com outra personagem, a Viviane, vivida por Leticia Spiller. Os internautas criaram uma

Suplemento

imagem com quatro frames da cena em questão, com uma enorme equação matemática ao lado de Nazaré, como se ela estivesse tentando decifrar o problema.

CRIAÇÃO DA PÁGINA NO FACEBOOK

Com o sucesso de produtividade, os próprios alunos demonstraram o desejo de compartilhar suas ideias. Foi então que criamos a página do Facebook: O Segredo das tranças e outros contos africanos.

Figura 10 - Página do Facebook



Fonte: Facebook / Página da autora 1

Para “movimentá-la”, convites foram distribuídos, alimentamos com vídeos e postagens sobre os contos, sobre aplicativos geradores de memes e claro, com a postagem dos memes. O intuito também era socializar com a comunidade o produto final de nosso projeto.

Dessa forma, intermediei um campeonato de curtidas, o que aguçou a competitividade do grupo. As estratégias dos alunos foi compartilhar o máximo possível a publicação feita na página e solicitar curtidas. Isso rendeu à página o sucesso de 145 curtidas e 148 seguidores ao final do projeto, no mês de dezembro de 2017. Abaixo, a figura 11 mostra o meme mais curtido e compartilhado, atingindo o total de 180 curtidas.

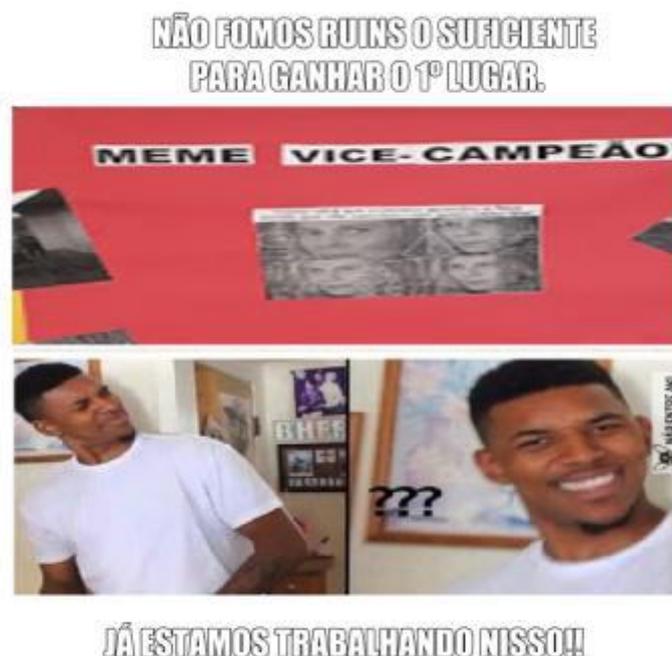
Figura 11 – Meme baseado no conto Maria-Condão



Fonte: Facebook - Página O Segredo das Tranças e outros contos africanos / Autoria: grupos de alunos

Ao término das atividades, montamos um mural para divulgação do projeto, com fotos dos alunos, os memes mais votados e algumas homenagens. Alguns dias depois, um dos grupos criou o meme dos memes, utilizando-se da imagem do próprio mural (Figura 12). Por livre e espontânea vontade, expuseram sua crítica ao “ranking” de forma bem humorada e criativa.

Figura 12 – Meme do produto final



Fonte: Facebook - Página O Segredo das Tranças e outros contos africanos / Autoria: grupos de alunos

Conclusões

Observamos uma evolução madura na perspectiva da leitura e da escrita do grupo de alunos participantes dessa experiência pedagógica. O fato de estarem propícios ao movimentos de ler e produzir textos, aceitando novos desafios foi fundamental para o desenvolvimento da proposta.

Apesar do imediatismo proporcionado pelas redes sociais e os mais diversos suportes digitais, a produção e a repercussão do texto por eles produzido foi combustível para a participação em massa dos grupos de trabalho. Sempre há aqueles alunos mais descrentes e desmotivados, mas mesmo esses, aos poucos foram se adaptando às novas ideias que surgiram já na leitura dos contos.

Os estudantes identificaram que a produção de um meme atende a critérios próprios em que a escrita, a fala e a imagem se mesclam. Algo importante, pois, o ensino seria a compreensão dos seus textos e tal constatação deixou os alunos inseguros e preocupados em

abordar de forma clara a mensagem que o meme traria mesmo que o interlocutor não tivesse lido o conto-base.

Com o resultado final, salienta-se que os usos de ferramentas digitais também aproximam professores e alunos, pois, a interação torna-se constante e objeto de aula prática com os devidos usos da língua escrita ou falada. Vale ressaltar que a criticidade em relação à ortografia e gramática se fez presente desde os esboços ao produto final, por vezes já publicado na página do Facebook. Caso em que os autores deveriam tomar uma atitude: ou continuariam com a incorreção, ou refaziam o meme e postavam novamente, com uma ressalva: começariam do “zero” a contagem das curtidas. Regras impostas por eles mesmos.

Por meio da experiência adquirida no projeto, foi possível compreender melhor o prazer que os alunos têm escrevendo aquilo que leem com frequência. Trata-se de uma apropriação da linguagem do gênero textual, da fluência nos limites do gênero, sobretudo do meme, que segundo eles “simples de se ler e complicado de produzir”.

Nesse projeto, é notável uma mudança de atitude do adolescente, cujo hábito de ler apenas textos curtos, sem aprofundamento, que não exige “esforço”, bem comum entre os alunos, passa então, a ser crítico com as escolhas dos textos, confrontar opiniões entre os grupos, elaborar sínteses mais complexas para produzir textos interativos.

Enfim, trata-se de um experimento valioso utilizar a rede social como aliada, sua contribuição auxilia na manutenção do plano de ação e também funciona como um portfólio público. No caso dessa vivência, nossa página cresceu ainda mais neste ano. Pois, alguns alunos do Ensino Fundamental a visitaram, comentaram e postaram memes. Em alguns dias o número de curtidas quase dobrou, totalizando agora 247 curtidas. Serve de combustível para continuarmos o investimento e incrementar seu funcionamento. Finalmente, concordo com a Silva (2015) [6]: “Saber que no ciberespaço não se navega sem lei e que não se pode apropriar-se indevidamente dos discursos alheios.” Devemos outrossim, desenvolver as habilidades de autores na produção de textos, conscientes do que realmente significa o intertextual.

REFERÊNCIAS

- [1] BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p
- [2] BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Suplemento

- [3] BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007.
- [4] SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- [5] AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 86, p. 122-135, jun./ago. 2010. <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818/15636> , [acesso 11 nov 2017]
- [6] SILVA, Z.R. **Os gêneros textuais digitais e o ensino da Língua Portuguesa: O Facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita**. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras – UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, *Campus de Cajazeiras*, 2015
- [7] RONDÔNIA. Lei Estadual N. 3.432, DE 9 DE SETEMBRO DE 2014. Dispõe sobre o Programa de melhoria na qualidade de ensino-excelência, às unidades de ensino da rede pública estadual. **Diário Oficial [do] Estado de Rondônia**. Porto Velho, RO, 09 set. 2014. p 7. Disponível em <<http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2014/09/Doe-09-09-2014.pdf>>, [acesso 02 de ago 2018]
- [8] BRASIL. Lei Federal N.10.639, DE 9 de JANEIRO DE 2003. Dispõe que Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Legislação do Código Civil**. Brasília. DF, 9 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > , [Acesso 02 abr 2017]
- [9] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Área de Linguagens; Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > [Acesso em 02 ago 2018]
- [10] SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola: um mosaico**. Niterói: EdUFF, 2002.
- [11] XAVIER, Antônio Carlos. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.
- [12] SILVA, Solimar Patriota; PESSANHA, Anna Paula Bahia. A produção textual e as novas tecnologias: uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF> >, [Acesso 02 ago 2018]
- [13] GAROFALO, Débora. **Como usar os gêneros digitais em sala de aula**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>> [Acesso em 30 jul 2018]

Suplemento

[14] CHAVES, Rita. Apresentação – Cinco histórias, cinco países, muitas verdades. In BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias**. São Paulo: Scipione, 2007.

[15] GUERREIRO, A.; SOARES, Os Memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Revista Texto Digital**. V.12, n.2, 2016.

[16] CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**A CASA QUÍMICA: UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
 APAE DE JI-PARANÁ**

**Pamella Albino Bentes¹; Emílio José Oliveira²; Francisca Laryssa Gonçalves³;
 Daiany Alves de Paula⁴; Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza⁵.**

¹Licenciada em Química - IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: pamella.a.bentes@gmail.com.

²Licenciado em Química - IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: emiliojoliveira@gmail.com, Instituto Federal de Rondônia.

³Discente do curso de Licenciatura em Química - IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: franciscalarrysgoncalves@gmail.com.

⁴Discente do curso de Licenciatura em Química - IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: daianyalvesdepaula@gmail.com.

⁵Docente do IFRO e Mestranda em Educação Escolar – UNIR - Universidade Federal de Rondônia. E-mail: alicecslm@hotmail.com.

RESUMO: A deficiência intelectual abrange pessoas que possuem limitações ou dificuldades para resolver: problemas; atividades que envolvam raciocínio; ter relações sociais; realizar atividades do cotidiano e obedecer a regras. A deficiência não elimina as possibilidades de aprendizagem e, portanto, a educação deve ser voltada para o favorecimento do que o indivíduo já sabe, inserindo novos conhecimentos, contribuindo para a independência desses sujeitos. O presente projeto teve como objetivo realizar uma ação interventiva junto aos alunos frequentadores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ji-Paraná/RO com o intuito de ajudá-los no desenvolvimento pessoal e cognitivo, contribuindo para a segurança pessoal nas suas residências. A metodologia utilizada foi a elaboração de um jogo lúdico denominado A Casa Química e a realização de palestra educativa sobre o uso de produtos químicos no ambiente doméstico. O jogo foi aplicado com os alunos na APAE onde por meio da interação os mesmos aprenderam sobre os perigos que envolvem o mal uso de produtos químicos domésticos. Após a intervenção é possível destacar a necessidade e importância de reforçar as práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores. A utilização do jogo lúdico revelou aos acadêmicos as possibilidades dessas práticas, a experiência de abordar um assunto de maneira diferente para um público diverso, contribuiu para a compreensão de que os indivíduos mesmo com limitações são capazes de aprender e que a aprendizagem é única para cada ser humano.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Produtos Químicos. Atividade lúdica.

ABSTRACT: Intellectual disability comprises people who have limitations or difficulties to solve: problems; activities involving reasoning; have social relations; accomplish daily activities and obey rules. The deficiency does not eliminate the possibilities of learning and, therefore, the education must be directed to the favoring of what the individual already knows, inserting new knowledge, contributing to the independence of these subjects. The purpose of this project was to carry out an intervention with the students attending the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) of Ji-Paraná / RO in order to assist them in personal and cognitive development, contributing to personal security in their residences. The methodology used was the elaboration of a ludic game named “The Chemical House” and the conducting of an educational lecture on the use of chemical products in the domestic environment. The game was applied with students at the APAE where through interaction they learned about the dangers that involve the misuse of domestic chemicals. After the intervention it is possible to highlight the need and importance of reinforcing the inclusive pedagogical practices in teacher training. The use of ludic game revealed to academics the possibilities of such practices, the experience of approaching a subject differently for a diverse audience, contributed to the understanding that individuals with limitations are able to learn and that learning is unique to each human being.

Keywords: Intellectual Disability. Chemicals. Play activity.

1 INTRODUÇÃO

Incluir os alunos com deficiência na rede regular de ensino tem sido uma luta diária e histórica, marcada por inúmeros desafios e quebra de paradigmas. Sasaki [1] esclarece que a educação das pessoas com deficiência até os dias atuais passou por quatro fases históricas: Exclusão, Segregação institucional, Integração e Inclusão.

O direito à educação inclusiva e a escolarização nas classes regulares de ensino aos estudantes com deficiência, ganham maior representatividade no início da década de 90 e encontram amparo em alguns documentos norteadores brasileiros tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1998) a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto do Deficiente – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 dentre outros documentos.

A LDB classifica como público alvo da Educação Especial “[...] os educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação” (BRASIL) [2].

Dentre os alunos contemplados nesta modalidade educacional estão os com Deficiência Intelectual (DI) que recebe a seguinte definição pela AAIDD [3]: “A *deficiência intelectual* é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no **funcionamento intelectual** quanto no **comportamento adaptativo**, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina **antes dos 18 anos**” [3]. Outra definição apresentada por Ampudia [4] esclarece que:

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado.

Com base na segunda definição encontrada principalmente no que tange a realização de atividades cotidianas, dentre elas as ações de autocuidado, considerando as possibilidades de aprendizagem pelos alunos com DI e os perigos dos produtos químicos, os acadêmicos em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus Ji-Paraná* desenvolveram um jogo pedagógico intitulado A Casa Química durante a disciplina de Educação Inclusiva do curso Licenciatura em Química do IFRO.

A criação do jogo se deu com o objetivo de realizar uma ação interventiva junto aos alunos frequentadores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ji-Paraná com o intuito de ajudá-los no desenvolvimento pessoal e cognitivo, e esclarecê-los sobre noções de higiene e cuidados com os produtos químicos.

Dentre as partes que compõe este artigo primeiramente apresenta-se um breve resumo sobre a história da DI no Brasil. Em seguida serão detalhados os aspectos metodológicos e apresentados os resultados, discussões e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONCEITO “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”

Segundo dados do último Censo Escolar da Educação Básica, no Brasil dos 1.066.446 alunos matriculados na Educação Especial 68,65% são alunos com deficiência intelectual, sendo que em Rondônia esses alunos representam 69,41% dos 12.098 alunos da Educação Especial do estado [5]. A alta representatividade desses alunos, dentro do grupo da Educação Especial, pode esta relacionada ao amplo espectro em que a DI está incluída.

Para Vygotsky [6], o indivíduo com DI é todo aquele que em relação ao nível médio de desenvolvimento se encontra atrasado, e que no processo de aprendizagem escolar demonstra incapacidade de acompanhar o ritmo dos demais alunos. Partindo dessa definição, torna-se difícil a elaboração de critérios de definições claros para a conceptualização da DI, uma vez que esse grupo de indivíduos é complexo em sua composição, pois as causas e a natureza da deficiência divergem muito, e assim como apontado por Belo e colaboradores [7] não se pode definir unitariamente todo o espectro da vulnerabilidade interindividual que circunda os indivíduos que possuem DI.

Os autores destacam ainda a evolução histórica do termo Deficiência Intelectual, evidenciando que as suas definições foram fortemente influenciadas por exigências culturais, sociais, políticas e administrativas [7], fato esse também apontado por Sierra e Facci [8], que destacaram a utilização dos termos atraso mental, imbecil, débil e idiota por Vygotsky ao se referir a esse público enquanto desenvolvia os estudos da defectologia no início do século XX.

2.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO PASSAR DOS ANOS: DA EXCLUSÃO AOS MOVIMENTOS DE INCLUSÃO

É notória a presença de pessoas com DI ao longo da história da humanidade, sendo tidos por muitos como “incapazes”. Segundo Garghetti e colaboradores [9] essas pessoas passaram por diferentes tratamentos ao longo da história, enfrentaram o misticismo, o extermínio, a caridade, a exclusão, a segregação, a integração e atualmente o processo de inclusão.

No Brasil, a DI só começou a ganhar destaque com a institucionalização da Educação Especial em 1973, antes disso, as pessoas com DI passavam despercebidas, uma vez que exerciam atividades que não exigiam a leitura e a escrita, desenvolvendo atividades manuais ou na agricultura [10]. Porém só na década de 1990 que o poder público propôs uma mudança

de fato, ao promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em que assegurava em seu Art.4 o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [2].

Essa mudança foi em decorrência do movimento que surgiu nos anos 1980, quando começaram os questionamentos voltados para a base ética, a eficácia da lei e a prática de integração que vinha ocorrendo até o momento, uma vez que estas se mostravam segregadoras, pois imputavam ao sujeito a responsabilidade de movimentar-se para conseguir adaptar-se nos diferentes setores da sociedade [11].

Contudo, bem antes da mobilização do poder público, a iniciativa privada já se manifestava em prol de oferecer assistência a essa parcela da população, em 1954, no Rio de Janeiro, surgia a APAE, organização social com o objetivo principal de prover a atenção integral à pessoa com deficiência, focando principalmente naquelas com deficiência intelectual e múltipla (ANACHE; MITJÁNS) [12].

O Movimento Apaeano, que começou prestando serviços de educação, saúde e assistência social a quem necessitasse, conta hoje com mais de 2 mil unidades distribuídas em todo o Brasil, unidades essas que formam a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), organização que busca a promoção e articulação de ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência além de representar o Movimento Apaeano perante os organismos nacionais e internacionais [12].

Em 1981 a primeira APAE foi instalada no estado de Rondônia, na cidade de Vilhena, hoje o estado conta com aproximadamente 28 unidades espalhadas por todo o estado, estando presente também na cidade de Ji-Paraná.

2.3 A QUÍMICA QUE SE ENCONTRA EM CASA: RISCOS QUE PRODUTOS QUÍMICOS PODEM OFERECER

Para Vygotsky, a personalidade dos indivíduos é mais importante que a deficiência, uma vez que suas contribuições estão relacionadas à heterogeneidade do grupo que partilha da DI conforme relatado por Nuernberg [13].

Os deficientes intelectuais apresentam certa dificuldade em relação a seu desenvolvimento escolar, pois a DI vem associada a dificuldades de aprendizagem (ANACHE; MITJÁNS) [11]. Com isso um conceito novo deve ser reforçado de forma a ser

apresentado de várias maneiras, obtendo-se assim mais de um estímulo a sua absorção, o que auxiliará os deficientes intelectuais no processo de compreensão do novo conceito, uma vez que a DI pode resultar em dificuldades para processar informações, conceituar, avaliar e estabelecer relações conceituais [8].

Entretanto, assim como apontado por Anache e Mitjás [11] e por Sierra e Facci [8], o ensino para os deficientes intelectuais por vezes está fundamentado em características negativas, onde se apoia no que falta à criança, no que a criança não é, tornando a instrução desse público mínima. Isso vai contra a proposta de Vygotsky que propunha o desenvolvimento das capacidades desses indivíduos de maneira que eles possam pensar e agir de modo consciente e planejado, quando se depararem com desafios impostos pela sociedade [8].

O processo de instrução das pessoas com DI não deve ficar restrito apenas aos assuntos acadêmicos. Durante o período escolar, sua formação deve incluir a prática de ações que o ajudarão na vivência em sociedade, abordando benefícios e riscos que algumas dessas ações podem ocasionar. Assim, torna-se importante conscientização a respeito do correto manuseio de produtos de limpeza e higiene, tão presentes no ambiente doméstico.

Essa conscientização é importante, pois em casa, apesar de ser considerado um ambiente seguro, alguns produtos de uso cotidiano, se forem utilizados de maneira errônea podem vir a ocasionar danos aos envolvidos no seu manuseio. Desta forma torna-se necessário a atenção redobrada, não só às crianças pequenas, como também aos indivíduos que apresentem DI.

Casos de intoxicação por produtos químicos, presentes em casa, são recorrentes no Brasil e no exterior, sendo as crianças uma das principais vítimas, isso se dá devido a esse público possuir pouco conhecimento a respeito dos riscos que a utilização, ou o manuseio, de produtos químicos (principalmente os de limpeza) podem oferecer (MARTINS; ANDRADE; PAIVA) [15] (SANTOS) [16].

É devido ao pouco conhecimento, a respeito dos riscos da utilização inadequada, que torna necessário o desenvolvimento de orientações que busquem alertar a respeito de problemas que ações como essas podem ocasionar.

Em casa estamos cercados por produtos químicos, dos mais variados possíveis, desde aqueles que “aparentam” ser inofensivos, até aqueles que se mostram nocivos, como a soda

cáustica, hidróxido de sódio (NaOH), produto utilizado para desentupir pias e também para fabricação de sabão em barra feito com óleo ou gordura usados.

Com a frequente utilização, entretanto, o ‘perigo’ que alguns produtos oferecem passa a ser substituído pela confiança em sua utilização. Com isso, os riscos que aquele produto oferece são notados com menos frequência, fato que não diminui o perigo da sua utilização inadequada.

Alertar para o correto manuseio de produtos químicos, visa conscientizar, de forma a preparar essas pessoas, para que ao entrarem em contato, acidental ou não, com produtos químicos elas possam se proteger.

Outra forma de proteção é conscientizar essas pessoas a respeito de cuidados de higiene, com o seu corpo, uma vez que manter hábitos higiênicos saudáveis, como a escovação periódica dos dentes ajuda a prevenir o surgimento de cáries e placa bacteriana evitando transtornos e doenças futuras (MARQUES; NAHAS)[17] (OLIVEIRA; CZERESNIA; PAIVA; CAMPOS; FERREIRA) [18].

3 METODOLOGIA

A seleção da escola onde o jogo foi realizado se deu por contato anterior com a direção e coordenação pedagógica, em virtude de pesquisas realizadas anteriormente. Foi levantada a necessidade de se prover suporte metodológico para os alunos alocados na APAE, devido a grande dificuldade em operacionalizar estratégias didáticas para ensinar sobre a higiene pessoal e os perigos do uso de materiais de limpeza aos alunos matriculados nesta associação. Com isso, optou-se por desenvolver um jogo neste ambiente escolar, localizado na zona urbana da cidade Ji-Paraná/RO.

Para a realização interventiva na APAE de Ji-Paraná o trabalho se desenvolveu em duas etapas: ministração de uma palestra educativa e o desenvolvimento do jogo pedagógico “A Casa Química”.

3.1 A PALESTRA

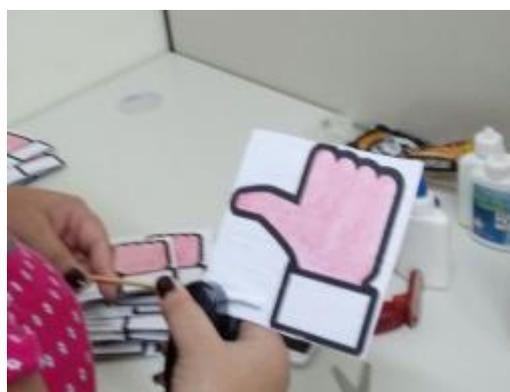
Após prévio contato com a APAE foi posto o desafio de elaborarmos uma palestra educativa contemplando os cuidados com a higiene pessoal e com os produtos químicos

Suplemento

existentes em casa, uma vez que o uso errôneo destes produtos pode trazer sérios prejuízos à saúde. Para atender a essa demanda foi realizada uma pesquisa bibliográfica que contemplasse não somente o tema, mas, sobretudo como abordá-lo junto aos alunos com DI.

Para oportunizar maior interação durante a palestra foram confeccionadas placas de mãos com indicação dos polegares em positivo e negativo, Figura 1. Foram reproduzidas cópias em papel A4, pintada nas cores verde (positivo) e vermelha (negativo), as folhas foram coladas em cartolina, juntando os sinais positivo e negativo (frente e verso) sendo finalmente coladas em palito de madeira.

Figura 1 – Confeção das Plaquinhas.



Fonte: Alice Cristina (2018).

3.2 A CONFECÇÃO DO JOGO A CASA QUÍMICA

Como a palestra visava alertar e auxiliar os estudantes quanto aos cuidados com a higiene pessoal e os cuidados com os produtos químicos em suas casas, foi construída uma casa em planta baixa para melhor compreensão pelos alunos. Foram impressos quatro *banners* de cômodos da casa no tamanho de 0,80 x 1,20 m, cada *banner* foi colado em uma folha de papel grosso que foi encapado com papel adesivo transparente para melhor preservação do material.

Foram selecionadas várias embalagens de produtos de limpeza e higiene pessoal de marcas, formatos e cores diferentes. A escolha deu-se pelo fato que muitos produtos por apresentarem colorações e cheiros agradáveis podem ser confundidos como comestíveis, por

Suplemento

este motivo se tornam ainda mais perigosos não somente aos alunos com DI, mas a todos os demais discentes.

Como estratégia para estimular o entendimento de avisos de alerta encontrados em algumas embalagens, foram selecionadas embalagens que apresentavam sinais diferenciados: veneno, inflamável, corrosivo.

3.2.1 O desenvolvimento da ação interventiva

A palestra ocorreu no auditório da APAE de Ji-Paraná, Figura 2, participaram 22 alunos e três professores. A princípio foi planejado contemplar no máximo 10 alunos considerando o espaço reduzido do auditório, mas como os demais alunos que estavam no local demonstraram interesse em participar a atividade foi estendida a todos.

Figura 2 – Identificação do local e tema da atividade.



Fonte: Alice Cristina (2018).

As cadeiras foram dispostas em círculo, no centro ficou o jogo A Casa Química, as embalagens selecionadas ficaram em cima de uma mesa onde estava a televisão para a exibição dos slides, Figura 3. Os acadêmicos e a professora se apresentaram, foi dada a oportunidade para que dois ou três alunos questionassem a presença destes no local, após a explicação sobre o objetivo, a palestra iniciou.

Figura 3 – Slides da apresentação e disposição dos produtos.



Fonte: Alice Cristina (2018).

No decorrer da fala dos acadêmicos, imagens de produtos e situações corriqueiras eram apresentadas aos alunos a fim de que eles demonstrassem sua opinião a respeito do que estava sendo tratado. Tão logo apareciam nos slides, sua finalidade, cuidado no armazenamento ou utilização eram explicados.

Em seguida os alunos eram questionados se o produto apresentado podia ser digerido, engolido, inalado ou usado diretamente sobre a pele. Era feita uma afirmativa, por exemplo: Posso comer a pasta de dente porque é doce e cheirosa. Em seguida se questionava os alunos se era certo ou não comer a pasta? Por meio das plaquinhas eles acenavam positivamente ou negativamente. Quando se acertava todos batiam palmas como incentivo.

Uma embalagem era selecionada pelo ministrante da palestra, solicita-se um voluntário dentre os participantes para localizar em que local da casa o produto deveria ser guardado. Este levava a embalagem até o local que julgava acertado, Figura 4. O grupo era questionado se estava certo ou errado, novamente as plaquinhas eram acionados. Independente de o local escolhido estar correto ou incorreto havia a manifestação por meio de palmas e, diante do local escolhido indevidamente eram dadas novas chances até que o produto fosse localizado no cômodo certo.

Figura 4 - Os cômodos da casa recebendo os produtos escolhidos pelos alunos.



Fonte: Alice Cristina (2018).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As etapas descritas anteriormente serão discutidas a luz da teoria existente. A primeira atividade realizada foi a pesquisa bibliográfica sobre a conceituação e possibilidades de ações pedagógicas interventivas junto aos alunos com DI.

A pesquisa efetuada permitiu aos acadêmicos desmistificarem conceitos preconizados por nossa sociedade em muitos momentos, que trataram o aluno com DI como indivíduos incapazes de aprender ou que devem ir à escola com o propósito tão somente de se socializarem. Ferreira discute essa problemática ao questionar primeiramente a escola ao afirmar que:

A escola que se caracteriza por uma instituição organizada para alunos que correspondem a um ideal padrão e não para o sujeito singular que é o seu aluno com deficiência, implementa sua atividade pedagógica, a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo, no qual os conteúdos possuem uma sequência de complexidade crescente segundo critérios padronizados de desenvolvimento baseado em etapas; etapas que prescrevem as atividades que são consideradas maduras para cada idade. Tal organização não tem sido flexível o suficiente para acomodar, com sucesso no desenvolvimento, alunos com deficiência intelectual [19].

Compreender as diferentes formas pelas quais o aluno pode aprender é essencial para os educadores no seu fazer pedagógico, sendo imprescindível que o educador perceba as

Suplemento

particularidades de seu aluno, vendo-o como indivíduo singular, ou seja, além da deficiência. O modelo curricular adotado e padronizado não contempla a todos os alunos quer sejam estes com deficiência ou ditos “normais”.

Corroborando com a citação anterior Anache e Martinez [20] destacam que é preciso pensar que a aprendizagem é fortemente marcada pelo contexto cultural em que o indivíduo se constitui, para as autoras:

O ser humano possui uma história social, na qual estão englobados elementos da cultura e uma história individual, os quais dizem respeito ao contexto relacional, que também é cultural, o que dificulta padronizar um tipo específico de comportamento para um determinado tipo de deficiência, ou seja, as reações frente à deficiência dependem não só das características individuais do sujeito, mas também do que representa para seu ambiente familiar, escolar e social no sentido mais amplo.

O processo de pesquisa e entendimento sobre a DI contribui efetivamente para a elaboração da palestra e a necessidade em realizá-la dentro das duas temáticas propostas: higiene pessoal e cuidado com os produtos químicos. O tema cuidados com a higiene pessoal atendeu a uma especificidade das pessoas com deficiência intelectual. Fierro [21] destaca que:

[...] uma pessoa com déficit cognitivo tem uma particular dificuldade para desenvolver comportamento autorreferidos, relativos a si mesmo, e que implicam uma “reflexão” pelo menos física, corporal (por exemplo, cuidar de seu próprio corpo), mas sobretudo mental: auto-observar-se, autoconhecer-se e cultivar a autoconsciência.

Já a temática cuidados com os produtos químicos também se refere a este cuidado físico e corporal necessário. Em estudo realizado sobre acidentes domésticos Souza; Rodrigues e Barroso [22] alertam para o fato de que: “[...] os acidentes no lar guardam relação com os aspectos socioculturais da família e parentesco, com o estilo de vida dos pais, mas, principalmente, com a idade da criança, sua etapa de desenvolvimento psicomotor e situações facilitadoras de risco”. Os mesmos autores ressaltam ainda que:

Essas intoxicações exógenas, causadas na sua maioria pelos medicamentos e produtos de uso domiciliar, estão enraizadas aos hábitos culturais das famílias. Ainda é muito comum presenciar o acondicionamento de querosene, produto químico de largo uso no ambiente doméstico, em vasilhames de refrigerantes. A criança que já tem conhecimento do refrigerante e já o experimentou não hesita em levar à boca qualquer vasilhame de refrigerante sem importar qual seja o seu conteúdo [22].

O modo como seria explanado o conteúdo, a linguagem adotada, o tempo e a elaboração dos slides e como deveria ocorrer a interação foi devidamente planejado, Carvalho e Perez [23] alertam quanto: “[...] a necessidade de saber apresentar adequadamente as atividades a serem apresentadas, para tornar possível que os alunos adquiram uma concepção global da tarefa e interesse pela mesma”.

Quanto ao uso das placas e das palmas no decorrer da palestra e na interação com o jogo, as mesmas intencionaram incentivar os alunos e trabalhar sua autoestima. Fierro [21] alerta para o fato de que: “Quanto à baixa autoestima, depende crucialmente de dois fatores, críticos em qualquer autoestima: a imagem que fazem deles e que lhes transmitem os que o rodeiam”. Também é importante aqui destacar o pensamento da autora Carvalho [24] em seu texto Deficiência Intelectual, conhecer para intervir o modo como esse aluno é concebido é decisivo em sua história de vida:

Ao longo do tempo, a própria concepção de deficiência vem sendo mudada, desde sua concepção como estado mental, passando a condição humana, até a visão recente de situação de deficiência. Essas diferentes posições afetam, ética e socialmente, quem recebe o diagnóstico. Tem impacto sobre os modos e as propostas de intervenção. Remetem à significação da pessoa para si mesma e como vista pelo outro e pela sociedade. Ao mesmo tempo, oferece ou restringe oportunidades de ser para si e para a vida social e comunitária.

Quanto à elaboração, aplicação e interação com o jogo A Casa Química o mesmo objetivou remeter os alunos ao seu ambiente doméstico. Por este motivo foi disponibilizado uma casa em planta baixa para que os alunos visualizassem e interagissem com esse ambiente já conhecido e experienciado.

Sabemos hoje, a partir dos pressupostos vygotskyanos, que precisamos e devemos utilizar recursos pedagógicos variados para a realização de atividades pedagógicas, respeitando, sempre, as especificidades individuais dos nossos alunos e utilizando o material concreto. Esses materiais devem ser empregados em situações de ensino-aprendizagem pela limitação de representação formal por parte dos alunos com deficiência mental, porém a diferença na sua concepção sobre sua utilização reside no fato de que atualmente sabemos que precisamos propor atividades que se encadeiem numa progressão sistemática do nível concreto ao abstrato em direção à representação mental (MENEZES; CANABARRO; MUNHOZ) [25].

Trabalhar o material concreto com possibilidades de ação por parte destes alunos sobre este material é de suma importância. Sabe-se que nem sempre o concreto disponibilizado a estes alunos colabora efetivamente para sua aprendizagem, prova disso são as atividades rotineiras e sem significado que muitas escolas adotam para trabalhar com os alunos DI. É

importante que as ações de aprendizagem promovam sobretudo a autonomia destes estudantes.

5 CONCLUSÃO

Diante do texto em tela torna-se claro que as escolas devem fortalecer a diretiva mundial que orienta que os espaços educativos sejam inclusivos. Neste processo é imprescindível que os professores que já atuam na educação básica revejam suas práticas e contestem um currículo que não contemple a diversidade.

Outro fator a ser considerado refere-se à necessidade que os aspectos relacionados a educação inclusiva sejam amplamente debatidos nas formações iniciais, quanto mais cedo o acadêmico vivenciar as possibilidades de atuação junto ao público da educação especial mais chances teremos no fortalecimento de uma sociedade menos elitista e excludente.

Tornou-se evidente neste trabalho que é possível trabalhar conceitos químicos numa linguagem acessível aos alunos com DI. Com o auxílio de imagens mostradas por slides, os alunos conseguiram associar os objetos em questão com eventuais situações que eles haviam vivenciado em casa.

As respostas dadas aos questionamentos levantados durante a explanação do tema, a manifestação da compreensão por meio das placas, palmas e incentivos dispensadas aos colegas durante a ação revelaram que os estudantes estavam compreendendo as noções químicas apresentadas em relação aos produtos químicos e seus perigos bem como as noções sobre higiene pessoal.

A localização acertada dos produtos nos cômodos das casas foi demonstrada de modo prático no momento em que interagiam com o jogo proposto, o fato dos estudantes poderem se locomover no espaço permitiu a quebra de uma rotina onde o palestrante só fala e o aluno escuta sentado. Essa possibilidade do movimento os manteve atentos e entusiasmados ao longo de toda a atividade.

A utilização do jogo lúdico revelou aos acadêmicos as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, a experiência de abordar um assunto de maneira diferente para um público tão complexo, contribuiu para a compreensão de que os indivíduos mesmo com limitações são capazes de aprender e que a aprendizagem é única para cada ser humano.

REFERÊNCIAS

- [1] SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- [2] BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. de 2016.
- [3] AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Deficiência intelectual**: definição. Washington, DC: AAIDD, 2018. Disponível em: <http://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- [4] AMPUDIA, R. O que é deficiência intelectual? **Nova Escola**, 01 ago. p.1, 2011. Disponível em: <<http://www.novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intellectual>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- [5] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- [6] VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.
- [7] BELO, C. et al. Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. **Diversidades**, Madeira, v. 6, n. 22, p. 4-9, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf> Acesso em: 02 jul. 2018.
- [8] SIERRA, D.B.; FACCI, M.G.D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p.128-150, jan/jun, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4043/3310/>> Acesso em: 02 jul. 2018.
- [9] GARGHETTI, F.C; MEDEIROS, J.G.; NUERNBERG, A.H. Breve história da deficiência intelectual. **REID**, n.10, p. 101-116, 2013. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820>> Acesso em: 02 jul. 2018.
- [10] PLETSCHE, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 81, p.1-29, 2014. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325>> Acesso em: 02 jul. 2018.

Suplemento

- [11] ANACHE, A.A.; MITJÁNS, A.M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 253-274, jul/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/11-2.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- [12] APAE BRASIL. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Histórico da APAE no Brasil**. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/page/2>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- [13] NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-16, 2008.
- [14] BUENO, L.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: **XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Recife, 2006.
- [15] MARTINS, C.B.D.G.; ANDRADE, S.M.D.; PAIVA, P.A.B.D. Envenenamentos acidentais entre menores de 15 anos em município da Região Sul do Brasil. **Cad. saúde pública**, v. 2, n. 22, p. 407-414, 2006. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/9ca9/456a05977ca53890f7719f5e85fd667ee6dc.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- [16] SANTOS, R.S. Acidentes domésticos e de lazer na infância - uma revisão. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 20, n. 2, p. 215-30, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10028>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- [17] MARQUES, A.C. NAHAS, M.V. Qualidade de vida de pessoas portadoras de Síndrome de Down, com mais de 40 anos, no Estado de Santa Catarina. **R. Bras. Ci. e Mov**, v. 11, n. 2, p. 55-61, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78433/175681.pdf?sequence>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- [18] OLIVEIRA, A.C.; CZERESNIA, D.; PAIVA, S.M.; CAMPOS, M.R; FERREIRA, E.F. Uso de serviços odontológicos por pacientes com síndrome de Down. **Rev Saúde Pública**, v. 4, n. 42, p. 693- 699, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42n4/6771.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- [19] FERREIRA, M. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p.101 a 109, 2009.
- [20] ANACHE, A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico – cultural. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 43 a 53, 2009.

Suplemento

[21] FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[22] SOUZA, L. J. E. X.; RODRIGUES, A. K. C.; BARROSO, M. G. T. A família vivenciando o acidente doméstico – relato de uma experiência. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 83-89, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n1/12438.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

[23] CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[24] CARVALHO, E. N. S. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.8, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845/10035>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

[25] MENEZES, E. C. P.; CANABARRO, R. C. C.; MUNHOZ, M.A. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. In: SILUK, A. C. P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, p. 139-176, 2012.



III SILLIC

Simposio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural

IFRO – *Campus Ji-Paraná*

UMA TEORIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA SURDOS

Vanessa Milani Labadessa¹; Silvane Maria Pereira Brandão²

¹Doutoranda em Educação, UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus Marília* – SP; vanessa.milani@ifro.edu.br; ²Doutoranda em Educação, UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus Marília* – SP; silvane.pereira@ifro.edu.br.

RESUMO: A educação da criança surda é uma temática inquietante, o presente artigo aborda questões relacionadas à escolarização do surdo, por meio de duas propostas educacionais, a saber: inclusiva e bilíngue (Libras e Português), buscando lançar olhares para além da deficiência em busca de uma escolarização que possibilite ao surdo a experiência formativa que a escola tem o dever de oferecer para todos, mas que muitas vezes não consegue, principalmente quando falamos em alunos com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o objetivo do artigo é discutir a importância da educação inclusiva e bilíngue para os surdos. Para alcançar este objetivo adota-se uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, com base nos estudos de diversos autores, como Vygotsky (1997), considerado referência no que se relaciona ao estudo e discussão em torno da aquisição da linguagem; Angelucci e Luz (2010), Marques, Barroco e Silva (2003), entre outros. O levantamento teórico colocará em pauta os seguintes questionamentos: como se dá a aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, psíquico e social do sujeito surdo? Quais são as propostas, aplicações e caminhos a serem percorridos pela educação bilíngue e inclusiva para surdos? Diante destes questionamentos, verifica-se que para completar seu desenvolvimento uma criança surda precisa “acumular uma energia psíquica que o direciona a um caminho alternativo” Vygotsky (1997), e isso seria uma forma de compensação. Com a ajuda da educação formal, o sujeito em análise pode alcançar seu pleno desenvolvimento. Conclui-se, com a pesquisa realizada, que a proposta de educação bilíngue possibilita ao surdo a experiência da inclusão. O bilinguismo possibilita, dada a relação entre o adulto surdo e a criança surda, construir uma autoimagem positiva como pessoa surda. Uma vez bilíngue, o surdo poderá optar por qual língua utilizar em cada situação linguística.

Palavras-chave: Linguagem. Surdez. Educação Inclusiva e Bilíngue.

ABSTRACT: The education of the deaf child is a disturbing theme, the present article addresses issues related to the schooling of the deaf through two educational proposals, namely: inclusive and bilingual (LIBRAS and Portuguese), seeking to look beyond disability in search of a schooling that allows the deaf the formative experience that the school has the duty to offer for all, but that often fails, especially when we speak of students with specific educational needs. In this way, the objective of the article is to discuss the importance of inclusive and bilingual education for the deaf. In order to reach this objective, an exploratory research, based on the studies of several authors, is adopted, among this authors are: Vygotsky (1997), considered a reference in relation to the study and discussion around the acquisition of language; Angelucci and Luz (2010), Marques, Barroco and Silva (2003). The theoretical questioning will put the following questions into question: how does the acquisition of language and the cognitive, psychic and social development of the deaf subject take place? What are the proposals, applications and paths to be covered by bilingual and inclusive education for the deaf? In the face of these questions, it turns out that to complete his development a deaf child needs to "accumulate a psychic energy that directs him to an alternative path" Vygotsky (1997), and this would be a form of compensation. With the help of formal education the subject under analysis can reach its full development. we conclude with the research carried out that the proposal of bilingual education enables the deaf to experience the inclusion. Bilingualism makes it possible, given the relation between the deaf adult and the deaf child, to construct a positive self-image as a deaf person. Once a bilingual, the deaf can choose which language to use in each language situation.

Key words: Language. Deaf. Bilingual and inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a educação bilíngue para surdos e a sua inclusão na rede regular de ensino. A relevância do tema se justifica pelo fato de o sujeito surdo ter o direito a uma escolarização que leve em consideração principalmente as suas necessidades especiais, a fim de minimizar os prejuízos educacionais e socioemocionais da criança surda.

Com base em pressupostos teóricos, o estudo tem o objetivo de apontar a importância do bilinguismo e a sua inclusão no ensino regular no contexto da surdez.

A educação bilíngue traz relevantes contribuições para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e como secundária a língua portuguesa, sendo a primeira língua a mediadora do processo de aprendizagem. A escola que propõe a educação bilíngue oportuniza à criança surda a experiência da inclusão.

O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e o aprimoramento linguístico da criança surda. A aquisição da língua de sinais possibilita acessar os conceitos do meio em que está inserido, constituindo uma forma de pensar, agir e ver o mundo. Por sua vez, a língua

portuguesa viabiliza o fortalecimento das estruturas linguísticas, possibilitando acesso mais amplo à comunicação.

Para Vygotsky (1997) [1] a linguagem tem função decisiva na formação dos processos mentais, e a língua, além de ser uma ferramenta de comunicação, é uma ferramenta reguladora do pensamento, além de viabilizar elementos para abranger os conhecimentos. A condição de surdo pode criar barreiras sensoriais para o desenvolvimento da linguagem verbal, porém não impede o desenvolvimento dos processos não verbais.

Diante disso, o levantamento teórico colocará em pauta os seguintes questionamentos: como se dá a aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, psíquico e social do sujeito surdo? Quais propostas, aplicação e caminhos a serem percorridos pela educação bilíngue e inclusiva para surdos?

A educação estará dentro dos parâmetros inclusivos, quando não limitar a criança surda à deficiência, e buscar espaços educacionais, em que a língua de sinais possa transitar como língua materna do surdo e constituinte de sua subjetividade.

Nas considerações finais, serão destacadas algumas reflexões a título de conclusão e sugestões para estudos futuros que aprofundem as reflexões realizadas neste texto.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta teorização, adota-se uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, com base nos estudos de diversos autores, como Vygotsky (1997) [1]; Angelucci e Luz (2010) [2], Marques, Barroco e Silva (2013) [3] entre outros. O estudo se pautou em teorizar a importância da educação inclusiva e bilíngue no contexto da surdez.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2001) [4] enfatizam que “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”. Esta pesquisa possibilita uma ampla visão ao investigador de diversos fenômenos, muito além daquela que poderia pesquisar diretamente. Seu principal objetivo é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema que escolheu investigar. As vantagens levantadas evidenciam o compromisso da qualidade da pesquisa. Desse modo, além de propiciar o levantamento das pesquisas relacionadas ao tema

estudado, a pesquisa bibliográfica proporciona ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

Em suma, toda a pesquisa, todo trabalho científico, deve se fundamentar em pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi encontrado solução e possa alcançar conclusões inovadoras (2001) [4].

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 LINGUAGEM

Segundo Vygotsky (1983) [5] a linguagem é um importante instrumento que possibilita a comunicação entre professor-aluno, professor-família, e esses com a sociedade. Nesta perspectiva, esta representa um elemento mediador, que facilita a comunicação entre os indivíduos, a determinação de significados compartilhados por determinado grupo cultural, eventos e situações do mundo à sua volta, a percepção e a interpretação dos objetos.

A linguagem, com sua função comunicativa, além de possibilitar ao homem experienciar um processo de interlocução com seus iguais, possibilita ao indivíduo abstrair e generalizar a realidade por intermédio de atividades mentais complexas e, dessa forma, construir conceitos.

Santos (2017) [6] afirma que quanto mais cedo ocorrer o contato da criança com sua língua natural, de acordo com o desenvolvimento de suas capacidades, mais cedo essa se reconhecerá como indivíduo inserido no meio em que vive. O processo de aquisição de uma língua própria inicia-se após o nascimento do indivíduo e desenvolve-se no decorrer de toda sua formação como ser pensante.

Segundo Silva et al. (2015) [7] nos primeiros momentos de vida, a criança já está pré-programada para desenvolver a linguagem, e isso ocorrerá ao passo que é exposta a alguma língua; seja ela oral-auditiva ou gestual-visual, porque possibilitará o *input linguístico*, com base nas hipóteses que vai construindo com o ambiente que a cerca.

Goldfeld (2002) [8], fundamentada nos estudos de Vygotsky, menciona que é necessário levar em consideração que a língua se faz presente no contexto social em que o indivíduo está inserido, isto é, ao nascer a criança é inserida num ambiente falante, que já possui uma língua estabelecida. Dessa maneira, a criança vai se apossando dessa língua no

decorrer do seu desenvolvimento e é considerada como socializada quando faz seus primeiros usos da linguagem (2002) [8].

3.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, PSÍQUICO E SOCIAL DO SUJEITO SURDO

O aparato cultural idealizado pelo homem, de acordo com Vygotsky (2011) [9], está voltado a um tipo biológico constante, denominado “normal”. A introdução da criança nessa cultura encontra-se dependente da maturação e das funções consonantes para atuar com tal aparato. As deficiências estabelecem obstáculos ou incapacidade para que as pessoas tenham acesso às criações culturais. Tal incapacidade, seja pela diminuição das capacidades de certas funções ou pelo desvio do tipo biológico, determina o desenvolvimento sobre novas bases, em conformidade com o novo tipo que enfraquece o curso normal de enraizamento da criança na cultura.

Segundo essa visão, a introdução da criança com necessidades educacionais especiais não tem como ocorrer de maneira direta e imediata na cultura, ambiente próprio de desenvolvimento psicológico-cultural, esta introdução demanda o aparato psicofisiológico do qual a criança é desprovida; por esse motivo que ela toma um caminho diferente, visto que utiliza de vias alternativas para complementar o desenvolvimento cultural, e isto engloba maneiras especiais de conduta. Esse processo foi denominado por Vygotsky de “desenvolvimento atípico”. Assim, Vygotsky (2011) [9] ressalta que:

Uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Na obra Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1934) [1] aborda questões acerca da defectologia e a criança deficiente, o objetivo do autor estava longe de apontar níveis de gravidade ou de insuficiências estabelecidas pelas limitações biológicas, mas sim buscar os processos “substitutivos”, “sobre-estruturados” e “niveladores” que compõem a compensação no desenvolvimento e no comportamento da criança portadora de deficiência.

A compensação mencionada por Vygotsky (1997) [1] se refere à capacidade que possui o organismo de, mediante a uma função comprometida, acumular uma energia psíquica capaz de direcionar para um caminho alternativo a fim de completar o desenvolvimento.

O processo de compensação se desenvolve ao passo que a deficiência causa um sentimento de incapacidade, suscitando o desenvolvimento de fenômenos psíquicos que conduzem à superação, desencadeando uma força que impulsiona o sujeito a reagir ao “defeito”. O organismo possui capacidades de amenizar as dificuldades ocasionadas pela deficiência. Dessa forma, o desenvolvimento não acontece pautado nas limitações, ele segue um caminho oposto em virtude da inquietação criada pelas condições do defeito e da força de superação.

Para Vygotsky (1997) [1] a condição de surdez significa somente não possuir uma via para formar vínculos condicionados com o meio, isto é, pela fisiologia o ouvido é denominado de órgão receptor ou analisador e pela psicologia é denominado de órgão de sentido externo ou de percepção, sendo assim esse órgão detecta e analisa os elementos externos do meio ambiente.

Segundo o autor, no contexto da surdez, o desenvolvimento da linguagem inicia-se pelos comportamentos naturais, bem como: balbucios, mímica e gestos naturais, que se unem na base do desenvolvimento dos hábitos linguísticos. O fato é que os hábitos de mímica e gestos são mais desenvolvidos que a linguagem oral no sujeito surdo, e assim o interesse na linguagem oral começa a diminuir, prevalecendo a língua de sinais. De qualquer maneira, não podemos deixar de mencionar a importância da palavra, seja oral, escrita ou gestual, que na linguagem, transmite o significado e possui uma dinâmica interessante, segundo Vygotsky (1934)[10] “Este enriquecimento das palavras pelo sentido que adquirem nos diferentes contextos é a lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras”.

Todo ser humano já vem ao mundo dotado de uma capacidade para a linguagem e a desenvolve ao longo da vida, independente de ser uma pessoa surda ou ouvinte. *O input linguístico* é comum a todo indivíduo, e em algum momento da vida estará propenso a ele, a partir do contato as diversas experiências linguísticas que viabiliza o desenvolvimento de sua língua natural (2015) [7]. Nesta linha de considerações, Pereira (2000) [11] colabora que:

A adoção da língua de sinais como primeira língua aponta para uma mudança na concepção de surdo. De deficiente, ele passa a ser visto como diferente, na medida em que o acesso ao conhecimento vai se dar por meio de uma língua processada através do canal visual/manual, que não oferece nenhuma dificuldade para os surdos.

No que diz respeito à maneira como a linguagem pode ser expressa, Marques et al. (2013) [3] mencionam que a linguagem verbal pode ser expressa pelas vias oral, escrita e

gestual, e a língua de sinais utiliza os meios visual e espacial para a comunicação. Esses meios são relevantes para a comunicação, pois permitem estabelecer relações com o outro, transmitindo ideias, vontades, acontecimentos, desejos, propicia a assimilação de conteúdos e etc. As autoras abordam, ainda, que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é crucial para a formação do surdo para ele se tornar humanizado, essa foi reconhecida como língua materna dos surdos brasileiros e foi regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

As línguas de sinais não são simplesmente gestos e mímicas, mas sim línguas com estruturas gramaticais próprias, reconhecida como naturais das comunidades surdas. Essas não são universais, uma vez que cada país possui uma língua de sinais própria. O que legitima ainda mais essa como língua é o fato de que, como qualquer outra, possui distinções de região para região (os regionalismos). As línguas de sinais beneficiam o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo, pois possibilitam o acesso do surdo aos conceitos e aos conhecimentos presentes na sociedade. Segundo Pereira (2000) [11]:

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua.

A exposição do sujeito surdo o mais cedo possível a uma língua, respeitando os estágios naturais de sua aquisição, refletirá positivamente em seu desenvolvimento, desapropriá-la desse direito, é desrespeitá-la em sua integridade (FERNANDES; CORREIA, 2005) [12].

Adquirida a língua de sinais, esta terá importante papel na aquisição da leitura e da escrita, considerando que vai possibilitar ao sujeito compreender o significado do que lê, deixando de ser apenas decodificadores da escrita. Esta deve ser vista como um objeto de estudo, e não como uma mera facilitadora da comunicação. Dessa forma, faz-se necessário:

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifiquem nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (KUBASKI; MORAES, 2009) [13].

Outro ponto relevante ressaltado por Neves e Miranda (2017) [14] é a relevância da convivência da criança surda com interlocutores usuários da língua de sinais, isso possibilita o

acesso aos conceitos que representam, organizam, ordenam e explicam a realidade. Evitar o atraso da linguagem da criança surda é prevenir seu desenvolvimento intelectual. Toda criança surda necessita conviver com outras crianças que também fazem uso da língua de sinais para poder brincar, conversar, explorar sua imaginação, assim, essa criança terá condição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social saudável.

A humanização mencionada acima nos remete para a Teoria Histórico-Cultural, iniciada com os trabalhos de Vigotski na Rússia e continuada com seus seguidores, nessa perspectiva amparando-nos na compreensão de que “o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências – das vivências e das aprendizagens – que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações” Afirnam Teixeira; Barca (2017) [15].

Com o entendimento de que as crianças aprendem desde que nascem nas relações estabelecidas com pessoas e objetos da cultura, sua humanidade é forjada com base nas aprendizagens que realiza no decorrer de sua vida. Essa experiência é mais bem vivida pelo sujeito surdo, quando ele entra em contato com sua língua natural, que é LIBRAS.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SURDEZ

O conceito de educação inclusiva avançou no que se relaciona ao caráter de exceção existente na educação “especial”, que remete a uma condição extraordinária, especial, em contrapartida, seu uso nos revela que ainda estamos distantes da educação democrática, visto que o foco no “incluso” dá tanta luz a ele que denuncia uma inclusão ainda pela metade (NUNES et al., 2015) [16].

É válido mencionar que no contexto histórico da educação, a própria escola se constituiu pautada na distinção entre os que seriam ou não “escolarizáveis”. Eram utilizados testes psicológicos e outros aparelhos institucionais para avaliar tal capacidade de escolarização, o principal intuito era separar os “aptos” dos “não-aptos” (ANGELUCCI; LUZ, 2010). [2]

Diante desse contexto Vygotsky (1997) [1] advoga que:

Cualquier insuficiencia física – sea la ceguera o la sordera – no solo modifica la relación del niño con el mundo, sino que, ante todo, se manifiesta en las relaciones con las personas. “El defecto orgánico se realiza como anomalía social de la conducta.

Quando se coloca em questão o debate sobre a educação inclusiva, torna-se relevante levantar uma reflexão sobre a política educacional mais ampla. Nunes *et al.* (2015) [16] nos lembra que a educação inclusiva lança olhares sobre os problemas já existentes, antes das políticas de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. O princípio da educação inclusiva parte das questões levantadas pela deficiência, todavia não se restringe a elas, porque é a própria escola que necessita ser repensada como uma escola que atenda a todos, independentemente das diferenças.

Na formulação das políticas públicas educacionais inerentes à educação inclusiva, os atores sociais mais relevantes no processo não participaram das decisões: professores, alunos e suas famílias. À luz disso, é compreensível os docentes terem sentido seus conhecimentos desconsiderados, e isso é uma violência simbólica à sua experiência e dedicação à escola. Em parte, o fato de essa política educacional ser tão pouco democrática e dialogada está atribuído a “onda conservadora” de que a única capaz de acolher os alunos com deficiência seria a instituição especializada.

Nesta linha de considerações, Angelucci e Luz (2010) [2] ressaltam que independente do consenso sobre a educação do surdo se dar em escolas regulares ou bilíngues:

(...) os profissionais da Educação precisam de liberdade e condições objetivas para criar/recrir espaços e estratégias de aprendizagem, com a finalidade de proporcionar aos educandos – e a si mesmos – experiências de relações mais horizontais com o outro, esteja ele marcado pela diferença linguística, sensorial, orgânica, etária, cognitiva ou étnica. São essas experiências mais horizontais marcadas pela possibilidade do encontro com o outro e sem objetivo de homogeneização do fenômeno educativo que norteiam a educação inclusiva aqui defendida. Essas experiências estão na contramão no momento histórico-político que vivemos, em que todo o fracasso escolar é imputado como responsabilidade individual. Não se trata de negar o incômodo que a diferença traz, mas de apostar na experiência formativa que essa concepção educacional é capaz de propiciar.

Carvalho e Silva (2014) [17] argumentam que é necessário a escola regular dispor de recursos que tornem possível a concretização do processo de inclusão, bem como: materiais concretos e visuais, salas e orientação de professores de educação especial. Uma ferramenta crucial para a formação dos docentes surdos é a presença de um intérprete educacional, que traduza a linguagem oral para a LIBRAS. “Sem o apoio do intérprete, o uso de recursos visuais, apoios tecnológicos e pedagógicos necessários, os alunos surdos ficam excluídos dentro de escolas inclusivas” (CARVALHO; SILVA, 2014) [17].

Voltando o estudo para uma visão governamental, o Ministério da Educação expõe que se faz relevante para os docentes que atuam com discentes surdos tenham conhecimento da língua de sinais, uma vez que media a comunicação, consolidando de forma plena o processo aprendizagem (MEC, 2006) [18].

Se na prática da educação inclusiva o professor usar apenas a linguagem oral e não expandir sua metodologia, é provável que os alunos surdos não tenham condição de assimilar a matéria em sua totalidade e problemas relacionados à comunicação, raciocínio lógico, memória, conceituação entre outros, se tornaram frequentes (MEC, 2006) [18].

Quando o professor explora em sala de aula múltiplos recursos visuais, oferta a criança surda à oportunidade de aprender e assimilar o que está sendo transmitido a ela, evitando assim dificuldades cognitivas.

A Lei nº 9394/96 resguarda que toda a criança portadora de necessidades educativas especiais deve ser aceita nas escolas regulares (BRASIL, 1999) [19]. O debate em torno da inclusão tem se ampliado a cada ano, e com ele o grande desafio de assegurar uma educação igualitária e de qualidade. O objetivo da educação inclusiva é promover a inclusão e ensinar a conviver com as diferenças. A Constituição Brasileira de 1988 assegura o direito à educação regular a todos, além de respaldar que a criança com necessidades especiais possui o direito a um atendimento especializado.

Consolidar sistemas de ensino que levem em consideração igualdade e diferença como valores indissociáveis é um desafio adotado pela Política Nacional da Educação. Neste contexto, pautada na educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial sugere o delineamento de ações educacionais voltadas para a superação da lógica da exclusão no âmbito escolar e na sociedade como um todo. Para concretizar tal proposta, resguarda a matrícula dos alunos, sem exceções, no sistema regular de ensino, visando acima de tudo garantir condições adequadas para uma educação igualitária nos vários níveis de ensino (BRASIL, 2008) [20].

3.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: PROPOSTA, APLICAÇÃO E CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

Na atualidade, a educação bilíngue para surdos vem sendo alvo de reflexões e debates. A escola que propõe essa modalidade de educação e oportuniza aos discentes surdos

a experiência de inclusão, tem a finalidade de capacitar o sujeito surdo para a utilização de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1), e a língua portuguesa, como segunda língua (L2). Dessa forma, os conteúdos devem ser apresentados, simultaneamente, em LIBRAS e em língua portuguesa (oral escrita). Marques et al. (2013) [3] explicam que “essa oferta simultânea, de conteúdos em duas línguas de modalidades distintas (uma de natureza oral-auditiva e outra de natureza visual-gestual) exige formação especializada tanto do professor, quanto do intérprete de língua de sinais”.

A abordagem bilíngue preconiza que a criança surda deve ter acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais, reconhecida por ser uma linha suscetível de ser adquirida por ela, sem que seja preciso condições excepcionais de “aprendizagem”. A proposta educacional que engloba a língua de sinais possibilita o desenvolvimento pleno e rico da linguagem. Essa proposta defende, ainda, que a língua da comunidade ouvinte seja ensinada ao sujeito surdo, pautada nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais, em sua modalidade oral e/ou escrita, considerando que é a língua majoritária do meio em que está inserido (LACERDA, 2000) [21].

Quando a criança surda é exposta precocemente a uma língua de sinais, que pode ser acessada sem barreiras sensoriais, aprende a sinalizar com tempo semelhante ao que as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança vai aprimorando aos poucos sua competência linguística, numa língua que lhe propiciará depois a aprender entre outras coisas a língua falada, adotando essa como sua segunda língua, tornando-se assim bilíngue.

Conforme Carvalho (2014) [17], na abordagem bilíngue, a língua de sinais é utilizada para todas as disciplinas. Desse modo, a L1 deverá ser trabalhada com os alunos surdos em circunstâncias significativas, como: brincadeiras, jogos, contos de fadas, narrativas de histórias, etc.

O processo de aprendizagem do educando surdo requer um trabalho harmonioso e em conjunto entre o professor e o intérprete, ambos assumindo um papel de mediadores que promovem a compensação dos limites impostos pela deficiência auditiva. Além de servirem de ponte entre o aluno e a aquisição da língua de sinais, poderão passar esse saber para o restante do corpo escolar. Uma vez que, a escola propõe uma educação bilíngue e inclusiva, torna-se de suma relevância que todos os membros da instituição aprendam e adotem a língua de sinais. Em concordância, Lacerda (2000) [21] menciona que:

O surdo precisa ser respeitado em sua condição linguística e, na medida em que tal condição é respeitada, ele pode se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas algumas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem. É preciso que os profissionais envolvidos no trabalho com as pessoas surdas estejam atentos a isso.

A aplicação da filosofia bilíngue ainda é recente, em países como o Brasil, a implantação desse sistema ainda está restrita a algumas poucas instituições de ensino. Na prática, a aplicação desse modelo de educação não é algo simples e demanda cuidados especiais, capacitação de profissionais habilitados, diferentes instituições voltadas para tais questões, etc. A educação bilíngue remete a um universo com diversas questões ainda pouco exploradas, que desponta ainda alguns problemas, em contrapartida revela maneiras de atendimentos adequados e igualitários aos surdos (LACERDA, 2000) [21], (SANTOS; COELHO; KLEIN, 2017) [6].

O aluno surdo possui o direito a uma metodologia de ensino que atenda suas necessidades, independentemente de estar inserido em uma escola especial ou regular. Diante disso, o professor deve lançar mão de recursos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos. Kubaski e Moraes (2009) [13] apontam que um dos grandes desafios que a escola enfrenta atualmente é alcançar o objetivo de conseguir que todos os seus alunos cheguem a fazer parte de forma plena da comunidade de leitores e escritores.

Os autores ainda abordam que o bilinguismo possibilita que, dada relação entre o adulto surdo e a criança surda, esta construa uma autoimagem positiva como pessoa surda. Uma vez bilíngue, o leitor surdo poderá optar por qual língua irá utilizar em cada situação linguística.

4 CONCLUSÕES

A condição bilíngue da surdez dissocia a surdez da deficiência, ou seja, da possibilidade e relevância de o sujeito surdo ter acesso à língua de sinais como primeira língua e constituinte de sua identidade e, a partir dela, acessar todas as informações que o rodeia como qualquer pessoa.

A crença na incapacidade do surdo e o olhar penalizado sobre ele precisam ser repensados, o desenvolvimento do mesmo não ocorre por meios “normais”, porém a surdez

não afeta suas capacidades psíquicas e esse pode se desenvolver plenamente por meios alternativos que compensem as barreiras impostas pela deficiência.

A educação bilíngue oferta ao surdo a experiência da inclusão, considerando que o insere em um ambiente que possibilita ao surdo compreender e ser compreendido. A inclusão está pautada em consolidar sistemas de ensino que levem em consideração igualdade e diferença como valores indissociáveis, a fim de garantir condições adequadas para uma educação igualitária nos vários níveis de ensino.

A educação bilíngue tem a finalidade de capacitar o sujeito surdo para a utilização de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e a língua portuguesa, como segunda língua. A língua de sinais representa uma modalidade diferente da língua oral e torna-se uma mediadora para o aprendizado da segunda língua. Uma vez bilíngue, o surdo poderá escolher qual língua irá utilizar em cada situação linguística.

A proposta bilíngue chama a atenção por possibilitar à criança surda construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, visto que, além de fazer uso da língua de sinais como primeira língua, vai recorrer à língua portuguesa para integrar-se na cultura ouvinte. O bilinguismo também colabora com o aspecto de identificação da criança com seus pares.

O fato é que a educação bilíngue e inclusiva ainda tem desafios a serem superados, e um deles é conseguir que todos os alunos surdos cheguem a fazer parte de forma plena da comunidade de leitores e escritores. As políticas educacionais inclusivas apontam atualmente o caminho do bilinguismo, porém, a prática revela que a estrutura e os recursos disponíveis ainda são insuficientes para sua total consolidação. É na busca de políticas públicas que capacitem profissionais para atender as demandas da comunidade surda e sua família que as fichas estão depositadas.

REFERÊNCIAS

- [1] VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo V, Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.
- [2] ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14(1), p. 35-44. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831004>>. [acesso em 05 dez. 2017].
- [3] MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. da; O ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista brasileira de educação especial**. v. 19, n. 4, p.

Suplemento

503-518, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>>. [acesso em 10 fev. 2018].

[4] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

[5] VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor, 1983.

[6] SANTOS, A. N.; COELHO, O. M. B. S.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Rev. Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201608148639.pdf>>. [acesso em 20 fev. 2018].

[7] SILVA, L. O.; SILVA, W. C.; MELO, L. G. Desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo no processo de aquisição da língua de sinais – libras. **Rev. Humanidades**, v. 4, n. 1, fev. 2015. Disponível em: <http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a38.pdf>. [acesso em 05 jan. 2018].

[8] GOLFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

[9] VYGOTSKY, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. [acesso em 03 fev. 2018].

[10] VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 1934, Disponível em: <<http://www.jahr.org>>. [acesso em 05 ago 2017].

[11] PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p. 95-100. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>>. [acesso em 15 fev. 2018].

[12] FERNANDES, E.; CORREIA, C. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: _____, E. (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre, p. 7-26. 2005.

[13] KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf>. [acesso em 12 dez. 2017].

[14] NEVES, D. O.; MIRANDA, M. J. C. A criança surda e o desenvolvimento da linguagem. **IV Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE**, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf>. [acesso em 09 fev. 2018]

Suplemento

- [15] TEIXEIRA, S.R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, p. 29-39. 2017.
- [16] NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; SILVA, L. J.; MIMESSI, S. D. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilingues?. **Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>>. [acesso em 01 jan. 2018].
- [17] CARVALHO, N. S. M.; SILVA, C. A. F. Educação inclusiva para surdos. **Revista virtual de cultura surda**, v. 13, 2014. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2013%20%5BCARVALHO%20e%20SILVA%5D.pdf>>. [acesso em 05 jan. 2017].
- [18] BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.
- [19] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- [20] BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. [acesso em 12 fev. 2018].
- [21] LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 50, n. 20, p. 70-83, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>>. [acesso em 28 fev. 2018].



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

CONTRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA O SUCESSO ESCOLAR DO ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

¹ Sônia Carla Gravena Cândido da Silva; ²Josefa Aparecida Pereira de Andrade

¹Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação - UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Campus Marília; E-mail: sonia.carla@ifro.edu.br, ²Mestranda do Prof EPT-Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, IFAM-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: Josefa.andrade@ifro.edu.br

RESUMO: A pesquisa tem como tema principal a atuação do profissional pedagogo, mais especificamente o Orientador Educacional. Este profissional sempre muito requisitado e solicitado nas instituições de ensino no Brasil, atua auxiliando diretamente os educandos em suas construções e processos de conhecimento. O pedagogo na função de orientador educacional em muitos casos é tido como um suporte ao professor na superação das dificuldades no processo de aprendizagem, mas as dinâmicas escolares, as variadas atribuições deste profissional por vezes descaracterizam o verdadeiro papel do mesmo na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o problema a ser pesquisado se caracteriza em como o pedagogo pode verdadeiramente contribuir para o sucesso escolar do estudante com dificuldade de aprendizagem. Objetiva-se com a pesquisa destacar as principais contribuições do orientador no processo de aprendizagem do aluno com dificuldades. De caráter bibliográfico, a metodologia incluiu revisão dos principais estudos acerca do perfil e atuação do pedagogo na função de orientador educacional. Outras pesquisas e trabalhos referentes ao tema destacam a gama de atribuições e percepções do orientador nas escolas atuais, e demonstram a necessidade de construção e revisão constante da profissão, bem como uma participação ativa do profissional nas várias áreas do processo de ensino aprendizagem, caracterizando sua contribuição para o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Orientador Educacional. Dificuldade de Aprendizagem.

ABSTRACT: The main theme of the research is the work of the professional pedagogue, more specifically the Educational Advisor. This highly required and sought-after professional in teaching institutions in Brazil, works directly to assist learners in their constructions and

knowledge processes. The pedagogist in the role of educational advisor in many cases is seen as a support to the teacher in overcoming the difficulties in the learning process, but the dynamics of the school, varied assignments of this professional sometimes misrepresent the true role of the same in the students' learning. Thus, the problem to be researched is characterized in how the pedagogue can really contribute to the scholastic success of the student with learning difficulties. The objective of this research is to highlight the main contributions of the advisor in the student's learning process as difficulties. Of bibliographical character, the methodology included the revision of the main studies on the profile and the performance of the pedagogue in the function of educational advisor. Other researches and works related to the theme highlight the range of attributions and perceptions of the advisor in the current schools and demonstrate the need for constant construction and revision of the profession, as well as an active participation of the professional in the various areas of the teaching learning process, characterizing their contribution for the success of students with learning difficulties.

KEY-WORDS: Education. Educational-advisor. Learning difficulty.

INTRODUÇÃO

No dia a dia da escola, o Pedagogo na função de orientador educacional se defronta com variadas situações que exigem compreensão e conhecimento das dificuldades e desafios enfrentados por professores e estudantes. Este profissional desenvolve função fundamental na educação. Tem como papel despertar o interesse pelo saber, proporcionando o desenvolvimento da criatividade e capacidade de construir a própria história de vida do aluno (RODRIGUES e SILVEIRA, 2008) [1].

A aprendizagem se desenvolve em todos os seres de forma natural, entretanto do decorrer do processo algumas dificuldades podem acometer os alunos, necessitando de apoio e suporte para o desenvolvimento pleno do sucesso e rendimento escolar. E neste processo estudantes e professores buscam apoio das equipes pedagógicas na escola. Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico compõem a equipe de suporte [a](#) das escolas e buscam nesse momento investigar e atuar frente a essas necessidades.

O orientador educacional trabalha diretamente com o corpo discente e desenvolve papéis de mediação de conflitos entre aluno x aluno, aluno x professor, família x escola e outros. Para essa atuação surgem indagações e reflexões que permeiam a prática deste profissional sendo urgente compreender as possibilidades de contribuição do profissional em discussão no sucesso escolar do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem são um assunto profundamente debatido nos cenários educacionais, cada dia mais professores e demais profissionais envolvidos na realidade escolar têm encaminhado estudantes com as mais variadas dificuldades de aprendizagem a serviços especializados e profissionais de saúde, o que por vezes os condena ao fracasso escolar.

O pedagogo na função de orientador educacional em muitos casos é tido como um suporte ao professor na superação dessas dificuldades, mas as dinâmicas escolares, as variadas atribuições deste profissional que se ocupa em muitas burocracias, fichas, projetos, formulários e comissões, por vezes descaracterizam o verdadeiro papel do mesmo na aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva podemos desenhar o problema posto a este profissional: como o pedagogo pode verdadeiramente contribuir para o sucesso escolar do estudante com dificuldade de aprendizagem? Somam-se a isto os vários desafios do Pedagogo frente ao contexto atual, em que a função da escola incorpora questões e/ou problemas sociais, muitas vezes, oriundos da família ou da realidade mais próxima do estudante, interferindo no desempenho escolar. Acredita-se ainda de extrema importância o processo de formação para este profissional, que tem além de um efetivo compromisso pessoal com o trabalho a ser realizado, ainda uma missão de construção social coletiva.

A pesquisa se apresenta como bibliográfica, recorrendo aos vários estudos nesta área que auxiliem a explicitação da problemática: o papel do orientador frente às dificuldades de aprendizagem.

1 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: LEGISLAÇÕES E ATUAÇÕES

O histórico de atuação do pedagogo como orientador educacional inicia-se no Brasil a partir dos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos acerca de Orientação Profissional. As escolas técnicas e industriais foram as primeiras a dispor do profissional que atuava principalmente no aconselhamento vocacional. Lusvarghi (1987, p. 15) [2] destaca que “o primeiro serviço público de orientação Educacional e Profissional, objetivava a seleção e encaminhamento de egressos do 2º grau que aspiravam a cursos universitários ou ao trabalho”, sendo o modelo inteiramente copiado dos Estados Unidos, “Baseado no modelo americano, cujo instrumental consistia em bateria de testes de aptidão, foi oficializado por

Lourenço Filho, 1931, o primeiro Serviço Público de Orientação Educacional e Profissional”(LUSVARGHI, 1987, p.15).

A primeira legislação que considerou o Orientador Educacional foi o Decreto n.4073 de 30/01/42, que além de tratar do aconselhamento vocacional abrange na função do profissional a cooperação com aluno e professor para uma conexão pedagógica do processo.

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais. (BRASIL, 1942) [3].

Em 1968, a Lei Nº 5564, que prevê o exercício da profissão de orientador educacional, amplia a função do orientador para além do aconselhamento vocacional, apontando o acompanhamento e formação integral do estudante, além de abranger também o ensino fundamental.

A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968) [4].

Numa atenciosa análise, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação pode-se observar na primeira legislação a organização de uma orientação educativa: “Artigo 38 - V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família” sem detalhar as condições e normas deste serviço.

Em 1971, nota-se que a Orientação Educacional foi descrita como obrigatória: “Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. Contudo, mesmo tendo aparecido no documento seu caráter foi de sondagem profissional e aconselhamento vocacional apenas.

Complementar à LDB de 1971, surge a legislação nacional que regulamenta a profissão, datada de 1973. O Decreto n. 72.846/73 regulamenta e provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional:

Art. 1º Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e

integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1973) [5].

A atual legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação, LDB 1996, o Orientador Educacional é retomado apenas no artigo 64, que aponta seu *lôcus* de formação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996) [6]

Considera-se, portanto, que a LDB de 1996 não avançou no sentido de apontar caminhos ao trabalho e caracterização da atuação do orientador educacional. É marcante o fato de que mesmo a única legislação que regulamenta a profissão é anterior à própria Lei atual da educação e mesmo após quase meio século não fora revista ou reformulada, traz em seu texto termos desatualizados à estrutura de ensino atual:

Art. 3º É assegurado ainda o direito de exercer a profissão de Orientador Educacional:

I - Aos formados que tenham ingressado no curso antes da vigência da Lei nº 5.692-71, na forma do art. 63, da Lei nº 4.024-61, em todo o ensino 1º e 2º graus.

II - Aos formados que tenham ingressado no curso antes da vigência da Lei nº 5.692-71 na forma do artigo 64, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, até a 4ª série do ensino de 1º grau. (BRASIL, 1973) [5]

Além de desconsiderar o cenário educacional e todos os estudos da área de educação e psicologia mais recentes que congregam para a atuação do pedagogo – orientador nas escolas diariamente, numa postura mais crítica e de assessoramento pedagógico ao estudante em suas práticas de estudo, bem como ao docente na compreensão da turma e na adoção de medidas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.

Esse retrospecto histórico demonstra as transformações vivenciadas pela profissão e os enfoques de sua atuação, que se adaptava às necessidades sociais de cada época e às vivências dos orientadores em serviço. Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.105) [7] pontuam que inicialmente o campo de atuação do orientador era tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus problemas, às suas famílias, aos seus desajustes escolares.

Neste sentido, a sua atuação se amplia além do atendimento aos problemas com disciplina escolar, com dificuldades de aprendizagem, de ajustamento de condutas familiares, escolares e educacionais, abrindo um leque ao profissional na construção da autonomia do

aluno, pois o orientador que atua de forma coletiva num espaço de aprendizagem pode auxiliar os discentes a desenvolverem quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser conforme preconiza Delors (2003) [8] onde a proposta é de uma prática pedagógica que se preocupe em desenvolver no estudante os saberes e competências não de forma isolada, mas na interação dos quatro pilares com o intuito de formação holística do indivíduo.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O SUCESSO ESCOLAR

Paulo Freire (1996) [9] em sua obra *Pedagogia da Autonomia* apresenta que a aprendizagem é a que possibilita a transformação do sujeito, onde os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores e inacabados.

Nesta perspectiva, o aprender a conhecer, fazer, conviver e aprender a ser é missão de toda instituição escolar, e torna-se foco das ações a serem desenvolvidas, por professores, orientadores, coordenadores e demais atores do processo de ensino. Quando algo não vai bem neste processo, dizemos que surgem as dificuldades de aprendizagem.

Diferentes autores em diferentes épocas da história da educação apresentaram a aprendizagem com um significado voltado às características do ensino presente e concernente ao seu tempo. Na escola tradicional, onde o professor tinha o papel de transmitir o conhecimento e o aluno de acumular, a aprendizagem era entendida como memorização.

Posteriormente, juntamente com os pensadores da escola nova, o perfil passivo do aluno é questionado e a aprendizagem passa a ser mais compreendida como vivência e experimentação. Mais tarde, o construtivismo se apresenta desenhando conceitos de aprendizagem ligados à construção individual de conhecimentos que interagem com os contextos onde o ser vive.

Se pensada como construção individual, a aprendizagem assume um conceito mais amplo, pois que envolve não apenas questões físicas, de ordem neurológica, mas também questões emocionais, de vivência e também envolvem o modo que a interação acontece.

Nessas diferentes abordagens, observamos os diferentes conceitos que o termo “aprendizagem” pode assumir. Da mesma forma, as dificuldades de aprendizagem se relacionam ao conceito absorvido pela escola do que é aprendizagem. Algumas escolas

poderão compreender que o estudante apresenta dificuldade quando a memorização e repetição de processos não acontece. Outras ainda que quando a interação do conhecimento com o contexto está prejudicada surgem as dificuldades de aprendizagem. Vejamos alguns autores que falam sobre o tema.

De acordo com Smith e Strick (2012) [10] as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”.

Sampaio (2009) [11] aponta que os problemas de aprendizagem estariam relacionados a tudo que envolve o processo de aprendizagem e que estejam inadequados ou ineficientes. Como: método de alfabetização, privação cultural e econômica, má formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos.

Uma determinada dificuldade em aprender é um alerta de que algum processo no ensinar e aprender, nas relações e interações com os contextos envolvidos não está indo bem. Professores, pais, família e escola como um todo envolvem-se em buscas de explicações para o insucesso acadêmico resultante da dificuldade de aprendizagem apresentada. Nesses momentos, é comum a busca por orientadores educacionais, psicólogos, psicopedagogos e médicos para avaliação do cenário, das condições do estudante buscando definir quais as causas deste insucesso.

Os inúmeros caminhos e denominações dadas às causas e possibilidades da inadaptação ao processo de aprendizagem escolar podem envolver questões ligadas à estrutura familiar, ao contexto educativo e à própria condição física do estudante.

Inicialmente, discutiremos as questões ligadas ao contexto familiar, educacional, e à própria estrutura social que influenciam diretamente o sucesso ou fracasso escolar.

Alguns questionamentos são extremamente necessários de se pensar ao analisar a questão do sucesso escolar. A criança que não atinge o sucesso esperado está inserida em que contexto familiar e social? A ausência de um ambiente letrado, com fontes de informações e possibilidades de desenvolvimento afetivo, emocional e segurança são fatores a serem considerados na análise inicial de determinada situação que dificulte o processo de aprendizagem. Como podemos esperar que um estudante sem acesso aos bens e serviços sociais mínimos, distante dos meios de comunicação, sem um ambiente familiar seguro e tranquilo, sem uma estrutura familiar que lhe garanta apoio emocional e afetivo ao seu pleno

Suplemento

desenvolvimento possa ter um desenvolvimento global e pacífico? Sem dúvida que essas não são condições únicas e condição *sine qua non* para determinar a causa do insucesso. Mas são questões que devem ser consideradas pelo docente e equipe escolar ao analisar um caso de dificuldade de aprendizagem.

A partir dessa análise, a escola precisa analisar de que forma essas ausências detectadas ou não podem estar interferindo no processo de aprendizagem e de que forma o contexto escolar pode colaborar e intervir nessa realidade, visando suplantar o fracasso de seus estudantes. O que se observa é que muitas vezes a escola ao verificar tais situações atribui a causa do insucesso a fatores externos, eximindo-se do papel transformador e acolhedor da educação. Imaginando que se a causa é externa estaria, portanto, a escola impotente para ações de variação de realidades. Neste ponto, o contexto educacional precisa ser discutido também. Ou seja, de questões didáticas, metodológica, avaliativas, relacionais, de currículos e horários rígidos dentre outros.

Nestes casos, em que os problemas de aprendizagem envolvem questões relativas aos contextos escolares, há a necessidade de que a equipe escolar como um todo possa reavaliar seus processos, a forma como enxergam e tratam o processo, e muitas vezes pode exigir um redimensionamento que englobe órgãos superiores responsáveis pela educação. Soares (1992) [12] destaca que a escola por vezes costuma oferecer igualdades de oportunidades a todos os alunos e que o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, talento, inteligência – de cada um. Reforçando uma ideia de que ou o ser tem o dom, ou não será possível acessar o conhecimento. Minimizando as possibilidades e responsabilidades da educação enquanto direito inalienável de todos.

De forma paralela a estes dois cenários, investiga-se ainda se as dificuldades de aprendizagem poderiam estar ligadas a processos individuais do estudante. Neste aspecto, surgem as mais variadas denominações: dislexia, dislalia, discalculia, transtorno déficit de atenção, deficiências, transtornos de conduta, hiperatividade, problemas neurológicos e outros. Não é objetivo deste trabalho detalhar tais dificuldades, todavia a investigação quanto a essas necessidades integra o quadro de análise para devida intervenção do aluno com dificuldade de aprendizagem. Essa análise deve ser apoiada por uma equipe de profissionais especializados, médicos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos e outros.

O apoio e acompanhamento ao aluno, seu processo de aprendizagem e ao docente nestes casos é de suma importância para o sucesso escolar deste estudante. Pois que as

necessidades específicas que podem ser exigidas em cada caso, ultrapassam a possibilidade de ação apenas do professor em sala de aula. É neste aspecto que pretendemos discorrer a próxima seção. Quais são as possibilidades e desafios ao orientador pedagógico em sua atuação como mediador no processo de aprendizagem do aluno com dificuldade de aprendizagem?

2.1 Possibilidades e desafios ao orientador na mediação da aprendizagem

O pedagogo na função de orientador educacional tem papel fundamental na organização da estrutura escolar. É o profissional que atua diretamente no envolvimento com os alunos. Atua na relação aluno-professor. A investigação do processo de aprendizagem, as relações entre professor, aluno e comunidade escolar constituem ferramentas de trabalho para o orientador agir adequadamente no auxílio ao estudante.

Em sua prática, o orientador busca compreender e assessorar nas práticas escolares dos professores e da gestão escolar. O conhecimento e compreensão de dinâmicas existentes em cada turma, nas variadas disciplinas são de fundamental importância para um bom trabalho de orientação educacional.

Alguns autores dedicaram-se a apontar o papel do orientador dentro de uma realidade escolar, por mais variadas que se traduzam, apontam sempre para o papel de orientar e mediar as relações. Destacamos alguns:

O orientador educacional deve ser o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes. Esse profissional não deve assumir posturas isoladas, pois a excelência de seu papel é a mediação qualificada, se há disputa entre o orientador e os demais envolvidos, isso é tão visível quanto tangível. (CONCEIÇÃO, 2010, p.49) [13]

Saviani, (2000) [14] afirma que o conhecimento precisa ser concretizado no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos. Nesse aspecto, atua o orientador, que deve agir possibilitando conhecimentos sistemáticos, levando o aluno a ter uma "consciência crítica.

Piletti (2004) [15] situa a abrangência do serviço prestado pelo orientador no processo de aprendizagem, apontando o mesmo como um serviço de assistência e auxílio aos

Suplemento

alunos. Destaca que conversando e interagindo com os alunos e professores pode observar e detectar dificuldades de aprendizagem que ocorrem em uma determinada matéria, ou em várias.

Além de observar os alunos em dificuldade de aprendizagem, o pedagogo deve atuar na prevenção de ocorrências que ocasionem dificuldades ou fracasso dos estudantes no processo educacional. Apoiar e ensinar os alunos a solucionar seus conflitos internos e de relações interpessoais e ainda fazer com que aprendam a estudar de forma eficiente é fundamental para prática eficaz do orientador.

Neste aspecto, é essencial que o orientador mantenha reuniões frequentes com as turmas, com o objetivo de identificar necessidades, mediar conflitos e agir sobre as mais variadas situações que se apresentem em um grupo de estudantes. Em sua prática, o orientador deve assessorar e acompanhar as turmas, agindo sobre as várias disciplinas e áreas de conhecimento que os estudantes estão envolvidos no dia a dia da escola. Sendo também foco do seu trabalho a avaliação constante das relações entre alunos, professores e escola.

De forma coletiva, o orientador pode propor sessões de estudo sobre hábitos saudáveis e eficazes de estudos, sobre temáticas presentes no dia a dia da escola como *Bullying*, Orientação Profissional e Projeto de Vida, Redes Sociais, indisciplina e outros temas sensíveis a cada grupo atendido. Para tais trabalhos, o profissional pode recorrer a parcerias externas e internas. Deve sempre manter registros das intervenções e fazer uma avaliação frequente das atividades e eficácia das mesmas.

De forma individualizada, o orientador deve identificar e auxiliar a família no diagnóstico de situações de dificuldade de aprendizagem. Sendo o profissional que reconhece o processo de ensino desenvolvido na escola, pode apontar caminhos à família e ao estudante de como ampliar e intervir em uma dificuldade de aprendizagem específica.

O atendimento individualizado torna-se mais minucioso e detalhado e não pode ser encarado de forma isolada. Ao orientador é fundamental conhecer o aluno em seu meio, na sala de aula, na relação com os professores, com os colegas e também com o conhecimento. Dessa forma, ao apontar a necessidade de investigação de um transtorno, deficiência ou inaptidão os pontos observados são mais completos e incluem vários aspectos do estudante. Para essa atuação, o orientador deve manter registros dos atendimentos realizados, contato constante com a família, e também com parcerias externas para os devidos encaminhamentos.

Diante das considerações e discussões apresentadas, destacamos que a mediação e participação do orientador no processo de aprendizagem é foco e configura-se como prática ao pedagogo que deseje atuar com vistas ao sucesso escolar do grupo que está inserido. Mas para essa atuação vislumbra-se alguns desafios.

No dia a dia do pedagogo nas instituições de ensino, muitos são os desafios que se apresentam a uma efetiva participação e desenvolvimento do trabalho almejado, conforme desenhado nas linhas deste estudo. Como parte da equipe gestora o pedagogo, como orientador educacional, se percebe envolvido com inúmeras atividades burocráticas demandadas pelos órgãos superiores de gestão do Sistema de Ensino que esteja inserido. Relatórios, preenchimentos de fichas, e outros mecanismos formais de controle e acompanhamento do ensino sufocam o dia a dia da equipe gestora que sem ter como atuar efetivamente no acompanhamento do processo, configuram-se como executores de processos que não garantem a eficiência e eficácia da escola.

Além deste, outros desafios concorrem para o afastamento do papel do orientador educacional como facilitador do processo de aprendizagem do aluno com dificuldades. A descaracterização de sua função e o desconhecimento do seu papel por parte dos professores e demais componentes e participantes da escola. Observamos em alguns estudos desvios significativos na atuação do profissional, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) [7] apontam que “infelizmente, as marcas do passado, em que o orientador educacional exercia uma função de caráter comportamentalista, ligada aos desajustes escolares, o que o confundia com o psicólogo escolar, deixou raízes profundas e difíceis de remover”.

Questões ligadas à indisciplina ocorrem diariamente no dia a dia da escola e concorrem para os desafios no trabalho de toda a equipe de ensino. Professores cada dia mais se queixam dos casos de indisciplina em sala de aula, e na escola como um todo, apontando como causa forte e provável das dificuldades de aprendizagem que ocorrem em suas áreas de conhecimento. Ainda que consideremos a complexidade dos fatores que envolvem a indisciplina, fator este que não pretendemos aprofundar neste trabalho, apontamos que o tema tem sido causa de muitas angústias na escola.

Se por um lado temos professores extremamente descontentes com a indisciplina em sala de aula, e que solicitam resolução da equipe gestora para o problema, temos por outro lado, orientadores, supervisores, diretores e coordenação pedagógica sufocados com os casos

Suplemento

de indisciplinas para serem atendidos, mesmo que vários estudos nessa área apontem para a necessidade de intervenção in loco do problema.

Celso Vasconcellos (2013) [16] aponta que os encaminhamentos para a equipe gestora e orientação, se apresentam como uma transferência de responsabilidade do professor. Mesmo que não seja possível apontar responsáveis para a problemática, visualiza-se tal transferência como certa impotência e geração de mais indisciplina. Quando o professor não consegue manter a disciplina na sala de aula e encaminha o aluno à orientação pedagógica, acaba por demonstrar ao aluno sua impotência, sua fraqueza. Se a indisciplina foi gerada em sala, com uma situação relacionada à dinâmica utilizada, dificilmente esta poderá ser resolvida em um outro espaço que não seja onde ela se iniciou, sem a participação de todos os envolvidos.

É fundamental para que a escola consiga minimizar tais problemáticas que se amplie o debate sobre os casos de indisciplina. A participação da família, da comunidade escolar, de parcerias externas, que debatam o problema, suas causas e consequências, bem como conscientizações aos estudantes sobre as profundas marcas que a indisciplina pode deixar na construção do conhecimento de cada um, pode minimizar e desafogar todos os profissionais da escola, permitindo que cada um possa trabalhar no âmbito da promoção da qualidade de ensino.

A escassa participação da família na educação também se apresenta como um fator desafiante ao trabalho pensado e planejado pelo pedagogo em uma instituição de ensino. Notório destacar que para compreensão e assistência adequada ao estudante faz-se necessário que o mesmo seja atendido e compreendido como um todo, em seus vários aspectos. Dessa forma, quando a família não se faz presente e participante na escola, a visão limitada e ação apenas da escola, tendem a limitar as possibilidades de ação e transformação pensada.

Destaca-se ainda que o pedagogo não realiza apenas as atividades designadas em forma de lei, a conjuntura e necessidades diárias de cada escola, exigem e desafiam sobremaneira o planejamento do profissional. Podemos citar outros desafios enfrentados nas escolas brasileiras para o fazer pedagógico: falta de espaço físico adequado, falta de tempo e espaço para estudos e reflexão sobre o fazer pedagógico, ausência de profissionais que se equilibre com o quantitativo de alunos atendidos, e ainda falta de integração e apoio com a equipe de docentes da escola.

Saviani (2000) [14] aponta que o mundo globalizado e a tecnologia crescente modificam sobremaneira a atuação e o fazer pedagógico, exigindo constantemente do profissional a evolução e adaptação de acordo com as novas demandas. Para atender essas novas demandas e fazer as adaptações necessárias, é necessário pensarmos como tem sido a formação inicial deste profissional? E a formação continuada? Apontamos essa temática como um grande desafio ao profissional, pois as inúmeras demandas elencadas acima dificultam muito as possibilidades de formação continuada e atualização do profissional.

No que tange à formação inicial, a LDB 9394/96 aponta que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL,1996).

Ainda que tenha sido pensada a formação em nível superior, destaca-se a ausência de uma postura mais direcionada para cada atuação (orientador/supervisor/coordenador pedagógico) relegando aos cursos de pós-graduação tal função.

Sobre a formação continuada, por mais debatida e sempre lembrada, a realidade aponta para poucas chances de aplicação, tendo em vista a grande demanda elencada neste texto. Piletti (2004) [15] destaca que novas ideias, novos métodos de ensino, novas experiências educacionais sempre surgem, com possibilidades de melhorar o trabalho educativo. Sendo, portanto, imprescindível que o profissional não se distancie da qualificação permanente.

Libâneo (2008) [17] lembra que o sucesso escolar depende dessa atualização constante:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O contato direto com pesquisas, atualizações e aperfeiçoamento teórico e prático logo é fundamental. A formação em serviço, deste modo, apresenta-se como uma possibilidade crescente e eficaz para a reflexão da prática, e da realidade local com vistas à transformação dessa realidade, das necessidades que se apresentam diariamente.

Pimenta (2002) [18] aponta um conceito muito atual sobre formação continuada, que bem se aplica a essa perspectiva de formação em serviço citada. É o professor reflexivo. Aponta que é um movimento teórico de compreensão do trabalho docente, que valoriza a experiência e a reflexão na experiência. Considera que para ser reflexivo o profissional deve articular, no âmbito das investigações, as práticas cotidianas aos contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Ainda que o estudo trate das atividades docentes, vislumbramos o orientador como um profissional da educação que está intimamente ligado aos processos de ensino, e assim, apontamos a possibilidade de aplicação dessa prática reflexiva como passível de aplicação do orientador, supervisor, e toda equipe ligada ao ensino, pois acreditamos na necessidade de reflexão direcionada e amparada da prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o debate ora apresentado, vislumbra-se ampla área de disputa e considerações no que tange ao tema ora apresentado. Observa-se que ainda que vários desafios se apresentem, o papel do pedagogo no suporte do processo de ensino e aprendizagem destaca-se como imprescindível. As possibilidades de atuação do profissional abrangem o acompanhamento dos alunos, o suporte aos docentes, reflexão e interação entre família e escola e outras áreas conforme aponta Libâneo (2008) [17] ao destacar que as ações pedagógicas ocorrem não apenas na família, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares.

Observando as diferentes formas de atuação, apontamos a necessidade de acompanhamento dos alunos e do processo de aprendizagem. Dessa forma, apontamos para os conceitos de sucesso e fracasso escolar, sempre ligados ao conceito de aprendizagem em cada sociedade e escola existente. Estando ligados à aprendizagem, o sucesso e as dificuldades surgem nos estudantes e exigem dos pedagogos investigação precisa e pontual sobre o processo e possíveis causas de não ocorrência do aprendizado. Bem como exigem que os orientadores possam estar acompanhando constantemente as turmas e coletivos para identificar as necessidades e intervir sempre que detectadas. Trabalhando ainda na prevenção do fracasso.

Trabalhar em rede, com outros especialistas e outras áreas é fundamental para uma atenta avaliação dos fatores que envolvem o processo em cada estudante em particular. A instituição, o dia a dia, a família e outros fatores também constituem material de trabalho para esta atenta investigação.

Sendo assim, vislumbramos como fundamental o papel do pedagogo, como orientador educacional na contribuição para o sucesso escolar do aluno com dificuldade de aprendizagem. Mesmo sendo o professor o elo entre o aluno e o conhecimento, o orientador pode e deve ir além destes fatores, podendo ampliar sua investigação e apontar caminhos inclusive para família quando estas também se envolvam no processo.

Vários são os desafios apontados, várias são as angústias vivenciadas, todavia o orientador educacional é profissional indispensável no quadro da escola brasileira, devendo se preocupar com a formação continuada constantemente, tendo em vista a realidade escolar tão dinâmica que exige do profissional habilidades e competências diversas e sempre atuais.

REFERÊNCIAS

[1] RODRIGUES, M. Z.; SILVEIRA, L. **Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com.artides55511dislexia-disturbio-de-aprendizagem-da-leiturae-escrita-no-ensino-fundamentalpagina1.html>. Acesso em: 08/04/2016.

[2] LUSVASRGUI, M. I. N. **Orientação Educacional e Educação Transformadora**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017814&fd=y>. Acesso em 30/06/2016.

[3] BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Decreto-Lei No 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm> Acessado em 25/07/2016.

[4] BRASIL. **LEI Nº 5.564, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm . Acesso em 25/07/2016

[5] BRASIL. **DECRETO No 72.846, DE 26 DE SETEMBRO DE 1973**. Regulamenta a Lei n. 5564 de 21/12/1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

Suplemento

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em 15/06/2016.

[6] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30/07/2016.

[7] PASCOAL, M. HONORATO, E. C. and ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador educacional no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.47, pp.101-120. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>.

[8] DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1996. 2ed. São Paulo: Cortez.

[9] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[10] SMITH, C. e STRICK, **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001

[11] SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a psicologia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2009

[12] SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1992.

[13] CONCEIÇÃO, L. F. **Coordenação Pedagógica: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

[14] SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000

[15] PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2004

[16] VASCONCELLOS, C. **Disciplina e Indisciplina na Escola**. Revista Presença Pedagógica, Belo horizonte, MG. v. 19, n. 112. P. 5-13, set/2013.

[17] LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: MF livros, 2008.

[18] PIMENTA, S.G. GHENDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. Página 17 a 47.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA: O GÊNERO
INFOGRÁFICO COMO OBJETO DE ENSINO

Dioneia Foschiani Helbel¹; Regiani Leal Dalla Martha Couto²; Mônica do Carmo
Apolinário de Oliveira³; Thalita Mendonça Luz⁴

¹Professora de Língua Portuguesa do IFRO *Campus* Ji-Paraná; mestra em Educação Agrícola pela UFRRJ; e-mail dioneia.foschiani@ifro.edu.br; ² Professora de Língua Portuguesa do IFRO *Campus* Ji-Paraná; mestra em Letras pela UNIR; e mail regiani.couto@ifro.edu.br; ³Professora de Língua História do IFRO *Campus* Ji-Paraná; mestra em Estudos Culturais pela UNIR; e-mail monica.oliveira@ifro.edu.br; ⁴ Discente do curso Técnico em Química do IFRO *Campus* Ji-Paraná; pesquisadora-iniciante; e mail thalitamyluz@gmail.com

RESUMO: Nas últimas décadas, a leitura tornou-se um desafio para a escola, que necessita possibilitar aos alunos a apropriação da leitura e da escrita, não só da palavra, mas também das múltiplas semioses presentes em muitos gêneros multimodais, como no infográfico. Diante disso, desenvolvemos um estudo por meio da pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFRO *Campus* Ji-Paraná, com os quais desenvolvemos uma oficina de leitura e produção de texto sobre infografia, tomando como base os estudos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Coscarelli (1999), Paiva (2011), entre outros. O objetivo foi investigar que estratégias de leitura aplicadas ao infográfico os sujeitos realizam em condições de ensino nas aulas de História, levando em conta seu conhecimento de mundo. Os resultados apontaram que muitos utilizaram uma leitura seletiva, o que nos leva a crer que, antes mesmo de analisarem o texto no plano geral, elegeram uma imagem (a maior) como a mais importante. Esse dado orientou a oficina, no sentido de trabalharmos a composição do infográfico e a necessidade da leitura de todas as imagens e textos, independentemente do percurso. Quanto às produções de infográficos, verificamos que a maioria dos textos atendeu às características mínimas do gênero no que tange à composição, conteúdo e estilo após a etapa da reescrita - importante para que cada aluno pudesse refletir sobre o caráter dialógico do texto. Isso possibilitou um olhar mais crítico sobre autoria e sobre a função social da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Social. Gênero Discursivo. Multimodalidade.

ABSTRACT: In the last decades, reading has become a challenge for the school, which needs to enable students to appropriate reading and writing, not only the word, but also the multiple semiosis present in many multimodal genres, such as infographic. Therefore, we developed a study through the research-action with students of the Integrated High School of IFRO *Campus* Ji-Paraná, with which we developed a workshop of reading and producing text applied on infographics, based on the studies of Bakthin (1997), Marcuschi (2008), Coscarelli (1999), Paiva (2011), among others. The objective was to investigate which reading strategies applied to the infographic subjects perform in teaching conditions in History classes, taking into account their knowledge of the world. The results pointed out that many subjects used selective reading, which leads us to believe that, even before analyzing the text in the general plan, they chose an image (the largest) as the most important. This data guided the workshop, in order to work on the composition of the infographic and the need to read all images and texts, regardless of the course. As for the infographic productions, we verified that most of the texts met the minimum characteristics of the genre in terms of composition, content and style after the rewriting stage - important for each student to reflect on the dialogical character of the text. This allowed a more critical look at authorship and the social function of language.

KEYWORDS: Social Pratic. Discursive Genres; Multimodality.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a investigar que estratégias de leitura alunos do Ensino Técnico utilizam quando leem o gênero discursivo infográfico. Discute ainda a necessidade de se trabalhar com esse texto em situação de ensino, uma vez que na contemporaneidade, os novos modos de leitura, bem como as múltiplas semioses que constituem os textos, exigem da escola a adoção de práticas de leitura e de escrita que atendam a essa demanda social.

A opção pelo gênero infográfico deve-se ao fato de considerarmos esse gênero um objeto de ensino por sua natureza didática e de fácil compreensão, ao mesmo tempo que veicula discursos integrando modos semióticos proporcionais - o audiovisual e a escrita - com importância equivalente para a construção de sentido por parte do leitor.

Assim, diante da necessidade de se trabalhar com os gêneros discursivos como espaços dialógicos e práticas socialmente situadas, realizamos um estudo com alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, Florestas e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Rondônia *Campus* Ji-Paraná. O objetivo principal foi investigar que estratégias de leitura aplicadas ao gênero infográfico os alunos realizam em condições de ensino, e que recursos linguístico-visuais empregam ao produzir esse texto tomando como base o letramento visual .

O gênero discursivo infográfico como prática social

Desde a segunda metade da década de 1990 tem-se discutido muito sobre a leitura e a escrita no âmbito da escola. Grande parte dessas discussões tomam os pressupostos de Vigotski, Bakhtin, Volochinov, entre outros, ao conceber o homem como construção histórica e cultural, cujas condutas são mediadas pela linguagem. Nessa ótica, a língua não pode ser vista como construção particular, descontextualizada, uma vez que é prática social, partilhada entre sujeitos e o mundo por meio do discurso.

Partindo da ideia de que a linguagem é forma de ação e que se constrói por meio do discurso situado e compartilhado, dois aspectos são fundamentais nessa construção: o fato de essas ações de linguagem expressarem intencionalidades comunicativas de sujeitos sociais; e como os discursos se organizam e se vinculam às esferas sociais de comunicação – espaços sociais em que circulam.

Como posto por Bakhtin (1997) [1], os usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Para ele:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. (...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (...), mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e, todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominados gêneros do discurso. Bakhtin (1997) [1].

Desse modo, em cada período, cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso que funcionam como um espelho, refletindo o cotidiano. Assim, o sujeito já encontra um mundo falado por alguém, articulado e elucidado de modos diferentes. Ao se apropriar desses discursos, dialoga com outras vozes e constrói sua linguagem.

A partir dos pressupostos de que o texto é manifestação linguística e, por isso, pleno de significados, apropriar-se da língua demandaria saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que ela coloca à disposição de seus falantes. Ao utilizar tais recursos, as condições de interpretação e produção de textos dos usuários seriam ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos gêneros discursivos ao seu redor.

Nesse âmbito, Bronckart (1999) [2] aponta que a apropriação dos gêneros discursivos é relevante, inclusive, para que o falante se posicione ativamente no meio em que está inserido, pois é um “processo fundamental de socialização para a inclusão dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade”(BRONCKART, 1999) [2].

A relação intrínseca entre sujeito e sociedade sustenta o caráter cultural, temporal e espacial dos gêneros discursivos. Logo, as transformações que ocorrem na sociedade e nos comportamentos dos indivíduos fazem surgir novas formas de e para se comunicar e novas necessidades para se ler e produzir textos. Sendo assim, é importante ressaltar o papel das tecnologias, principalmente o da internet, no sentido de possibilitar a transposição de barreiras de tempo e espaço, haja vista que seu uso não é mais entendido como opção, mas como demanda social.

Sobre esse tema, Marcuschi (2001) [3] fala sobre a necessidade de indagar-se sobre a presença dos gêneros digitais no domínio das atividades escolares no que se refere às práticas da escrita, bem como rever a questão mais ampla do papel da escola no letramento e a função do computador no ensino, pois como principal instituição para a formação de leitores e escritores, não pode se alicerçar em práticas que não atendam a essas exigências.

Isso porque na contemporaneidade, as sociedades letradas exigem que os indivíduos não apenas decodifiquem, mas leiam e compreendam os textos na sua totalidade, interpretando imagens, gráficos ou quaisquer signos linguísticos, em suportes variados, inclusive os virtuais, que convirjam com as práticas sociais.

Nessa perspectiva, Soares (2002) [4] estabelece uma diferença entre indivíduo alfabetizado e indivíduo letrado: “Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que, além de ler e escrever, é capaz de usar socialmente a leitura, a escrita, as pratica e responde adequadamente às demandas sociais.”

O desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, a necessidade de novos gêneros que atendam à demanda comunicativa, realmente exige múltiplos letramentos, como o digital, o literário e o visual. Sobre este, Kress (2003) [5] defende que o termo letramento precisa ser revisto, pois geralmente é associado ao uso da escrita verbal, desvinculado de outros modos de comunicação, dentre eles os digitais. Igualmente, para Pimenta; Maia (2014)

Suplemento

[6] “essa concepção de letramento é relativamente limitada, porque a comunicação e a representação não se realizam apenas e exclusivamente por meio da linguagem verbal”.

Nesse sentido, Dionísio; Vasconcelos (2013) [7], enfatizam que “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estrutura, um grande mosaico multissemiótico”.

Diante dessas reflexões, há que se falar sobre alguns textos, muito comuns nas práticas sociais cotidianas - os multimodais - cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, conforme destacaram Kress e van Leeuwen (2006) [8], centralizado não apenas na escrita, mas constituído também por imagens e diferentes tipos de informação.

O texto multimodal não exige linearidade. Embora toda leitura possa também ser considerada como não linear, pois o leitor pode fazer múltiplas conexões, no texto convencional as palavras vêm umas depois das outras, assim como os parágrafos, os capítulos, e assim por diante. Já os textos ancorados pela multimodalidade são mais abertos aos percursos de leitura escolhidos pelo leitor.

Um exemplo de texto multimodal é o gênero infográfico, que é caracterizado por ilustrações explicativas sobre um tema ou assunto por meio da junção das palavras *info*, que quer dizer informação; e *gráfico*, que significa desenho, imagem. Assim, um infográfico é um desenho ou imagem que, com o auxílio de um texto, explica ou informa sobre um assunto que talvez não fosse muito bem compreendido apenas por meio da linguagem verbal.

Geralmente circula nas esferas jornalísticas e didático-científicas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo único ou utilizado como único gênero na veiculação de um discurso.

No âmbito do discurso científico, o infográfico classificado como enciclopédico é amplamente usado para formatar conteúdos que não cabem nos limites da enunciação verbal ou fotográfica, a exemplo de mapas, localização geográfica, simulação de movimento, entre outros.

Marcuschi (2008) [3], com o qual comungamos, explica que reconhecemos um gênero através de sua funcionalidade e organicidade. Assim, o que distancia o infográfico da notícia ou da reportagem é o fato de possuírem características distintas, a começar pela autoria. Apesar de, muitas vezes, complementar a notícia ele é produzido por autores diferentes, são textos distintos com conteúdos também distintos. Outro ponto a ser ressaltado é o fato de o

Suplemento

infográfico possuir um título próprio e um *lead*, o que lhe dá uma certa autonomia. Por isso, neste estudo, tomamos o infográfico como gênero independente.

A organização de um infográfico é feita através da fragmentação de conteúdo; ele é composto por blocos de informações verbais e visuais independentes entre si. Cada bloco de informação possui sentido completo, não dependendo da leitura de outro bloco; eles apenas se complementam enriquecendo o texto. Durante a leitura, quem opera a conexão das informações entre si é o leitor, não importa de que ponto este inicia a sua leitura.

Isso porque, como declaram André; Lüdke (1986) [9] a mente humana é altamente seletiva, sendo provável que, ao olhar para o mesmo texto imagético, os leitores enxerguem diferentes coisas de acordo com cada história pessoal e bagagem cultural.

Embora cada leitor processe a leitura de forma particular, os textos possuem elementos que norteiam para uma determinada direção. No caso dos infográficos, além dos elementos linguísticos, a ocorrência de outras linguagens como o design, imagens, sons, etc., nos conduzem à construção de sentidos, o que não significa que os sentidos construídos serão iguais, mas que giram em torno de uma gama de possibilidades (COSCARRELLI; 1999) [10].

Esse novo modo de ler e escrever pode promover a democratização dos conhecimentos e a participação ativa dos sujeitos no seu meio social, pois permite que o leitor se torne autônomo ao construir seu próprio percurso de leitura, tornando-se, além de leitor, autor do texto.

Inevitavelmente essas transformações chegam ao âmbito escolar e levam a novas formas de letramento. Para Rojo (2012) [11], os textos multimodais merecem espaço em sala de aula, haja vista que partem

das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural do aluno (ROJO, 2012) [11].

Dada a importância da infografia como prática social de leitura, cabe à escola apresentar aos alunos as múltiplas culturas linguístico-discursivas, pois representa a principal, senão a única, porta e acesso à leitura e à escrita para muitas crianças e adolescentes. Porém, muitas vezes as práticas pedagógicas e as práticas sociais referentes à leitura e à escrita nem sempre caminham juntas; os materiais didáticos, por exemplo, geralmente abordam

superficialmente o estudo dos gêneros discursivos, e o infográfico geralmente aparece como complemento do texto verbal ou mera ilustração.

Nesse sentido, o estudo apresenta uma possibilidade de prática social no âmbito da escola, já que a infografia é um instrumento do mundo contemporâneo, da sociedade tecnológica. Posto isso, trabalhar o infográfico como objeto de ensino na escola é fundamental devido à sua recorrência nos suportes midiáticos comuns aos alunos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O estudo teve como sujeitos 28 alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, Florestas e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Rondônia *Campus* Ji-Paraná e foi desenvolvido por meio de uma oficina interdisciplinar abrangendo as disciplinas de História e Língua Portuguesa.

Iniciamos as atividades no laboratório de informática, onde o infográfico “Back to Black” (conforme imagem abaixo), publicado na revista Superinteressante em abril de 2012, foi projetado em data show. A opção por esse infográfico deveu-se ao fato de que os alunos haviam discutido recentemente o tema “energias limpas e renováveis” por meio de um texto do gênero artigo de opinião. Assim, poderiam articular conhecimentos prévios para a leitura do infográfico – estratégia importante, conforme Girotto e Souza (2010) [12] porque ao ativar informações já existentes, o leitor consegue formular hipóteses que vão auxiliar no processo de compreensão.

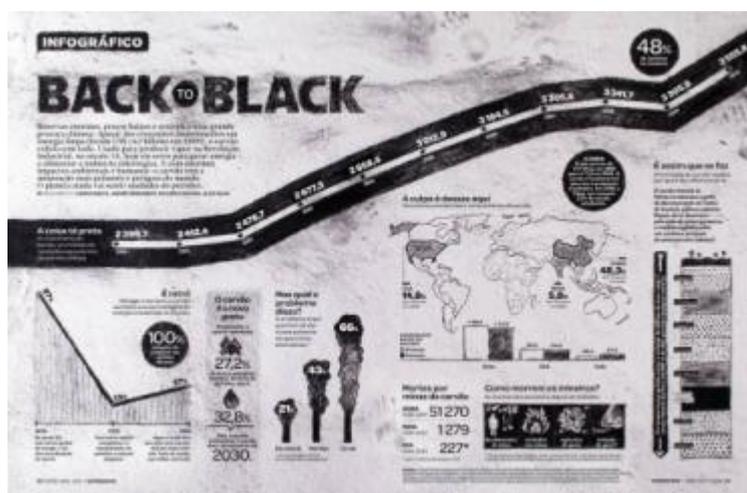


Figura 1: Infográfico Back to Black, revista Superinteressante, abril, de 2012.

Suplemento

Esse infográfico apresenta o carvão em oposição à energia limpa, mostrando "como a coisa está preta" por meio de um gráfico evolutivo das toneladas do minério usadas no período de 10 anos. Nota-se a presença de mapa, gráfico, legenda, ilustrações, textos verbais combinados formando um todo informativo.

Julgamos importante a apresentação em alta resolução e tamanho expandido para que os alunos percebessem a interação dos elementos multissemióticos e verificassem que a mediação entre eles foi intencional. Isso porque, ao produzir o texto, o autor produz discursos e para tanto faz escolhas destacando certos elementos gráficos em detrimento de outros.

No primeiro momento, não houve interferência da pesquisadora, mas os alunos discutiram em grupos os aspectos que julgaram interessantes em relação ao texto. Posteriormente, acessaram a internet para responder a um questionário semiestruturado, contendo nove perguntas, elaborado com a ferramenta *on line* google forms, cujo objetivo foi verificar que estratégias/modos de leitura utilizaram para ler os elementos do infográfico: imagens, gráfico, mapa e texto verbal.

Logo em seguida, passamos a análise da imagem projetada na tela. Os alunos foram questionados se o texto em questão se tratava de um gênero discursivo. Muitos disseram que sim, pois "tinha texto escrito também". Na sequência, solicitamos que criassem um conceito para o infográfico. Como os alunos já conheciam os gêneros discursivos segundo a concepção de Bakthin (1997) [1], comparamos e discutimos o conceito criado por eles com o que postula o autor, sendo os gêneros tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua e considera três elementos "básicos" que o configuram: conteúdo temático, estilo e forma composicional, aos quais acrescentamos o contexto de produção.

Na sequência, analisamos a relação da cor preta, predominante no infográfico, com o assunto, a originalidade (o infografista desenhou com carvão sobre uma parede e fotografou a imagem) e a harmonia na disposição dos elementos, enfim, a estética. Esse exercício, mais uma vez retomou os discursos presentes no texto, comprovando a escolha não aleatória das disposições e cores dos elementos, bem como da fonte e do tamanho das letras, conforme diz Pereira Junior (2006) [13] "diagramar é tomar posição".

Partindo dessa análise, um aluno mencionou o título em inglês e a expressão "a coisa tá preta" como resquícios do discurso do colonizador europeu, branco e capitalista. Muitos

concordaram e, nesse ponto, passaram a fazer julgamentos sobre o texto, inclusive sobre o suporte: a revista superinteressante.

Após os comentários gerais, dividimos os alunos em grupo, solicitamos que selecionassem um percurso de leitura e justificassem a escolha. Percebemos que na própria equipe houve divergência, pois nem todos hierarquizaram os mesmos elementos para a leitura do texto.

Isso comprova que, mesmo fazendo interpretações muito similares, a não linearidade do texto possibilitou a autonomia leitora. Entretanto, os alunos foram unânimes ao afirmar que isso só foi possível após uma leitura coletiva, durante a qual fomos chamando a atenção para as intertextualidades e para a leitura de todos os elementos textuais como intencionalmente elaborados para produzirem sentidos.

Os dados levantados pelas respostas do questionário e a participação dos alunos na análise coletiva do infográfico, nortearam a intervenção das pesquisadoras quanto à elaboração de uma oficina nos moldes de uma Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) [14], para a construção de módulos de acordo com o conhecimento prévio (ou não) dos alunos.

Esses módulos foram constituídos por atividades ligadas à leitura, bem como na produção de infográficos com base na composição, estilo e conteúdo característicos do gênero em questão, e sobre os contextos dos infográficos. Por adotarmos a concepção de escrita como trabalho, os módulos contemplaram as fases de planejamento, escrita e reescrita dos textos.

Para dar visibilidade às produções realizadas ao final da oficina, uma Mostra de Infográficos foi realizada nas dependências do *Campus*, acessível à comunidade escolar e externa durante uma semana. Por fim, aplicamos um questionário para que os alunos avaliassem o processo de aprendizagem.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O estudo foi desenvolvido em várias etapas, mas como já mencionado anteriormente, neste artigo fazemos um recorte e apresentamos uma análise parcial do questionário inicial, cujo intuito foi investigar os modos de leitura dos sujeitos, como também analisar um infográfico enciclopédico produzido por um grupo de alunos.

Para discutir as respostas ao questionário, nos atentamos ao fato de que

a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando inferências, reflexões, analogias, questionamentos e generalizações. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela (COSCARELLI, 1999) [10].

Assim, elaboramos perguntas, cujas respostas nos possibilitassem compreender a relação do leitor com o objeto por meio do discurso imagético e verbal. Apresentamos os dados mais relevantes (a nosso ver) para a oficina, uma vez que partimos deles para a elaboração dos módulos de leitura e produção de infográficos que ocorreram posteriormente.

Questionados sobre “De que trata o texto?”, dos 28 alunos, 19 responderam que o texto apresenta a “utilização do carvão”; 5 disseram “história e formação do carvão”, e 4 “os problemas do carvão”. Entretanto, quando solicitamos “Explique resumidamente o conteúdo do infográfico”, 11 alunos responderam “mortes e catástrofes ambientais”, que sequer foi mencionada na pergunta anterior. Inferimos que, embora estejam habituados a lidar com hipertextos, muitos jovens ainda têm dificuldade tomar o texto como espaço dialógico e de apreender uma informação principal, norteadora do sentido do texto, opostamente ao que Paiva (2011) [15] extrai de um estudo com alunos de 1º ano do Ensino Médio.

O autor comenta que, apesar de o questionário aplicado em seu estudo com o intuito de verificar os modos de leitura não afirmar se há diferença entre a qualidade de leitura produzida quando se lê um infográfico e quando se lê textos da modalidade escrita, parece que a modalidade visual contribui para a compreensão do discurso veiculado por esses textos.

Inferimos que, no nosso estudo, os alunos ainda apresentam dificuldade em ler o que não está explícito na imagem principal. Pensando nisso nos questionamos: Como a escola apresenta esse gênero aos alunos do Ensino Fundamental e Médio? E mais: quando trabalha com o infográfico, a escola o faz na perspectiva do letramento?

Estudos de Furst (2010) [16] com alunos do 1º ano do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e acadêmicos do 1º período do curso de letras da Universidade Federal de Minas Gerais sobre leitura de infográficos apresenta dados que podem responder ao nosso questionamento. Ao serem perguntados se já haviam lido infográficos durante sua vida escolar, 65% dos entrevistados afirmaram que esse gênero não foi apresentado a eles em situação de ensino formal.

Abordamos ainda mais duas perguntas, de caráter textual-imagético: “O que você observou primeiro?” para a qual obtivemos 13 respostas genéricas “Linha do tempo”. E “O que você leu primeiro?”, cuja resposta “o título” foi indicada por 16 alunos.

Embora a linha do tempo, imagem em destaque que atravessa o espaço de uma extremidade a outra esteja em maior evidência, “o título é a informação que grita” (PEREIRA JUNIOR, 2006) [13] e, devido ao fato de ter sido grafado com letras maiúsculas e em tamanho grande, começamos por ele, já que o hábito de leitura é da esquerda para direita e de cima para baixo, no caso da cultura ocidental. Outra inferência sobre o título ter sido lido primeiro diz respeito ao fato de estar escrito em inglês, idioma que faz parte do universo tecnológico da maioria dos jovens.

Dadas as informações geradas pelo questionário e as discussões a respeito do infográfico “Back to Black”, como já dissemos elaboramos uma sequência didática de leitura e produção de infográficos jornalísticos e didáticos. A seguir, apresentamos um infográfico selecionado por meio de sorteio para compor este artigo, cujo título “A técnica de mumificar no antigo Egito”, foi produzido por um grupo de alunos. Ressaltamos que a proposta foi produzir o infográfico a partir de um dos temas trabalhados na disciplina de História.



Figura 2: Infográfico A técnica de mumificar no antigo Egito.

Fonte: Amanda Fernandes, Mariana Nogueira, Nelson Lima, Stela de Jesus.

A ferramenta utilizada foi o CANVA, um site de ferramentas de design gráfico, que fornece acesso a mais de um milhão de fotografias, gráficos e fontes. Pode ser usado por inexperientes, bem como profissionais.

Serafini (2004) [17] afirma que um texto bem elaborado deve, necessariamente, passar por três etapas - planejamento, escrita, revisão/reescrita - considerando-se ainda que, a partir

Suplemento

da revisão daquilo que foi escrito, surge a necessidade de reescrita do texto, a fim de adequá-lo. E foi o que procuramos mostrar aos sujeitos do estudo por meio de intervenções dialogadas com o objetivo de orientar a reescrita para que o texto produzido por eles contemplasse as características recorrentes do gênero infográfico.

Sobre o processo de produção do infográfico, Barreto (2013) [18] apresenta dados de alunos do Ensino Médio: a maioria demonstra o cuidado dos sujeitos autores em dialogar com o público-alvo. Também percebemos isso em nossa pesquisa, uma vez que ao produzirem os infográficos, os alunos consideraram os interlocutores desse textos e se preocuparam em construir discursos por meio de imagens e textos claros e coerentes de tal forma que produzissem sentidos.

Assim, tomando os pressupostos bakhtinianos a respeito dos gêneros discursivos, quanto à composição, conteúdo e estilo, podemos dizer que o infográfico acima atendeu a principal característica do gênero: a conectividade e a interatividade entre texto e imagem, uma vez que a escolha das pirâmides como plano de fundo remete à prática de mumificação dos faraós e corroboram o título “A técnica de mumificar no antigo Egito”.

Nesse cenário, a imagem deixa de ter somente o papel de ilustrar o texto escrito e apresenta-se como a própria informação, protagonizando, juntamente com o verbal, o processo de comunicação.

Inclusive as cores também são importantes elementos a serem considerados, já que o infográfico exige atenção especial na utilização das cores. “Em gráficos, mapas e infográficos, as cores são informações e devem ser tratadas como tal. Por isso, têm que ser usadas como recursos para dar mais clareza e nunca para confundir o leitor” (SCALZO, 2004) [19]. Isso também pode ser observado no infográfico em análise: os tons amarelo-dourados e amarronzados misturam-se ao céu azul e dão a ideia de calor e *secura* do deserto.

Quanto ao conteúdo, disposto em caixas de texto verbal e imagético em torno da imagem central, retoma a ideia geral do infográfico de maneira clara e concisa, evitando as repetições e os exageros. Entretanto, essa questão foi discutida entre os autores e a professora, pois a primeira versão do texto continha informações redundantes, desnecessárias à compreensão.

Outro ponto refere-se às escolhas linguísticas feitas pelo infografista. Sabemos que os textos são repletos de intencionalidades discursivas e que cada gênero circula por determinadas esferas sociais e pretendem comunicar algo a públicos específicos. Assim, a

linguagem que valoriza a imagem, parece encaixar-se mais adequadamente ao estilo de vida da população atual: pois pode lido em tempo menor.

Além disso, não há cerceamento sobre o percurso de leitura, o que a torna mais democrática, uma vez que o leitor pode começar a ler por onde desejar. No texto acima há um ponto de entrada de tensão do olhar que pode ser a imagem das pirâmides, o céu ou as imagens do passo-a-passo na ordem que o leitor desejar (embora haja setas sugerindo um percurso).

Esse ponto pode variar de leitor para leitor, segundo suas necessidades, mas geralmente é determinado pelo enunciador do discurso que procura orientar essa visualidade da página impressa.

Por fim, percebemos de modo geral a preocupação dos autores em utilizar todo o espaço da página para harmonizar os textos imagéticos e verbais, simplificando a informação de tal forma a torná-la mais atraente e acessível ao público-alvo: alunos do IFRO *Campus Ji-Paraná* e comunidade externa durante a Mostra de Infográficos, última etapa do estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo leitor surge em meio aos textos multimodais: o leitor conectado que busca novos modos de leitura e de escrita. Diante disso, apropriar-se do gênero infográfico pode ser um caminho para que perceba os discursos presentes nas múltiplas linguagens que compõem esse gênero.

Embora os resultados a que chegamos sejam insuficientes para apontarmos as regularidades da infografia, sua característica principal - sua integração entre modalidades visuais e linguísticas - parece ser uma constante. A noção de visualidade deve ser entendida não apenas como utilização de recursos visuais como as imagens utilizadas no infográfico, mas, sim, como a recriação do espaço onde acontece o fato apresentado no infográfico, isto é, a visibilidade do assunto para um leitor mais letrado no ambiente imagético do que linguístico.

A junção que o infográfico faz entre imagem e texto facilita a coprodução de sentidos, na veiculação das informações ao leitor. Ler infográficos, adequadamente, é uma prática que os alunos precisam desenvolver devido à sua recorrência nos suportes midiáticos.

Por fim, o estudo possibilitou-nos perceber a relevância de um ensino na sociedade visual contemporânea que focalize o potencial de leitura de alunos para a compreensão de textos multimodais e nos leva a refletir sobre a necessidade de redimensionamentos de currículos e concepções conservadoras sobre a supremacia do texto escrito em detrimento da imagem

REFERÊNCIAS

- [1] BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- [2] BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- [3] MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- [4] SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002.
- [5] KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- [6] PIMENTA, M. O; MAIA, D. G. **Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 126-148, jan/jun. 2014.
- [7] DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.
- [8] KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- [9] ANDRÉ, M. E. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: Ivani Fazenda. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- [10] COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- [11] ROJO R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Suplemento

- [12] GIROTTI, C. ; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Souza, R. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- [13] PEREIRA JÚNIOR, L. C. **Guia para a edição jornalística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- [14] DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.
- [15] PAIVA, F. A. **O gênero textual infográfico**: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. *Revista L@el em (Dis-)curso*. Volume 3, 2011.
- [16] FURST, M. B. C. **Infográficos**: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior. 2010. 123p. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010.
- [17] SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.
- [18] BARRETO, D. m. **Processo e produção de infográfico em sala de aula**. 2013. 116p. Dissertação de mestrado Universidade de Taubaté. Taubaté: 2013.
- [19] SCALZO, M. **Jornalismo de Revista**. São Paulo, Editora Contexto, 2005.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERMEDIÇÃO ENTRE O PADRÃO E O NÃO PADRÃO

Humberto Bacic¹; Janaina Kelly Leite Chaves²; Sônia Maria Gomes Sampaio³

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras – UNIR - Universidade Federal de Rondônia; E-mail: humberto.bacic@gmail.com,

² Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da UNIR. E-mail: jjana.pvh@gmail.com,

³ Doutora em Educação Escolar no eixo de Gestão e Políticas Pública pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: soniagogesampaio@gmail.com

RESUMO: O objetivo primário e final deste artigo é fazer uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, deixando evidente a necessidade de que o professor desempenhe o papel de intermediador, bem como de agente de inclusão linguístico-social, conhecedor das contribuições da Sociolinguística variacionista para a erradicação de preconceitos linguísticos arraigados na realidade escolar brasileira. Sabemos que pseudo conceitos e equívocos ainda ocorrem apesar das orientações oficializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definirem novas possibilidades para o trabalho sobre a língua. Acreditamos que o professor de língua portuguesa pode e deve contribuir de forma mais assertiva frente aos desafios e complexidades de trabalhar com as normas padrão e não padrão sem reproduzir os discursos do senso comum sobre a língua que em realidade é dinâmica, mutável e de caráter heterogêneo. Nesse sentido, este estudo desenvolve-se de acordo com a teoria sociolinguística variacionista, apoiada nos PCN de Língua Portuguesa BRASIL [1] e em pesquisadores como Antunes [1], Bortoni-Ricardo [8], Bagno [6], Faraco [5], Fiorin et al. [3] e Cesário e Votre [2].

Palavras-chave: Diversidade linguística. Norma padrão e Não padrão. Intermediação. Inclusão linguístico social.

ABSTRACT: The primary and final objective of this article is to reflect the Portuguese Language teaching in schools, making it evident the teacher's need to perform a role of an intermediary, the role of a social linguistic inclusion agent and the knowledge of assignments of the sociolinguistic variation to eradicate prejudice so ingrained in Brazilian schools'

classrooms, knowing that pseudo concepts and misconceptions are still performed despite the official guidelines from the National Curriculum Parameters (NCP) that define new possibilities for language teaching in class. We believe that the Portuguese Language teacher can and must contribute more assertively facing the challenges and complications to work with standard and nonstandard Portuguese without mentioning the speeches of common sense about the language that in reality is dynamic, changeable and of heterogeneous character. In this sense, this study develops itself according to the variation sociolinguistic theory, supported by the National Curriculum Parameters (NCP) of the Portuguese Language BRASIL [1] and by researchers such as Antunes [1], Bortoni-Ricardo [8], Bagno [6], Faraco [5], Fiorin et al. [3], Cesario and Votre [2].

Keywords: Linguistic Diversity. Standard and Nonstandard Portuguese. Intermediation. Social Linguistic Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos o ensino de Língua Portuguesa vem sendo questionado acerca da necessidade de um trabalho com a leitura e escrita contextualizado. De acordo com o ponto de vista de diversos (sócio) linguistas, não existe língua sem gramática, pois todos os falantes usam as regras de sua própria língua, sendo que esta é internalizada e sem preocupação com nomenclaturas e regras convencionalizadas, apenas fazem o uso natural da língua. Cabe à escola deste modo, entrar com a parte do ensino da gramática normativa, todavia, neste processo, do trabalho em sala de aula, com esta outra modalidade de gramática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deveriam ser considerados, servindo como orientação para uma mudança de caminho.

Não é difícil perceber que há um abismo, uma grande diferença ou até mesmo um desvio de propósitos, entre os dizeres dos PCNs e a prática em sala de aula. Vale lembrar que esses Parâmetros são um documento oficial e relevante que tem o objetivo de tentar orientar os professores em sua prática de ensino em sala de aula. Além do mais, este documento orienta quanto ao fenômeno da diversidade ou variação linguística. Tal fenômeno é importante para a formação da consciência linguística do aluno que está inevitavelmente no meio social marcado pela diversidade linguístico-cultural.

A língua é uma unidade composta de variedades, como uma colcha de retalhos, e os PCNs apontam que sejam trabalhadas em sala de aula questões que focalizem a variação linguística, pois “aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes” BRASIL

[1]. Constata-se na citação a seguir (PCNs), que a língua sofre transformações motivadas por fatores diversos e por esse motivo o aluno deve estar consciente de que não há erro nisso:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala [1].

O objetivo primário e final deste artigo é fazer uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, deixando evidente a necessidade de que o professor desempenhe o papel de intermediador, bem como de agente de inclusão linguístico-social, conhecedor das contribuições da Sociolinguística variacionista para a erradicação de preconceitos tão arraigados na realidade escolar brasileira, são pseudo conceitos e equívocos que ocorrem apesar das orientações oficializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definirem novas possibilidades para o trabalho sobre a língua.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A corrente da Sociolinguística concebe a língua como uma instituição social que não deve ser estudada como estrutura independente do contexto situacional, cultural e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação [2]. Com base nestes pressupostos, que consideramos fundamentais para os professores de língua portuguesa, apoiaremos nosso texto.

A sociolinguística firmou-se nos Estados Unidos na década de 1960 com a liderança do linguista William Labov, que estudou o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA), é denominada de “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação”. Seus expoentes propõem um novo questionamento sobre a língua: que ela seja compreendida não como um sistema estruturado homogêneo, mas como sistema heterogêneo ordenado[3].

Podemos entender que o surgimento da sociolinguística variacionista foi fruto da insatisfação diante dos modelos existentes, constituindo-se como um contra discurso ao que estava estabelecido, pois os modelos afastavam o objeto da linguística da realização da língua

Suplemento

e de suas diversas manifestações. Enquanto ciência veio ampliar a noção de “língua”, diferenciando-se das correntes linguísticas saussuriana e chomskyana, ao redefinir a língua como um sistema heterogêneo ordenado, ou seja, um sistema que tem, dentre os elementos que o constituem, elementos variáveis de natureza extralinguísticas. Em seus estudos Labov [4] afirma que a Sociolinguística não é um dos ramos da linguística, tampouco uma disciplina interdisciplinar; é antes de tudo toda a Linguística.

Tomando como base o autor acima, percebemos que a língua se manifesta e se consolida por meio de seus falantes numa situação real de uso sem monitoramento ou de maneira mais espontânea. Essa nova concepção de língua trazida pela corrente sociolinguística comunga da ideia de que a língua é um sistema heterogêneo ordenado e que contém elementos que podem variar. Em um país como o nosso, com proporções continentais, as variedades linguísticas são bastante expressivas, mas somente uma variedade linguística é prestigiada pelos bancos escolares: a língua padrão ou o português culto assim chamado. Para Cesário e Votre [2]:

Além de contribuir para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, a sociolinguística também fornece subsídios para a área do ensino de línguas. Os sociolinguistas postulam que os dialetos das classes desfavorecidas não são inferiores, insuficientes ou corrompidos. Afirmam que esses dialetos são estruturados com base em regras gramaticais, muitas das quais diferentes das regras do dialeto padrão. Dessa forma a Sociolinguística cria nos (futuros) professores uma visão menos preconceituosa e incentiva-os a valorizar todos os dialetos e a mostrar à criança que o dialeto culto é considerado melhor socialmente, mas que estrutural e funcionalmente não é nem melhor nem pior que o dialeto da comunidade do aluno.

Na condição de docentes e, concordando com os pressupostos teóricos da Sociolinguística variacionista, julgamos ser basilar não ignorarmos na sala de aula as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos e lograr substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Pelo contrário, a variedade linguística desses alunos precisa ser respeitada, valorizada e encarada como fenômeno natural das línguas, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender a variante de maior prestígio social, pois a língua é um dos bens mais importantes para a ascensão social dos falantes, inclusive no que diz respeito a obter êxito nos diversos processos seletivos que acontecem no país. Processos que são definitivamente excludentes, mas que vem passando por reformulações porque os sujeitos contemporâneos são outros e preconceitos de todos os tipos hão de ser desconstruídos.

2 A NORMA-PADRÃO, AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E A SALA DE AULA

Há multiplicidade de significados atribuídos a palavra norma. Em se tratando do campo linguístico a palavra, geralmente, se une a outros termos como: padrão, não padrão, culta, objetiva, subjetiva e assim por diante. Observa-se que, na prática a escolha de qual termo utilizar ocorre de acordo com a concepção que cada linguista tem a respeito destas expressões. Faraco [5] destaca que:

Nos estudos linguísticos, norma designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (“normais”) numa determinada comunidade de fala. E que no funcionamento monitorado da língua, porém, a palavra norma é usada no sentido de preceito, isto é designa aquilo que tem caráter normativo, que serve no interior de um projeto político uniformizador; para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações.

A norma padrão é conceituada, deste modo, como um construto sócio-histórico que é tomado como referência para estimular um processo de uniformização[4] e uma codificação relativamente abstrata. Dizendo de outro modo a norma padrão é um conjunto de prescrições encontradas nas gramáticas normativas. Existe um verdadeiro esforço por parte dos linguistas brasileiros no combate à concepção do padrão como uma camisa de força e de todos os preconceitos daí advindos [3].

Conforme já comentado acima, as línguas são heterogêneas e constituídas por variedades. A língua é em si o conjunto das variedades. Do ponto de vista gramatical as variedades se equivalem e todas possuem organização e complexidade. De acordo com Tarallo [7] afirmar que há unidade linguística é desconsiderar os dialetos existentes em todo o país sendo uma ilusão acreditar que até mesmo os mais escolarizados utilizem fielmente a norma padrão. Os falantes da designada norma culta são os que mais aproximam fala e escrita da norma-padrão até por haver certo monitoramento atrelado às ações de fala e escrita. Quanto ao termo culta abrimos o parêntese para explicar que tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas incultas, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Por isso, há autores (a exemplo de Irlandé Antunes) que optam por outros termos como, variedade prestigiada (norma culta) e variedade estigmatizada (norma popular).

Retomando o que os variacionistas Weinreich, Labov e Herzog defendiam na década de 70, Bagno [6] afirma que um dos sustentáculos básicos da concepção sociolinguística é o fato de que a variação não é aleatória, fortuita, caótica, mas estruturada, organizada e condicionada por diferentes fatores. Os trabalhos de Bortoni-Ricardo [8] já destacavam alguns destes fatores, que são fundamentais de serem considerados nos estudos da linguagem como: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, e nos últimos tempos as redes sociais.

Podemos questionar, a partir deste momento, como fica o ensino da gramática frente à realidade das variações e do caráter heterogêneo e dinâmico da língua. Para Bagno [6]:

Se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se ensinar gramática for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática... se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então definitivamente é para ensinar gramática SIM.

O autor esclarece ainda a importância da conscientização do ensino assertivo de gramática para que se produzam textos falados e escritos de forma mais coesa, coerente, criativa, não fragmentada.

Pelo o que observamos, a pura prescrição distancia o ensino da realidade do aluno, fazendo com que haja perda do sentido para eles. E ao perceberem que o conteúdo gramatical apresentado cheio de regras foge do conteúdo utilizado por eles no dia a dia, tanto na escrita quanto na oralidade perdem o interesse e a motivação. Dito com outras palavras, essa falta de sentido, faz com que os alunos deixem de gostar das aulas de língua portuguesa, por culpa de uma prática equivocada.

Baseados nessas observações procuraremos apresentar sugestões para uma nova maneira de ensinar a Língua, fazendo reflexões sobre o ensino.

3 DA TEORIA À PRÁTICA: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PREVISTA NOS PCNs (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA)

A partir dos anos 80, de acordo com Brasil [1], o ensino da Língua Portuguesa numa abordagem normativa começou a ser questionada por conta do avanço dos estudos da variação

330

Suplemento

linguística. Esse questionamento teve como fundamento a finalidade e os conteúdos programáticos do ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Tal ensino focava exclusivamente na gramática normativa e desconsiderava a realidade dos alunos, com uma proposta descontextualizada. A prática de ensino da Língua Portuguesa começou a ser repensada e a língua passou a ser enxergada como algo que sofre variações no tempo e no espaço.

Com tais fatos supracitados, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN) que é um documento orientador do ensino que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1995 e distribuído em todo Brasil em 1998. O texto salienta que o seu objetivo maior é “constituir-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” [1].

Podemos acrescentar que os PCNs têm como objetivo também, criar fundamentos comuns em toda extensão do território brasileiro, propondo uma reorientação para os currículos escolares e a real função do ensino da língua materna. Além do mais, precisamos ressaltar que este é um documento oficial e deve ser visto com relevância para a formação docente no Brasil e as suas propostas principais merecem nossa apreciação. No início do documento, no trecho intitulado *Ao professor*, destaca-se que os parâmetros foram criados levando em conta a diversidade linguística no Brasil e que preza pelo respeito à heterogeneidade e pluralismo linguístico, característico do nosso país. Complementa com a seguinte consideração, “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” [1].

A variação linguística é considerada pelos PCNs como um elemento constitutivo das línguas humanas, algo que sempre vai existir por mais que sempre haja tentativas de normatizá-las. Nossa língua é uma unidade composta de muitas variedades e o ensino da mesma tem obrigação de orientar-se para este universo plural.

É fundamental que o estudante conheça as variedades da Língua Portuguesa e se adapte aos diversos contextos comunicativos, tendo a percepção que a questão não é de erro, mas de adequação às situações de uso da língua.

No trecho que trata dos *objetivos gerais da Língua Portuguesa para o ensino fundamental*, a escola deve possibilitar ao aluno:

Item 4: -conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.

[...]

Item 5: - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades [1].

Cada item que selecionamos em nosso texto procura enfatizar a importância do reconhecimento e da valorização das modalidades não padrão da Língua Portuguesa, procurando desta forma, dizer NÃO ao preconceito linguístico.

Nota-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa reconhecem o cenário brasileiro como um cenário de estratificação, diversidade e desigualdade social. É justamente nesse contexto que o professor deve ser um intermediador ativo quanto à norma padrão e não padrão, e além do mais, agir como agente de inclusão linguística. O professor deve respeitar a linguagem do grupo social que seu aluno pertence, usando a característica linguística deste para ensinar novas habilidades linguísticas [1].

Os PCNs também discorrem em seu texto sobre a preocupação em orientar os professores de forma mais eficiente e traz propostas de atividades que vislumbram explorar e trabalhar de forma mais objetiva a variação linguística na sala de aula. Tais propostas devem ser analisadas pelo professor (ou futuro professor). Os PCN chamam especial atenção para salientar a importância do trabalho com a modalidade oral da língua, que geralmente ocupa posição periférica nas aulas tradicionais de língua portuguesa. Assim, a escrita fica em uma posição central, superior à oralidade, contribuindo efetivamente para alimentar o preconceito linguístico, pois não consideram que:

é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana [1].

Pelo exposto, é de suma importância destacar, diante dos fatos descritos acima, que o professor de Língua Portuguesa precisa *a priori* conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais como um documento legítimo e norteador, como um manual de atribuições ao professor e, assumir uma posição firme, conforme citado neste artigo, de intermediador e não apenas de mediador, pois o mediador ocupa posição neutra entre dois polos opostos. Aqui referimo-nos em especial a intermediação nos estudos das normas padrão e não padrão, em

que o professor deve ser a ponte entre ambas. Ele deve usar a norma padrão como plataforma para a diversidade linguística existente em todo território nacional.

4 CONSIDERAÇÕES

Dentre vários teóricos relacionados à sociolinguística, buscamos em primeiro lugar aqueles que poderiam contribuir de forma mais assertiva, que pudessem nos proporcionar um embasamento teórico para as nossas e vossas reflexões quanto ao ensino da Língua Portuguesa em sala de aula. Além disso, os PCNs também foram norteadores na elaboração deste artigo. Este por sua vez vislumbra colaborar principalmente com o professor trazendo à luz o seu papel como o intermediador entre dois polos (a norma culta e a não culta) que consequentemente o faz um agente de inclusão linguística diante do caráter heterogêneo da nossa língua, conscientizando-o por meio deste quanto à necessidade da erradicação do preconceito linguístico presente nas salas de aula em todo território brasileiro. O professor precisa reconhecer e valorizar as modalidades não cultas da Língua Portuguesa e dizer NÃO ao preconceito linguístico. Além do mais ele (professor) deve respeitar a linguagem do grupo social que o seu aluno pertence, usando a característica linguística deste para ensinar novas habilidades linguísticas. [1].

Pudemos observar pela presente pesquisa que a transmissão de conteúdo (norma culta) isolada do contexto e revestida de julgamentos quanto ao que é certo ou errado tem retrocedido o que, possivelmente, é resultante de um trabalho conjunto de conscientização dos teóricos da sociolinguística, assim como, da contribuição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa.

Ansiamos despertar o interesse do professor em oferecer uma educação de qualidade, cuja essência é capacitar o aluno na produção de textos escritos e orais em inúmeras circunstâncias, e dar um basta à memorização de inúmeras nomenclaturas e regras das gramáticas normativas. O professor precisa estar disposto a mudar de postura e a escola preparada para lidar com tais modificações. Ele necessita estar ciente de seu compromisso com o ensino de qualidade, assim como se adequar à nova realidade educacional, buscando atualização sempre que possível e considerando todas as forças contrárias à nova postura. Ele deve, sempre,

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção de discurso; [1].

Afinal não podemos e nem devemos tentar reduzir a dinamicidade da língua ou a competência natural dos seus falantes, pois concordando com a ideia expressa por Faraco [5] não dispomos de meios para cercar, riscar um traço ao redor ou desenhar uma linha que contenha a Língua em sua infinitude, heterogeneidade e constante processo de mudança.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [2] CESARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141-156.
- [3] FIORIN, José Luiz et al.(org.). **Linguística? O que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- [4] LABOV, William. **Modelos Sociolinguísticos**. Madrid: ediciones Cátedra. 1983. Tradución de José Miguel Herreras.
- [5] FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- [6] BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso - Por uma Pedagogia da Variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- [7] TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática 1985.
- [8] BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parnaíba Editorial, 2004.
- [] ANTUNES, Irandé. **Aula de Português-Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARTIGOS

ÁREA: MULTIDISCIPLINAR



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**A IMPOSIÇÃO DA LÍNGUA EUROPEIA AO AUTÓCTONE BRASILEIRO:
 UMA VIOLAÇÃO CULTURAL?**

Ariane Rosas da Silva¹; Klivy Ferreira dos Reis²

¹ Estudante do Mestrado Acadêmico em Letras – UNIR – Universidade Federal de Rondônia. E-mail: arianasilva9288@gmail.com

² Estudante do Mestrado Acadêmico em Letras – UNIR – Universidade Federal de Rondônia. E-mail: klivyreis@hotmail.com

RESUMO: A América Latina foi e continua sendo, nesses mais de 500 anos, desde sua invasão pelos europeus, o cenário de infindáveis desvalorizações perpetradas pelo poder civil e clerical instituídos. Essa relação foi responsável pela base cultural cristã que dominou nosso território por muito tempo, ou seja, o cristianismo formou nossa visão de mundo através dos séculos, nossa noção de moral, ética e também nossas leis, que derivaram do direito canônico. Com isso, este trabalho, objetiva: a) apontar como se deu o processo de usurpação das culturas autóctones brasileiras pelas práticas eclesiais, e b) de que forma se constituiu o discurso do colonizador e a imposição de sua língua. Dessa maneira, a teorização deste trabalho apoia-se em Maria Aparecida Honório “Espaço enunciativo educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades” (2000), Eduardo Bueno “Brasil: uma história, cinco séculos de um país em construção” (2012), Michael Foucault “O sujeito e poder” (1995), entre outros. Com efeito, essa invasão deu-se por parte dos colonizadores a partir da imposição da língua e do cristianismo na qual a igreja se apresentou como papel principal em nossa formação civilizacional. Essa imposição acarretou em uma ilegítima aceitação pela parte dos índios, causando assim, uma violação cultural. De forma geral, é importante revisar nossa história para desmitificarmos o processo de construção de nossa língua ao que cerne a imposição da língua europeia no Brasil.

Palavras-Chave: Brasil. Língua. Discurso.

ABSTRACT: The Latin America was and still is, in these more than 500 years, since its invasion by Europeans, the scenery of endless exploitations perpetrated by instituted civil and

Suplemento

clerical authorities. This relationship was responsible for the Cristian cultural basis which dominated our territory for long. That is to say, Christendom has shaped our world view over the centuries, our moral and ethics principles, as well as our laws, which derived from canonic law. Thus, this paper has as aims: a) to show a bit of how the process of usurpation of Brazilian autochthonous cultures was carried out by ecclesiastic practices, and b) to analyze how the colonizer discourse was built up as well as how the imposition of his language was gradually imposed. So, my theoretical support comes from Maria Aparecida Honório “Espaço enunciativo educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades” (2000), Eduardo Bueno “Brasil: uma história, cinco séculos de um país em construção” (2012), Michael Foucault “O sujeito e o poder” (1995), among others. As a matter of fact, the catholic impositions over the indigenous culture in Latin America proved themselves a kind of violation which destroyed millenary traditions with little being left unchanged. So, it is important to review our history in order to demystify the process of construction of the internal logic of our way of thinking that the catholic intelligence handed down to us.

Key-words: Brazil. Language. Discourse

Introdução

O imperialismo clerical instituído no Brasil desde a chegada dos europeus não apenas influenciou, mas, principalmente, apontou as evidências, que moldaram o espírito nacional. Isso é proposição de fácil verificação. O que, no entanto, não se afigura tão óbvio para nós nos dias de hoje é avaliar o saldo final das negociações que voluntária ou involuntariamente foram constitutivas de nossa estrutura cultural. Os métodos invasivos e tirânicos de que espanhóis, portugueses e outros europeus lançaram mão, na América, penderam mais para o cultivo de uma imensa massa de manobra atravessadora de séculos, a serviço de seus projetos expansionistas ou, pendeu para o lado da difusão de princípios mais avançados importados do Velho Mundo que resultariam em ganhos civilizacionais reais para os autóctones?

Em primeiro lugar, há que se lembrar que havia duas américas do Sul: a atlântica - silvícola e primitiva e a pacífica: citadina e avançada. A América andina em vários pontos como confecção de tecidos e domínio de técnicas de irrigação e de agricultura em geral, nada perdia para a Europa, por isso, o termo civilizar foi sempre utilizado erroneamente quando se referia ao que os europeus fizeram na América, especialmente na parte que se estruturava em cidades.

Este artigo visa a analisar como se deu o processo de imposição da língua europeia aos índios brasileiros, de que forma foi constituído o discurso dos colonizadores e como se deu o

ilegítimo processo de aceitação religiosa por parte dos índios, bem como, o resultante desse cenário marcado pela colonização, imposição da língua e da religião.

Pensar que somos constituídos ideologicamente sem marcas de um fundamentalismo cristão, que se perpetua por mais de 500 anos na América Latina, é configurar um espaço de aceitação e redenção propiciado pelo cristianismo.

Em tese, a lógica e o mecanismo de manipulação em que se baseou a autoridade católica no período colonial, teve grande êxito, porque até hoje (ainda que uma secularização institucional tenha ocorrido) sua presença se encontra marcada em nosso cotidiano.

1. Imposição da Língua Portuguesa no Brasil

Portugal ficou conhecido pelas grandes navegações que realizou no século XV e XVI e pelos movimentos colonialistas e de propagação do catolicismo, espalhando pelo mundo a língua portuguesa.

Ela foi trazida ao Brasil no século XVI em virtude do “descobrimento”. Quando os portugueses desembarcam na costa brasileira, estima-se que os índios brasileiros fossem entre um e cinco milhões, o português foi imposto como língua oficial às línguas nativas que existiam aqui, mas, não de imediato.

Os tupis ocupavam a região que se estende do Ceará a Cananeia (SP). Os guaranis espalhavam-se pelo litoral Sul do país e a zona do interior, na bacia dos rios Paraná e Paraguai. Em outras regiões, encontravam-se outras tribos, genericamente chamadas de tapuia, palavra tupi que designa os índios que falam outra língua. Apesar dessa divisão geográfica, os dois grupos apresentavam semelhanças: quer seja nos aspectos linguísticos, quer seja nos aspectos culturais, fortalecendo assim, a construção da identidade do português brasileiro.

A vista dessa contextualização, e adentrando no processo de imposição da língua portuguesa no Brasil, entende-se que começou a partir dos trabalhos de catequização realizados pelos jesuítas. Segundo Edelweiss [1] (1969)

os jesuítas, procurando distanciar a linguagem dos índios da influência da aculturação somente utilizaram o processo corriqueiro em todas as línguas, que é a evolução semântica. Produz ainda, um apagamento do processo histórico que designou essa (ou essas) língua (s).

Como a intenção de impor a língua era puramente política e religiosa, os índios foram obrigados a aprender um novo idioma, deixaram de lado suas crenças e seus deuses, mesmo que os cultuassem, no seu íntimo, em segredo. Esses mecanismos de distanciamento das línguas indígenas por parte dos jesuítas, produziram uma ilegítima aceitação por parte dos índios. Segundo Eduardo Bueno (2012) [2]

Julgar o conjunto da obra jesuítica à luz de conceitos atuais, porém, é incorrer num erro tão gritante quanto dos próprios padres quinhentistas em sua pretensão de avaliar a mentalidade e os costumes indígenas de acordo com as crenças e os dogmas da Europa de fins do século XVI - uma época marcada pela intolerância religiosa, pelo etnocentrismo e, acima de tudo, pela Contra- Reforma.

Em 1750 o rei de Portugal D. José I, escolheu Sebastião José de Carvalho e Melo - futuro marquês de Pombal - para ocupar o cargo de primeiro-ministro no Brasil. Começava ali uma nova fase da nossa história. Inimigo declarado dos jesuítas, marquês de Pombal realizou importantes reformas, dentre elas, a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, como extensão da medida também tomada em Portugal. Emancipou os indígenas e criou as companhias de comércio.

A era pombalina durou cerca de 30 anos, o objetivo não foi apenas confiscar as propriedades da Igreja como também, no caso da colônia, recuperar o controle político-econômico nas regiões administradas pelos jesuítas. À expulsão seguiu-se uma profunda reforma da educação, que até então estava sob responsabilidade da Igreja. Diante dessas reformas, para Pombal, os jesuítas representavam o que havia de mais atrasado, precisavam ser reformados e modernizados.

O ensino formal sempre esteve a cargo da Igreja. Com a expulsão dos jesuítas o marquês determinou que a educação fosse transmitida por leigos. Para dar uma maior uniformidade cultural à colônia ele proibiu a utilização da língua *Nheengatu*, a *língua geral* (uma mistura das línguas nativas com o português, falado pelos bandeirantes) e tornou obrigatório o uso do idioma europeu.

O discurso do colonizador aos autóctones brasileiros se baseou na força, imposição, extirpação da memória, causando-lhes, assim, um estupro cultural. Eles eram obrigados a aprender uma língua jamais vista antes, cultuar e professar uma fé que para si era falsa. Os efeitos desse discurso fundamentalista sobre os índios tinham a intenção de torná-los súditos fieis de Cristo e da coroa portuguesa.

Nesse período podemos ver a mentira, hipocrisia e descaramento, em detrimento da ética, moral e da justiça de que o cristianismo se autodenomina veículo; foi um período pouco exemplar da história da construção do cenário católico. As relações de contato dos índios com os colonizadores foram e são materializadas na língua, ou seja, no relato desse contato. A partir do discurso do efeito da colonização, instala-se no imaginário social e cultural a interpretação da chegada dos portugueses como uma “descoberta”, produzindo assim, um momento histórico de silenciamento dos povos que já habitavam nesse território. Segundo Honório (2000) [3]

No período representado pelo Regimento das Missões (1616-1757), as muitas ordens religiosas incumbidas do processo educacional e civilizatório da população amazônica introduziram o ensino da leitura e escrita das chamadas línguas de cultura ou de civilização, o português e o latim, além do ensino de ofícios mecânicos, impondo uma nova ordem social a estes povos indígenas.

Para os colonizadores, os índios só alcançariam uma determinada civilização se aprendessem as línguas impostas por eles. Partindo desse ponto entende-se que, os discursos que fundam um imaginário sobre o Brasil são discursos que reproduzem o olhar do colonizador, silenciando a voz dos povos indígenas e apagando seu olhar e sua interpretação da história. Mas, como a produção de sentidos é um processo contínuo, o que foi silenciado na história volta em outras condições de produção, possibilitando outras interpretações.

A imposição da língua europeia no período colonial foi entendida como sinônimo de civilização. Só seria possível civilizar um povo, ensinando-lhe a língua portadora de um status de prestígio superior. O discurso antropológico construiu-se em um cenário imaginário da superioridade da cultura europeia em relação dos indígenas.

Ainda segundo Honório (2000) [3] “participar, portanto, da constituição do povo brasileiro só é possível, por esse imaginário, aprendendo a língua portuguesa, lugar a partir do qual se “assimila o raciocínio brasileiro”.

Esse período foi de grande coerção social, a integração do indígena ao espaço citadino, recém-criado, estava condicionada à aceitação incondicional da cultura assimiladora. E não se integrar à urbe podia significar fugir para territórios desconhecidos e hostis.

A ocupação das terras pelos europeus deu-se de forma muitas vezes passiva, nem sempre o contato entre índios e brancos chegou a ser predominantemente conflituoso. Visando aos interesses comerciais os europeus instalaram-se na vida social dos indígenas, os brancos, quando era de seu interesse, incorporavam-se às aldeias de forma meio amigável.

Tempos depois, devido aos processos de colonizações, o índio passou a ser encarado como uma fonte de mão-de-obra barata, e, quando insurgente, um inimigo.

2. Usurpação das culturas autóctones brasileiras pelas práticas eclesiásticas

A administração eclesiástica sempre teve clara consciência de que monopolizar os meios educacionais era fundamental para dar à sociedade uma forma que, ao mesmo tempo, servisse de veículo de seus projetos “evangelizadores”.

Mesmo com toda evidência das intenções nada cristãs das manobras católicas, há quem propõe que o cristianismo na América Latina, através do catolicismo, ainda que por métodos nem sempre exemplares, conseguiu garantir ao longo dos séculos a integração do indígena à sociedade civil que se estabeleceu por aqui, enquanto que na América do Norte os autóctones foram massacrados sem nenhuma preocupação de catequizá-los. Octavio Paz (1994) [4] em ensaio escrito em 1950 disse sobre a situação colonial do México:

Por la fe católica los indios en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo. Esa posibilidad de pertenecer a un orden vivo, así fuese en la base de la pirámide social, les fue despiadadamente negada a los nativos por los protestantes de Nueva Inglaterra. Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el Cosmos. La huida de los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para el hombre moderno. El catolicismo le hace reanudar sus lazos con el mundo y el trasmundo. Devuelve sentido a su presencia en la tierra, alimenta sus esperanzas y justifica su vida y su muerte.

Não se pode negar que durante todo o período colonial a igreja católica operou por meio da força, imposição e usurpação dessas culturas indígenas. Segundo Honório [3] (2000 *apud* PÊCHEUX, 1997), para tomar-se cidadão foi necessário, aos povos colonizados, libertar-se do particularismo histórico: costumes, concepções ancestrais e das línguas, categorizadas em oposição à língua nacional, como “maternas”

O objetivo do poder clerical era estabelecer padrões morais dentro da sociedade, em conformidade dos projetos econômicos, e assim mesmo, a busca incessante de conquistas latifundistas.

A chegada dos primeiros missionários jesuítas, Manuel da Nobrega e José de Anchieta, foi no período de 1530-1580. A catequese e educação eram coisas indissociáveis. A princípio, os jesuítas usaram duas estratégias de evangelização: a primeira era atrair os índios

para os meios em que seriam doutrinados, a outra, buscar fixá-los nesse espaço, recorrendo a agrupamentos conhecidos como aldeamentos. Segundo Fernando Azevedo (1976) [5]

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias, associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Um dos objetivos dos jesuítas era convencer ao índio que a religião e crença a que ele era devoto eram equivocadas, que só poderia existir um único Deus, diante disso e por meio da catequese, produziram uma espécie de violação da consciência, afim de penetrar em suas almas a verdade cristã, como única. Para os colonizadores, os índios não tinham religião, a magia, poligamia e ritual antropofágico e tudo que os distanciassem da doutrina cristã era proibido. O resultado disso, foi produzir nos índios uma transferência cultural, um afastamento de seus costumes, práticas, valores e crenças.

“A inteligência brasileira viria a constituir-se submetida à direção exclusiva da Companhia de Jesus, sob a égide da Contrarreforma e do Concílio de Trento”, como diagnosticou Wilson Martins. “Esse desejo de perpetuar a ignorância [...] condicionaria as perspectivas mentais do Brasil por três séculos”, (BUENO, 2012) [2]. A ignorância que se perpetua é a de que o catolicismo era o portador da verdade absoluta, porque, de fato, não passava de um engenhoso instrumento de dominação.

E, ao fim e ao cabo, o catolicismo de fato deu ao indígena um lugar na sociedade europeizada que se formou na América?, ou somente lhe tirou seu lugar que possuía como dono para logo ceder-lhe um como locatário? Isso é o que parece que acontece, que somos locatários do nosso próprio continente, igual aos africanos de Sul da África que sofreram (e sofrem, um pouco menos hoje) preconceito racial dentro do continente negro. (L. E. FIORI [6] em artigo ainda não publicado)

Não parece imprudente concluir que a Igreja Católica teve um papel na construção da cosmovisão latino-americana difícil de se avaliar porque se por um lado não deixou de utilizar-se de recursos políticos muitas vezes contrários ao que seus sermões e discursos ditavam nos templos, por outro lado, muitas vezes também se interpôs entre os autóctones e a crueldade exploratória europeia. O catolicismo, então, como mais importante constituinte da personalidade latino-americana desempenhou duplo papel em nossa construção social: ele foi

Suplemento

vilão e herói, exatamente como nós somos hoje, nascidos de uma ambiguidade que talvez já seja nossa identidade.

E assim se constituiu a história da América Latina, a história de uma civilização construída a ferro e fogo sobre as ruínas de culturas milenares aniquiladas pelos imperialismos monárquicos e eclesiástico.

Considerações Finais

Sabe-se que cada grupo dentro de uma sociedade é constituído por diferentes ideologias, a partir desse ponto são atribuídas características culturais a cada um desses povos - língua religião, costumes, tradições e sentimento de pertencer a determinado lugar. Segundo Nair Gurgel do Amaral (2012, *apud* CANCLINI, 2016) [7] “o conhecimento das culturas permite consciência da discriminação e a capacidade de interagir com a diferença. Sendo a cultura o local e o ponto de partida para o conhecimento”. Concluimos com este artigo, que nenhuma cultura quer e precisa ser alterada. Os povos que habitavam as Américas passaram por processos de apagamentos religiosos, culturais e linguísticos irreparáveis. A colonização, imposição, língua e cultura dos povos europeus, produziu e moldou a mentalidade dos autóctones brasileiros.

Pensar na América Latina hoje, sem marcas de um fundamentalismo cristão soberano, é configurar um espaço de aceitação e redenção propiciado pela colonização. Fomos moldados e atravessados por ideologias que os europeus, bem como a igreja nos impuseram. Prepararam um ambiente ao indígena que fizesse com ele descreditasse que tinha identidade e cultura, ficando evidente que as manobras pelas quais a igreja e os europeus lançaram mão sobre os índios americanos foram desonrosas. Os autóctones que no princípio eram disfarçadamente tratados de forma amigável, passaram a ser vistos como insurgentes e inimigos dos colonizadores.

Em suma, o discurso, a imposição da língua e religião constituíram a “onipresença” da ideologia desses autóctones, podemos mencionar o fato de que no Brasil pensamos e agimos de forma cristã, mesmo que nos declaremos ateus ou não cristãos, pelo fato que o cristianismo está presente em nossa cultura há muitos anos, desde a invasão da América pelos europeus. Ou seja, o cristianismo formou nossa visão de mundo, deixando evidente que todos esses processos de invasão e massacre constituíram a violação cultural pelo qual os indígenas passaram.

Referências Bibliográficas

- [1] EDELWEISS F.G. **Estudos tupis e tupi-guaranis, confrontos e revisões**. Brasiliana, Rio de Janeiro, 1969.
- [2] BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história, cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.
- [3] HONÓRIO, M. A. **Espaço Enunciativo e Educação Escolar Indígena: Saberes, Políticas, Línguas e Identidades**. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp. 2000.
- [4] PAZ, Octavio, **El labirinto de la soledad**. Penguin Books: New York, 1994.
- [5] AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3 da 5. ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.
- [6] FIORI, E.L. **La simbólica de la formación del alma latinoamericana** (em artigo ainda não publicado).
- [7] AMARAL, N. F. G. **Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura**. Linha d'Água, n. 25 (1), p. 87-107, 2012.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO ENUNCIADOR-NARRADOR

Érica Cayres Rodrigues¹; Valdir Vegini²

¹Mestre em Letras pela UNIR; professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia –
 Campus Jaru; erica.rodrigues@ifro.edu.br

²Pós-doutor em Narratologia/USP (2014); Doutor em Letras/Linguística/UFSC(1995); professor do
 Departamento de Letras Vernáculas – UNIR; vvegini@gmail.com

RESUMO: Tendo como objeto deste trabalho uma narrativa de experiência pessoal de um sujeito jaruense, nosso objetivo é analisar algumas pistas ou aspectos identitários deixados pelo enunciador-narrador na superfície de seu relato. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o método fenomenológico e o etnográfico sustentados na pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, centrada nos estudos teóricos que tratam da construção de identidade desenvolvidos por Jerome Bruner (1991), Liliana Cabral Bastos (2004), Zigmunt Bauman (2005), Néstor Garcia Canclini (2013) e Stuart Hall (2014); a segunda foi realizada em Jaru, município do interior de Rondônia, com um informante voluntário e anônimo, que, oriundo do Estado do Amazonas, chegou nesse município na década de 60, quando a localidade ainda era um Seringal. Para a coleta dos dados, utilizamos entrevista livre, gravação e transcrição da narrativa produzida pelo informante e sem cortes, procurando manter a espontaneidade linguística do narrador, mas respeitando o máximo possível o padrão da língua portuguesa. Ao final do trabalho, observamos que o autor da narrativa deixa emergir em seu relato os seguintes fragmentos de traços identitários: seringueiro, parceleiro, marginalizado, injustiçado, destemido, solidário, alegre, fumante, pequeno agricultor e cristão; os seguintes fragmentos de traços étnicos: embora tenha passado por várias transformações sociais e culturais, tem orgulho de dizer que pertence ao grupo étnico dos seringueiros. Entre algumas pistas que utiliza para reconstruir as diversas realidades vividas e experimentadas estão: o fechamento dos seringais e o início do ciclo da Agricultura. Desse modo, o relato do informante revela que a construção da realidade do município de Jaru se dá a partir de diversos acontecimentos sócio-econômico-culturais que compelem o narrador a se adaptar às novas realidades, assumindo no decorrer de sua vida, diversas identidades. De fato, é a partir de nossas narrativas que construímos a realidade, seja ela de nós mesmos ou dos fatos que experimentamos a partir de nossa visão de mundo, que vamos nos desvelando e deixando reflexos de nós mesmos.

Palavras-chave: Narrativa. Identidade. Jaruense.

ABSTRACT: The object of this work is a personal experience narrative of a person from Jaru and the aim of the work is to analyze some clues or aspects of identity that the enunciator and narrator leaves on the surface of his story. In order to reach this aim we used the phenomenological and ethnographical methods supported by bibliographical and field studies. The first one was centered around theoretical studies that address the construction of identity developed by Jerome Bruner (1991), Liliana Cabral Bastos (2004), Zigmunt Bauman (2005), Néstor Garcia Canclini (2013) and Stuart Hall (2014). The latter was carried out in Jaru, a municipality in the interior of the State of Rondônia, with a voluntary and anonymous informant who is originally from the State of Amazonas and arrived in this municipality in the 1960s when the locality was only a rubber plantation. In order to collect the data we used free interview, recording and transcribing the narrative produced by the informant without cutting it and seeking to maintain the linguistic spontaneity of the narrator respecting at the same time the norms of the Portuguese language as much as possible. At the end of the work it was observed that the author of the narrative allows the following fragments of traces of identity to emerge in his story: rubber tapper, parcel owner, marginalized, subject of injustice, fearless, solitary, happy, smoker, small-scale farmer and Christian. Although he has gone through several social and cultural transformations he is proud to say he belongs to the ethnic group of rubber tappers. Among the clues he uses to reconstruct the diverse realities lived and experienced are: the closure of the rubber plantations and the beginning of the agricultural cycle. This way the account of the informant reveals that the construction of the reality of the municipality of Jaru starts with diverse social, economical and cultural events that compel the narrator to adapt to new realities taking on diverse identities throughout his life. In fact, we construct our realities basing on our narratives, whether of ourselves or of the facts that we experience stemming from or vision of the world, and we exhibit ourselves and leave reflections of ourselves.

Key words: Narrative. Identity. Of Jaru.

CONTEXTUALIZAÇÃO/INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor, intitulada “Narrativas Oraís de Experiência Pessoal de sujeitos jaruenses: Caracterização e construção da realidade” [18], defendida em 2016, na Universidade Federal de Rondônia. O objetivo desse estudo foi “Analisar algumas “narrativas oraís de experiência pessoal” para extrair delas, em um primeiro momento, aspectos da memória, o perfil sociocultural e identitário do município de Jaru e, em um segundo momento, as características da narrativa apontadas por Bruner [1] e retomados por Ferreira Netto [2]. Na época, coletamos 15 narrativas de sujeitos que migraram para as terras hoje ocupadas pelo município de Jaru na década de 60, quando a cidade era apenas um seringal, e 70, quando iniciava o processo de colonização oficial. Assim, das narrativas coletadas, selecionamos quatro delas

Suplemento

para compor o *corpus* de análise da dissertação, no entanto, para este artigo, apenas uma NOEP – Narrativa Oral de Experiência Pessoal - será analisada.

O ato de narrar é uma tradição cultural milenar, pois, essa ferramenta linguística foi, com certeza, um dos mais eficientes pontos de apoio para a manutenção de nossa espécie durante os primórdios da humanidade, que vivia em um ambiente extremamente hostil nas savanas da África. No final, do dia, reunido com sua prole, o líder do clã contava, através de sua linguagem gestual e vocal primevos, detalhes de seu trabalho venatório à sua prole resguardada numa caverna. Subsequentemente, ao longo do processo civilizatório, como comprovam rústicas pinturas em cavernas da Europa, sobretudo, o ser humano continuou a utilizar-se da arte de narrar como forma privilegiada para demonstrar e interpretar suas relações com o mundo, como também para ser compreendido.

Os primeiros estudos sobre narrativas desenvolvidos pelo filósofo Aristóteles [3], escrito em torno do ano 335 a.C., desencadeou ao longo do tempo inúmeras reflexões acerca desse tema em diversos campos das ciências humanas. Por exemplo, pelo sociolinguista William Labov [4], as narrativas orais da memória coletiva e da memória individual, principalmente “as narrativas orais de experiência pessoal” (NOEP), foram trazidas para o campo da ciência. Para ele, essas narrativas relatam uma sequência de eventos vividos, necessariamente, pelo narrador e resgam, por conta disso, personagens, eventos e ambientes que não estão contidos nos livros da História oficial, por exemplo, ou estão (ou estavam) fora do alcance público, dando novo sentido a fatos e atos do passado remoto ou recente (LABOV) [5].

Assim, narrar não é apenas contar uma história ou recontar o passado; ao contrário, ao narrar fatos vividos, o falante constrói por meio da narrativa a imagem que deseja passar ao mesmo tempo em que revela o que realmente viveu e compreendeu a partir de si mesmo. E é desse modo que ele será social e emocionalmente avaliado, pois, “as histórias têm relação com a maneira como o protagonista interpreta as coisas, com o significado das coisas para ele” (BRUNER) [6]. Por essa prática, por esse exercício, ele deixa emergir seus traços identitários e possibilita ao estudioso interpretar, reinterpretar e avaliar o mundo de seu entorno e a si mesmo (BRUNER) [7].

Alicerçada na breve exposição teórica acima, pretendemos responder neste estudo à seguinte questão investigativa: Como o enunciador-narrador que chegou ao município de Jaru na década de 60 deixa emergir em sua "narrativa oral de experiência pessoal" aspectos de suas

identidades? A partir desse questionamento, o objetivo geral deste estudo é analisar algumas pistas ou aspectos identitários deixados pelo enunciador-narrador na superfície de seu relato.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos o método fenomenológico e o etnográfico sustentados na pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, centrada nos estudos teóricos que tratam da construção de identidade desenvolvidos por Jerome Bruner [8], Liliana Cabral Bastos [9], Zigmunt Bauman [10], Néstor Garcia Canclini [11] e Stuart Hall [12]; a segunda foi realizada em Jaru, município do interior de Rondônia, com um informante voluntário e anônimo, que, oriundo do Estado do Amazonas, chegou nesse município na década de 60, quando a localidade ainda era um Seringal. Para a coleta dos dados, utilizamos entrevista livre, gravação e transcrição da narrativa produzida pelo informante e sem cortes, procurando manter a espontaneidade linguística do narrador, mas respeitando o máximo possível o padrão da língua portuguesa.

1. PENSAMENTO NARRATIVO E LINGUAGEM

O psicólogo Jerome Bruner [6], em seu livro “Realidade Mental, Mundos possíveis” desenvolve a ideia a respeito de dois modos de pensamento, de “dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade” [6]. Antes de discorrer sobre esses dois tipos de pensamentos, porém, vou concentrar minhas atenções acerca do que vem a ser “pensamento”. Embora não haja uma definição exata, há muitos estudiosos que buscam definir um conceito para o pensamento, dentre os quais, a meu ver, se destacam Jolivet [13] e Jung [14] graças ao refinamento que propõem. Para Jung [14], o pensamento “é uma função psicológica racional que estabelece relações de ordem comportamental entre conteúdos representativos, através da utilização de categorias de verdadeiro ou falso, ou como certo ou errado”; para Jolivet [13], o pensamento é “a capacidade que tem o ser humano de conhecer em que consistem as coisas e as relações que elas têm entre si”. Tomando como base essas definições, pode-se dizer que pensar é estabelecer relações entre elementos diferentes, categorizando-os e inferindo deles regras. Para isso, o pensamento materializa-se em palavras, sons, imagens visuais e assim por diante. Isso vai ao encontro, parte, pelo menos, da concepção de Vygotsky [15] quando trata do pensamento e da linguagem. Bruner [6], ao citá-lo, assim se expressa:

Para Vygotsky, a linguagem era um agente para se alterar os poderes do pensamento – dando ao pensamento novos meios para explicar o mundo. Por sua vez, a linguagem tornou-se o repositório para os novos pensamentos assim que se chegava a estes.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem tem uma função essencial na formação do pensamento como se pode inferir da afirmação contida nas palavras do próprio Vygotsky [15]: “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Quanto à estrutura da linguagem, Bruner [6] afirma que ela,

[...] é tal que nos permite ir dos sons da fala, passando pelos níveis intermediários, e chegar até as interações de atos da fala, passando pelos níveis intermediários, e chegar até as intenções de atos de fala e discurso. O caminho pelo qual viajamos nesta estrada varia de acordo com nosso objetivo, e contar histórias é um objetivo especial.

Para esses autores, o desenvolvimento do pensamento ocorre em um movimento do social para o individual, ou seja, das experiências externas que são interiorizadas e exteriorizadas na/pela fala, pois é por meio dela que as representações do mundo são refletidas.

Retomando os dois modos de pensamento, Bruner [6] os denomina de científico ou paradigmático e narrativo. O primeiro estrutura a realidade pelo processo dicotômico, isto é, classifica os indivíduos, anulando as diferenças individuais, pois busca uma verdade geral e procura comprová-la por meio de provas formais e empíricas. Por esse pensamento, busca-se estabelecer "o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação" [6]. O segundo, o narrativo, tem relação, principalmente, com a realidade psíquica e trata de questões relacionadas à experiência humana, e que são exteriorizadas por meio dele. Crenças, dúvidas, desejos, paixões e emoções são alguns exemplos de ações e intenções humanas ou vicissitudes que marcam o curso do pensamento narrativo. Cabe a ele também localizar as experiências no tempo e no espaço [6].

Com base nesses pressupostos, conclui-se que o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo constroem a realidade de modos diferentes, mas complementares. Nas palavras de Bruner [6],

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento.

Para esse autor, as características do pensamento científico ou paradigmático, como ele prefere chamar esse tipo de pensamento, já estão bastante discutidos, compreendido, aceito, divulgado e contribui para o desenvolvimento de poderosos instrumentos protéticos que auxiliam nos trabalhos da lógica, da matemática e das ciências há tempos imemoráveis [6]. O conhecimento construído através desse pensamento concentra-se no desenvolvimento da criança como um “pequeno cientista”, “um pequeno lógico”, “um pequeno matemático”, segundo Bruner [8]. Ele contribui para o conhecimento do mundo natural ou físico, deixando de retratar, por conta de sua função específica, o mundo humano ou simbólico.

De acordo com Bruner [1;6;8], esse conhecimento do “mundo humano ou simbólico”, rico e confuso da interação humana, é construído e exteriorizado através do pensamento narrativo, que tem características peculiares e funções específicas. Por esse tipo de pensamento, há uma ligação entre o processo mental e o discurso que o exprime, um se confundindo com o outro. Bruner [8] admite ter dificuldades em definir qual desses dois processos é o mais básico, isto é, o modo narrativo do pensamento ou as formas de discurso narrativo. Sobre isso, assim ele se expressa:

Como com todos os dispositivos protéticos, cada um habilita e dá forma para o outro, da mesma maneira que a estrutura da língua e a estrutura do pensamento são mutuamente inextrincáveis. Consequentemente, é inútil tentar dizer o que é o mais básico – o processo mental ou a forma de discurso que o expressa da mesma maneira que nossa experiência do mundo natural tende a imitar as categorias de ciência familiar, assim nossa experiência fenômenos humanos leva a forma das narrativas que usamos ao contar sobre eles.

De toda forma, o pensamento narrativo é uma ferramenta extraordinária e fundamental para espécie humana. Ele permite que os indivíduos expressem o seu mundo interior - os seus sentimentos pessoais e os significados sociais que abstraem do grupo cultural a que pertencem - quanto o seu mundo exterior do qual fazem parte os atores e os eventos reais que vão lhe sucedendo no palco da vida.

2. O FENÔMENO DA IDENTIDADE

A questão da identidade, de acordo com Hall [12], é discutida na teoria social visto que a concepção de um indivíduo estável dá lugar ao indivíduo fragmentado, fazendo surgir novas identidades. Isso ocorre, conforme esse autor, porque a sociedade vive profundas

Suplemento

transformações sociais advindas das mudanças ocorridas no transcorrer da Modernidade, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, na chamada Modernidade Tardia ou Pós-Modernidade. Esse é um período em que surgem diversos fenômenos sociais entre os quais a globalização, as diásporas pós-coloniais e o processo de desconstrução do Estado-nação, que provocam o deslocamento das estruturas da sociedade moderna. Consequência disso, os quadros de referência, que garantiam aos indivíduos a sensação de estabilidade e solidez em seus papéis sociais, ficam abalados, provocando a chamada “crise de identidade”.

Bauman [10] faz afirmação semelhante à de Hall [12] quando expõe que as identidades são construídas e reconstruídas continuamente, tornando-se incompletas, ou seja, são “uma experimentação infundável” na sociedade global onde “o Estado não tem mais o poder ou desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” [10]. A esse fenômeno, ele dá o nome de “modernidade-líquida” visto que as relações sociais são fluídas, voláteis, incertas e inseguras. Isso se deve - acredita Hall [12] – principalmente à “compressão do espaço-tempo”, uma espécie de “aceleração dos processos globais de forma que se sente que o mundo é menor que as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” [12].

Nesse contexto, a identidade torna-se “um monte de problemas” (BAUMAN) [10] tendo em vista que os sujeitos são, continuamente, compelidos a modificarem e a definirem suas identidades, sem ser permitido que se fixem a uma delas, pois elas “ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN) [10]. Desse modo, o indivíduo, sujeito ativo, compartilha e recebe influência, que torna a sua identidade uma representação passível de mudanças, ou como o próprio Hall [12] afirma, uma “celebração móvel”. A origem desse fenômeno ocorre a partir das relações sociais, especialmente por meio das tecnologias da informação e pela compressão das distâncias – seja por meio virtual ou pela velocidade dos meios de transporte –, os elementos culturais (comida, bebida, vestuário, língua, crença, música, moda, valores, entre tantos outros) dos mais diversos países se alastram e rompem fronteiras nacionais [11]. Conseqüentemente, a identidade cultural se configura e se torna aberta, instável, móvel. Esse movimento de construção e reconstrução da identidade é denominado por Hall [12] de “tradução”, um conceito que, segundo ele,

[...] descreve aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre em

sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

A “tradução” possibilita a transformação da cultura não só do migrante como também do local em que ele escolheu, ou foi forçado a escolher, para viver uma vez que as culturas movem-se, entrelaçam-se, e, conseqüentemente, as identidades culturais refletem essas transformações. Essas novas identidades carregam os traços culturais trazidos e adquiridos, as tradições, as linguagens e as histórias pessoais pelas quais foram marcadas. Assim, os sujeitos “são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas” (HALL) [12].

3. NARRATIVA E IDENTIDADE

É na interação social que a linguagem e os modos de discurso surgem. Eles fornecem ferramentas que possibilitam ao indivíduo entender o mundo a sua volta, produzindo significados acerca do que vivencia. Para Bruner [6], tal como para Vygotsky [15], citado por Bruner, a linguagem é o meio de exteriorizar nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar nossa percepção da realidade. Dito de outra forma, linguagem e pensamento refletem nosso mundo cultural e lhes dão significado.

A significação, por sua vez, diz Bruner [1], “[...] são criadas e negociadas dentro de uma comunidade” e elas são exteriorizadas na/pela narrativa, pois, ao narrarem os sujeitos não reproduzem eventos propriamente vividos, mas os interpretam de modo que uma significação pessoal desses eventos é construída. É nesse sentido que o papel das narrativas, segundo Moita Lopes [19], está relacionado ao processo de construção de identidades sociais, pois, ao narrar sobre sua própria vida, o enunciador-narrador constrói um sentido de mundo, do outro e de si mesmo, o “eu”, portanto, “é produto de nosso contar” [12]. Por isso, o sujeito continuamente se “constrói” e se “reconstrói” [12], para adequar-se aos diversos contextos em que estão inseridos.

Dessa forma, Bruner [16] afirma que as narrativas construídas pelos próprios indivíduos e sobre si mesmos, tais como as narrativas de experiência pessoal, não são produzidas de modo livre, pois: “Os atos narrativos diretos da construção do eu são tipicamente guiados por modelos culturais implícitos, não verbalizados, daquilo que a individualidade deveria ser e evidentemente, daquilo que não deveria ser”[16].

De um lado, o indivíduo, ao se reconstruir, na maioria das vezes, busca construir uma imagem do “eu” que atenda aos modelos culturais, ou seja, às expectativas do outro e/ou do grupo social em que está inserido; por outro lado, conforme Bastos [9], ao narrar histórias de vida “falamos sobre como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem”. Assim, a identidade é expressa na forma de narrativas – vividas, contadas, recontadas - pois o ato de narrar possibilita tomar consciência de si e também marcar as diferenças em relação ao outro. Desse ponto de vista, é possível inferir que o indivíduo transforma suas identidades a partir de seus estados intencionais, suas crenças, valores, esperanças, desejos etc. (BRUNER) [1]. De fato, como constata Bruner [16]

Nutrimos nossas identidades através de nossas conexões, embora insistamos que somos bem mais do que isso – que nós somos nós mesmos. E essa identidade singular é em grande parte derivada das histórias que nós mesmos contamos com o objetivo de juntar todos aqueles fragmentos.

Desse ponto de vista, ao narrar, o enunciador-narrador deixa emergir em seu relato fragmentos de traços identitários que correspondem aos momentos vividos. Assim, ele vai resgatando os fragmentos que o constituem, sejam eles, do núcleo familiar, da profissão, da religião, amigos, isto é, do tempo e do espaço sociocultural no qual viveu e vive.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos que adotamos para a execução deste artigo foram o fenomenológico e o etnográfico, ambos como abordagem qualitativa. O primeiro, conforme Gil [17], permitiu estudar como o conhecimento do mundo é construído para cada pessoa, ou seja, a realidade [...] é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. Ela é o compreendido, o interpretado, o comunicado [17]. Assim, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento.

E o segundo, o método etnográfico, proporcionou a interação entre pesquisador e pesquisado. Esse método mostrou a visão do sujeito pesquisado sobre sua experiência. Portanto, este trabalho foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, optei por fazer um estudo analítico da NOEP- Narrativa Oral de Experiência Pessoal [4;5] coletada em trabalho de campo com um informante que migrou para Jarú na década de 60,

com o objetivo de abstrair particularidades do enunciador-narrador (E-N), suas posições, suas experiências vividas, suas intencionalidades, seus desejos, suas crenças, suas esperanças, seus desafios, em suma, o mundo social e cultural em que estava inserido para, ao final, traçar o perfil identitário do enunciador-narrador (BRUNER; FERREIRA NETTO) [1;2].

Dentre os autores consultados estão Bruner [1;6;7;8;17], Bauman [10], Canclini [11], Hall [12], Bastos [9] e Moita Lopes [19].

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano de 2015 e início de 2016. Para este artigo foi selecionada a NOEP¹² de um sujeito que migrou para Jaru na década de 60, quando a cidade ainda era apenas um seringal. A coleta de dados foi realizada pela primeira autora deste artigo a partir das seguintes perguntas disparadoras: "Conte para mim, quando você veio para Jaru, o que motivou sua vinda, qual meio de transporte utilizou, como era Jaru quando você chegou e como foi essa sua experiência desde sua chegada até nos dias de hoje"? A partir daí a primeira autora deste artigo deixou o Enunciador-Narrador (E-N) muito à vontade para que sua narrativa fluísse naturalmente e só o interrompeu para pedir alguma explicação de coisas que não havia compreendido, sem nunca emitir qualquer juízo de valor ou opinião. Subsequentemente, a NOEP foi transcrita, sem cortes, procurando manter a espontaneidade linguística do narrador, mas respeitando o máximo possível o padrão da língua portuguesa. O relato foi inserido numa grade célula¹³ e cada linha foi precedida de um número para facilitar a localização do desempenho linguístico do informante, da sucessão dos eventos e, durante o processo de análise e discussão, a comprovação e cotejamento entre a teoria e os dados observados.

Neste artigo, constam apenas trechos selecionados da NOEP que ao nosso ver contribuem para analisarmos os aspectos identitários do E-N. A narrativa completa consta na Dissertação de Mestrado (Apêndice A, p. 159 a 167) defendida pela primeira autora em 2016, na Universidade Federal de Rondônia.

¹² Essa NOEP encontra-se na dissertação de Mestrado "NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL DE SUJEITOS JARUENSES: CARACTERIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA REALIDADE", 2016, p. 159 a 167.

¹³ Cf. Dissertação de Mestrado "NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL DE SUJEITOS JARUENSES: CARACTERIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA REALIDADE", 2016, p. 159 a 167.

5. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO ENUNCIADOR-NARRADOR

Sob o crivo dos conceitos teóricos de Bastos [9], Bauman [10], Canclini [11], Bruner [16] e Hall [12] podemos agora analisar alguns aspectos identitários deixados pelo enunciador-narrador (E-N) na superfície de seu relato. Os migrantes do município de Jaru vieram de diversas localidades do Brasil e, chegando nesse município, receberam e compartilharam diversas experiências. Essa capacidade do sujeito em receber e compartilhar experiências torna a sua identidade uma representação passível de mudanças, ou como diz Hall [12], uma “celebração móvel”, ou seja, a identidade se torna aberta, instável. Esse movimento de construção e reconstrução da identidade é denominada por esse autor [12] de “tradução”, um conceito que, segundo ele, explica as formações identitárias que atravessaram e intersectaram as fronteiras naturais, como ocorreu com o E-N da NOEP¹⁴ aqui analisada. Ele saiu de sua terra natal, Amazonas, em definitivo e, ao chegar na Amazônia jaruense, teve que negociar suas formas de ver o mundo com as novas culturas que aqui encontrou, “sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (HALL) [12] O E-N, no início de seu relato, identifica-se como seringueiro e que veio para cortar seringa. Além disso, deixa revelar em sua narrativa a imagem de que ele e sua família eram pessoas corajosas e destemidas, pois saíram de sua terra natal para um lugar totalmente desconhecido.

Nós viemos para cá com o intuito de cortar seringa, erámos os seringueiros. (NOEP,l. 2)

Nós viemos assim no peito, sabe. (NOEP,l. 38)

Esse E-N já era seringueiro desde sua infância e desde a sua origem (Humaitá – AM). Mas, ainda assim, para se adaptar ao novo espaço geográfico teve demudar alguns hábitos, por exemplo, teve usar calça comprida e, também, tornou-se fumante. Essas mudanças influenciaram sobremaneira na construção da identidade do E-N.

Suplemento

A gente não tinha costume naquela época só usava calça curta mesmo, aí chegou aqui tivemos de mudar tudo [...]. Eu comecei a fumar para espantar os piuns [...] acabei viciando. (NOEP, l. 42 a 48)

Ser seringueiro e tornar-se fumante foram identidades que o E-N teve de assumir devido ao seu contexto político e socioeconômico. Conforme, relatado por ele, quando chegou ao atual município de Jaru, em 1959, não podia fazer outra coisa, tinha de ser seringueiro.

Naquela época só existia seringa aqui e quem fizesse outra coisa naquele tempo, outra atividade, o patrão não aceitava, não tinha crédito, tinha de ser seringueiro. (NOEP, l. 3 e 4)

Ao contar sobre a vida do seringueiro, o E-N utiliza características que constrói a imagem do seringueiro como alguém que teve uma vida sofrida, foi explorado, foi lesado, mas ainda assim era alegre e amigo, conforme relatado nos trechos abaixo:

Pois é, a vida do seringueiro era uma vida sofrida, mas era um povo animado, final de semana ia para o barracão aquele monte de seringueiro. Lá faziam festa e iam dançar. (NOEP, l. 173 a 174)

[...] os seringueiros eram muito amigos”(NOEPl. 182)

No decorrer do relato desse E-N, percebemos que sua identidade foi sofrendo transformações, ou melhor, ele foi agregando outras identidades, conforme as mudanças ocorridas em seu ambiente [10; 17]. Isso pode ser observado no seguinte trecho da NOEP, quando conta que, com a chegada do INCRA, segundo ele, começou o processo de colonização, e, com isso a vida dos seringueiros passou por diversas mudanças e tiveram que se adaptar às novas exigências, ou seja, saíram de um contexto em que não podiam derrubar a mata e nem cultivar a terra para um novo contexto no qual essas atividades eram obrigatórias. Ele, por exemplo, pegou um lote e fez uma roça grande de arroz. Depois com a venda desse arroz comprou um motosserra para “derrubar o lote” e, assim, foi se reconstruindo para se adaptar às novas exigências.

Suplemento

[...] *nossa vida de seringueiro mudou muito (NOEP, l. 168)*

A gente colocava uma roça e o mato tomava conta, pois a gente nunca capinou, nunca precisou fazer isso, não tinha experiência com roça (NOEP, l. 172 a 173)

Começou a colonização, né aí fomos lá para a linha seiscentos e doze. Lá estava começando, o INCRA estava entregando terra. Aí eu peguei um lote, [...] eu tinha feito uma roça e derrubei tudo de machado, enchi de arroz, produziu tanto arroz que eu não dei conta de colher. [...] Vendi o arroz e comprei motosserra, comprei gasolina, comprei um rancho bom que dava pra derrubar o lote todo [...]. (NOEP, l. 111 a 136)

Nesse novo contexto, ele assumiu a identidade de “parceleiro”, que é quando um migrante assume a propriedade de uma parcela de terra, mas não deixa totalmente de ser seringueiro, pois concomitante a esse novo cenário, o E-N se coloca na posição de seringueiro ao narrar que voltou a cortar seringa. Isso mostra que a identidade é móvel, aberta e instável (HALL) [12].

Saí para o mato para cortar mais seringa pra fazer mais dinheiro porque estava numa boa e agora vou só melhorar, prosperar. (NOEP, l. 137)

Nota-se que o E-N vai se reconstruindo para satisfazer as exigências das situações com as quais se depara e faz isso a partir de seus estados intencionais, ou seja, dos desejos, esperança e sonhos em conquistar uma vida melhor (GIL) [17]. Contudo, há uma quebra da normatividade, isto é, de violação da expectativa convencional (BRUNER) [8] quando o E-N relata que ao voltar do “mato” encontrou sua casa pegando fogo.

Um dia eu estava cortando seringa e minha esposa estava cuidando de minha mãe que estava doente. Então, eu deixei a minha esposa lá pra fazer o serviço para minha mãe. Voltei pra cortar seringa e o rapaz que estava comigo ficou pra fazer a comida e levar pra mim no mato. Quando eu cheguei de tarde estava queimando as últimas travessas, não tinha mais nada em casa, queimou tudinho ...tudinho.... Cheguei em casa e estava tudo queimado (NOEP, l. 133 a 136)

Suplemento

Ao se deparar com essa situação inusitada, o E-N se reconstrói, muda os planos, os desejos, os sonhos e, conseqüentemente, sua identidade é transformada. Conforme relato abaixo, o E-N revela que o desejo de “crescer” é substituído pelo desejo de “sobrevivência” e justifica dando exemplo dos seringalistas, pessoas que possuíam grande riqueza e poder, no entanto, segundo o E-N, não tiveram um final feliz.

Ai eu mudei o plano vou comprar um lote na beira do rio só para sobreviver não mais pensar em crescer não (NOEP, l. 165 a 167)

Dinheiro não traz felicidade, eu com minha experiência tenho a certeza disso porque os seringalistas que eu conheci aqui da região que era todo poderoso, cheio da grana morreram na miséria. Eles não tiveram felicidade. (NOEP, l. 316 a 320)

Outro fator apresentado na NOEP que também delinea um perfil identitário assumido pelo E-N, é questão da religiosidade que está associada aos elementos do catolicismo. O E-N conta que uma vez ao ano um padre ia ao Seringal, quando isso acontecia, era motivo de alegria e festa, pois batizava, casava, “concertava todo mundo”, entregava um catecismo e um santinho. Esse momento renovava a vida, a força, aliviava as dores, os sofrimentos, pois, de acordo com o E-N, todos saíam animados.

Aqui só tinha a religião católica, não tinha evangélico. Eu me lembro desde lá de Humaitá, o padre entrava em um barco e ia fazer o desobriga. Fazia todos os sacramentos, casamento, batismo. Tem um irmão meu que o bispo de Porto Velho era o padrinho dele. Chegou lá e não tinha arrumado padrinho, então ele e uma mulher lá foram os padrinhos. (risos). E aqui era da mesma forma, era o padre Adolfo, Paulo e Hugo. O padre Adolfo eu vi só uma vez, ele tinha um bigodão amarelo, ainda fazendo os trabalhos de desobriga. Ele descia pelo rio de barco. Chegava ao seringal e pegava um animal e ia. Aqui ele vinha uma vez no ano. Meu tio Olavo, o dono do seringal, avisava e juntava todos os seringueiros no barracão. Era uma festa quando o padre chegava. Ali ele casava, batizava, concertava todo mundo. Distribuía um catecismozinho, um santinho pra cada um (risos) e todo mundo saía animado. Depois só no outro ano de novo, era uma vez no ano. (NOEP, l.260 a 270)

A presença dessa religiosidade também pode ser percebida no trecho em que o E-N conta que ao sair para cortar seringa de madrugada começou um temporal no meio da mata e ao procurar o isqueiro para acender a “poronga” percebeu que havia se esquecido de levar. Nesse momento, clamou a Deus e um “milagre” aconteceu, relâmpagos começaram a iluminar a estrada, ajudando-o chegar a casa. Neste trecho, percebe-se que o E-N revela sua identidade cristã, pois, ao se deparar com os desafios, os medos e os perigos que a mata proporcionava, ele clamava pela ajuda divina.

Uma vez aconteceu algo que eu considero um milagre. Foi assim, sempre saía de madrugada pra cortar seringa e ia com a poronga na cabeça e sempre levava o isqueiro no bolso pra acender se apagasse. Esse dia eu saí, e começou um temporal no meio da mata, já estava longe de casa. Esse temporal veio que veio quebrando pau e apagou a lamparina da poronga que eu tinha na cabeça. Quando bati a mão no bolso não achei o isqueiro, tinha esquecido em casa. Agora estou ferrado. Como que vou sair daqui? Fiquei quieto, não tinha pra onde correr. Não enxergava nada, só ouvia a zoadá dos ventos. Daí eu olhei para o céu e lembrei-me de Deus. E pensei: - É o único que pode me socorrer agora. Rapaz dessa hora em diante fez um barulho assim: dralaladra ... O relâmpago fez assim oh (como luz piscando) e foi clareando a estrada e eu parei em casa. Foi iluminando a estrada. Quando eu cheguei em casa o temporal foi forte. (l.281 a 291)

Observamos que o autor da narrativa deixa emergir em seu relato os seguintes fragmentos de traços identitários: seringueiro, parceleiro, marginalizado, injustiçado, destemido, solidário, alegre, fumante, pequeno agricultor e cristão. Essa capacidade do ser humano de continuamente se “construir” e se “reconstruir” para adequar-se aos diversos contextos em que está inserido [16] fica bastante evidente no decorrer da NOEP analisada, pois, à medida que o E-N vai narrando suas experiências de vida pessoal, revelando suas diversas faces, isto é, as identidades que foi assumindo ao longo de suas vidas. Essas diversas identidades assumidas pelo E-N vão na direção da afirmação de que os sujeitos “são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas” (HALL) [12].

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo uma narrativa oral de experiência pessoal de um sujeito jaruense, tendo como objetivo analisar algumas pistas ou aspectos identitários deixados pelo enunciador-narrador na superfície de seu relato. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o método fenomenológico e o etnográfico sustentados na pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira, centrada nos estudos teóricos desenvolvidos principalmente por Bruner [8] e Hall [12] no que diz a construção da identidade do E-N. A segunda, utilizamos entrevista livre, gravação e transcrição da narrativa produzida pelo informante e sem cortes, procurando manter a espontaneidade linguística do narrador, mas respeitando o máximo possível o padrão da língua portuguesa. Ao final do trabalho, observamos que o autor da narrativa deixa emergir em seu relato os seguintes fragmentos de traços identitários: seringueiro, parceleiro, marginalizado, injustiçado, destemido, solidário, alegre, fumante, pequeno agricultor e cristão; os seguintes fragmentos de traços étnicos: embora tenha passado por várias transformações sociais e culturais, tem orgulho de dizer que pertence ao grupo étnico dos seringueiros. Entre algumas pistas que utiliza para reconstruir as diversas realidades vividas e experimentadas estão: o fechamento dos seringais e o início do ciclo da Agricultura. Desse modo, o relato do informante revela que a construção da realidade do município de Jaru se dá a partir de diversos acontecimentos sócio-econômico-culturais que o compelem a se adaptar às novas realidades, assumindo no decorrer de sua vida, diversas identidades. De fato, é a partir de nossas narrativas que construímos a realidade, seja ela de nós mesmos ou dos fatos que experimentamos a partir de nossa visão de mundo, que vamos nos desvelando e deixando reflexos de nós mesmos.

7. REFERÊNCIAS

- [1] BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [2] FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.
- [3] ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars poética, 2005.
- [4] LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- [5] LABOV, William . **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto. Volume 7. 1997.

Suplemento

- [6] BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [7] BRUNER, Jerome. **Life as Narrative**. Social Research, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.
- [8] BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. CriticalInquiry. Trad. Waldemar Ferreira Netto, 1991.
- [9] BASTOS, L.C. **Narrativa e vida cotidiana**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.
- [10] BAUMAN, Zygmunt. **IDENTIDADE**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- [11] CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4 ed. São Paulo: edusp, 2013.
- [12] HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- [13] JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Edição Brasileira. Rio de Janeiro: Agir, 1972.
- [14] JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**. Buenos Aires: Sudamericana, 1947.
- [15] VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- [16] BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- [17] GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- [18] RODRIGUES, Érica Cayres. **Narrativas Oraís de Experiência Pessoal: Caracterização e construção de uma realidade**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado e Letras) – Universidade Federal de Rondônia. Porto-Velho, 2016.
- [19] MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**A EXTENSÃO COMO FERRAMENTA PARA PROCESSOS DE
 REVITALIZAÇÃO CULTURAL**

Jania Maria de Paula¹; Juliana Aparecida da Silva²; Marina Bilenke Soltovski³

¹ Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO),
 Campus Ji-Paraná janiamaria@hotmail.com

² Mestre em Química Aplicada, docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus
 Canoinhas juliana.aparecida@ifsc.edu.br

³ Professora Especialista, docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
marinabsoltovski@gmail.com

RESUMO: Rondônia possui uma rica diversidade cultural resultante dos processos migratórios lá ocorridos e do contato dos migrantes com populações locais. Um dos grupos fixados na região foi o de camponeses descendentes de poloneses e ucranianos. Em pesquisa anterior realizada com este grupo diagnosticamos que não formam uma comunidade étnica, provocando assim, a perda de práticas culturais pela ausência de espaços de vivência. Considerando a extensão como atividade de intervenção em situações problemas diagnosticadas em pesquisas, o Projeto de Extensão *Pêssankas* - a arte eslava de desenhar em ovos foi desenvolvido junto à comunidade de descendentes de ucranianos da cidade de Rolim de Moura/RO e à comunidade acadêmica do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ji-Paraná. Os objetivos foram apresentar à última, um fragmento da cultura eslava e atuar diretamente com os descendentes de eslavos, despertando no grupo a importância do resgate de antigas práticas técnico-culturais, um tanto negligenciadas pelos processos migratórios em que o grupo se envolveu. As atividades desenvolvidas pelo projeto foram oficinas teóricas e práticas sobre a produção de *pêssankas*, a arte milenar de desenhar e pintar ovos e que faz parte do universo místico da cultura eslava. As oficinas contribuíram para desencadear um processo revitalização cultural tímido, mas em expansão. Novos encontros estão se tornando espaços para compartilhamento de histórias e conversas sobre a sua cultura entre o grupo mencionado.

Palavras chave: *Pêssanka*. Extensão. Revitalização Cultural.

Suplemento

ABSTRACT: Rondônia has a rich cultural diversity resulting from migratory processes that happened there and the contact of migrants with local populations. One of the groups set in the region was that of peasants descended from Poles and Ukrainians. In previous research carried out with this group we have diagnosed that they do not form an ethnic community, causing this way, the loss of cultural practices due to the absence of living spaces. Considering the academic extension program as an intervention activity in situations diagnosed in research, the Pyssankas Academic Extension Project - the Slavic art of drawing in eggs was developed with the community of descendants of Ukrainians from the city of Rolim de Moura / RO and the academic community of the Institute Federal University of Rondônia - Ji-Paraná *Campus*. The objectives were to present the latter, a fragment of Slavic culture and to act directly with the descendants of Slavs, arousing in the group the importance of rescuing old technical-cultural practices, somewhat neglected by the migratory processes in which the group became involved. The activities developed by the project were theoretical and practical workshops on the production of pyssankas, the ancient art of drawing and painting eggs and are part of the mystical universe of Slavic culture. The workshops helped to spark a timid but growing cultural revitalization process. New meetings are becoming spaces for sharing stories and talking about their culture.

Keywords: Pyssanka. Extension. Cultural Revitalization.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de colonização desenvolvidos pelo Governo Federal no estado de Rondônia a partir da década de 1970 provocaram um intenso fluxo migratório para a região. Tratava-se de deslocamentos compulsórios que encaminharam para o estado populações das mais diversas partes do país. Contudo, os maiores fluxos foram compostos por populações empobrecidas do Centro-Sul que procuravam por terra e trabalho quando foram expropriados delas em suas regiões de origem.

Os conflitos sociais provocados através dos contatos estabelecidos entre os mais diversos grupos não foram poucos, principalmente àqueles que envolveram as populações indígenas locais, milenarmente habitantes da região. Esse panorama, marcado por uma gama de conflitos étnicos e sociais, forneceu subsídios para pesquisas acadêmicas mais voltadas a compreender as consequências dos contatos às populações locais, notadamente as indígenas como Paula (2008) [1], Felzke (2008, 2017) [2] e Gonçalves (2011) [3] entre outros.

Já as pesquisas voltadas a compreender melhor como vivem as populações transplantadas para a Amazônia, compulsoriamente deslocadas para a região com o objetivo de contribuir nos processos de consolidação do capital em território nacional, são ainda escassas. Uma delas, finalizada recentemente, tratou de compreender como grupos de

paranaenses descendentes de eslavos¹⁵ vivem e produzem o espaço sócio geográfico rondoniense¹⁶.

Tal pesquisa teve como recorte geográfico três municípios da Zona da Mata Rondoniense a saber: Rolim de Moura, Novo Horizonte do Oeste e Nova Brasilândia, contudo, a construção da rede de pesquisa evidenciou que apesar de não constituírem comunidades organizadas do ponto de vista étnico, os descendentes de eslavos estão presentes, de forma pouco visível, na maior parte dos 52 municípios de Rondônia.

Uma de suas características mais peculiares é a manutenção do *habitus* camponês eslavo (BOURDIEU, 2012) [4] que se manifesta no interior dessas famílias, embora a não constituição de comunidade étnica local contribua para o enfraquecimento de antigas práticas técnico-culturais (PORTO-GONÇALVES, 2017) [5] e que sozinhas essas famílias não conseguem mais manter.

Esse foi o resultado encontrado pela pesquisa acima mencionada (PAULA, 2017) [6], indivíduos do próprio grupo sugerem que as perdas ocorrem devido à ausência de maiores espaços físicos e sociais para a sua convivência do ponto de vista étnico. Neste sentido, é nosso consenso que tal condição também seja a realidade vivenciada pelas demais famílias descendentes de eslavos migradas para Rondônia, embora a pesquisa tenha abrangido somente 62 famílias residentes nos três municípios anteriormente citados.

Embasados nos dados da referida pesquisa, propusemos à Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de Rondônia – IFRO a execução de projeto de extensão que pudesse contribuir com a possibilidade de provocar junto aos descendentes de eslavos da Zona da Mata Rondoniense situações que os levasse a revitalizar algumas de suas práticas técnico-culturais já esquecidas em virtude do longo processo migratório que os envolveu no decorrer de 130 anos de “andanças”.

Financiado pelo Edital nº 47/17 PROEXT- IFRO desenvolvemos o Projeto de Extensão *Pêssankas*: a arte eslava de desenhar em ovos, realizado durante o ano letivo de

¹⁵ Neste projeto, o termo Eslavo refere-se somente aos descendentes de poloneses e de ucranianos.

¹⁶ Trata-se da Tese de Doutorado **Nossa terra em outras terras: os descendentes de eslavos na Zona da Mata Rondoniense**, defendida em fevereiro de 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura da Amazônia – UFAM da Prof.^a Jania Maria de Paula e que contou com o apoio do IFRO para sua realização no tocante à concessão de Licença Remunerada para aperfeiçoamento Profissional no período de 2013-2017.

2017. São os resultados desta ação de extensão acadêmica que o presente texto se propõe a discutir.

2. O QUE SÃO PÊSSANKAS?

A fim de compreendermos melhor sobre a importância das *pêssankas* para a cultura eslava, façamos uma abreviada imersão na própria cultura eslava.

É manifestada pelos diversos grupos que compõe o mundo eslavo como os ucranianos, russos e bielorrussos (eslavos orientais); os poloneses, tchecos, eslovacos, morávios, silesianos e sérbios (eslavos ocidentais); os bósnios, búlgaros, croatas, macedônios, montenegrinos, sérvios e eslovenos (eslavos meridionais), todos ocupantes das regiões da Europa Oriental desde os anos de 700 a. C. (McNEILL, 1972) [7]. Nas áreas formadas por estepes, desenvolveram a agricultura que no decorrer do tempo deu à cultura eslava um caráter eminentemente camponês.

Sua cosmovisão sempre esteve relacionada aos ciclos da natureza, às estações do ano, ao início e término dos ciclos agrícolas, ocasiões sempre comemoradas com festas dedicadas às divindades pagãs protetoras ou patronas das diversas atividades agropastoris. Assim, desenvolveram um rico sistema de divindades centrado principalmente na personificação do sol, denominado *Dajboh* – deus do Sol e da Opulência (TSVIETKOV, 1994) [8].

Com a cristianização desses povos a partir do século X muitos elementos de sua cultura como as crenças, músicas e danças passaram por um processo de resignificação, de resistência ou mesmo de desaparecimento. Neste sentido Zaluski argumenta que

Com a chegada do cristianismo começou uma luta destrutiva contra o calendário pagão e todos os costumes antigos, contra a festa de nascimento do Sol que no decorrer do tempo foi substituído pela pessoa de Cristo. [...] Neste encontro das duas crenças, a Igreja não destruiu todo o passado. Às vezes, procurou um caminho de compromisso e outras vezes, dando com a resistência do povo, cedeu em muitos pontos. Houve tentativas de separar da festa cristã estas tradições nas quais celebra-se a abundância das colheitas, mas a tradição milenar e apego da alma do povo por estas riquezas do passado não se deixou vencer e conseguiu uma linha média ou um compromisso para a convivência de elementos pagãos com o cristianismo. (ZALUSKI, 2016, p. 19-24) [9].

Um dos elementos dessa cultura milenar é *pêssanka* que enquanto patrimônio material manteve, até os dias de hoje, muito da tradição pré-cristã. Suas representações pictográficas mesclam a manutenção de simbologias pagãs e cristãs.

Suplemento

Segundo Sganzerla (2011) [10] o termo *pêssanka*, tem sua origem no verbo “*pyssaty*” que significa escreve. Portanto, o termo pode ser compreendido como “ovo escrito”, logo, ovo desenhado. A *pêssanka* mais antiga de que se tem notícias, ainda de acordo com Sganzerla (*op. cit*, p. 14) [10] “pode ter sido criada pelo povo ancestral da cultura Trypillia, que vivia em vasta área do território ucraniano, desde 3.000 anos a. C.”

Para a produção de uma *pêssanka* há que se respeitar um complexo significado de símbolos organizados entre desenhos e cores. Os primeiros símbolos utilizados na decoração dos ovos eram simples desenhos ou espécies de hieróglifos e que exerciam poderes mágicos sobre as pessoas, como a função de protegê-las de forças maléficas (PROCEK, 1999) [11]. Com a cristianização, os significados adquiriram os parâmetros da fé cristã, mas nem por isto deixaram de sincretizar-se com a antiga cosmologia pagã.

Fig. 01: Pêssankas produzidas na oficina prática do IFRO – Campus Ji-Paraná.



Fonte: PARANHOS, 2017.

A partir da conversão dos povos eslavos ao cristianismo a arte da produção de *pêssankas* passou a ser relacionada diretamente com a festa da Páscoa, no período que antecede essa festa aumenta a quantidade de ovos pintados pelas famílias camponesas. Com a migrações de camponeses ao Brasil, tal arte continuou a ser reproduzidas em terras brasileiras e sendo ensinada através das gerações de eslavos já nascidos aqui.

Nos dias de hoje, as *pêssankas* continuam representando elementos ritualísticos para as famílias eslava. Entretanto, também adquiriram caráter de peça artesanal e conseqüentemente, passaram a agregar um valor comercial e um mercado promissor ao

artesão que a confecciona. No Brasil, mais especificamente no Paraná muitos deles fazem dessa produção uma fonte de renda.

3. PORQUE REVITALIZAR A CULTURA DA PÊSSANKAS EM RONDÔNIA?

Antes de compreendermos porque revitalizar a cultura da *pêssanka* em Rondônia, é pertinente refletirmos um pouco sobre a prática da extensão acadêmica?

Ação mais conhecida como extensão universitária foi também incorporada às ações da rede dos Institutos Federais criados em 2008 e que devem ser desenvolvidas por toda a comunidade acadêmica das unidades que formam esta rede com vistas a consolidar o trinômio ensino-pesquisa-extensão.

A extensão universitária, que aqui trataremos somente como extensão, teve sua origem na Inglaterra do século XIX, como “educação continuada” (*Lifelong Education*) e tinha por objetivo atender a população que não que não tivera acesso à universidade (NOGUEIRA, 2005) [12].

No Brasil, se desenvolveu em duas vertentes, uma de cunho mais assistencialista que desconsidera os saberes adquiridos de uma população a ser atendida. Outra, embasada na proposta de Paulo Freire que substitui o conceito de Extensão pelo conceito de Comunicação e que de acordo com Gadotti, esta

[...] segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. [...] ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (GADOTTI, 2017, p. 02) [13].

Comungamos com os pensamentos de Gadotti (*op. cit.*) [13], compreendendo a extensão como uma comunicação de saberes, sejam saberes que se manifestem no cotidiano de uma comunidade ou saberes temporariamente não praticados e esquecidos por infinitas condições à que tal comunidade foi submetida. Dentre elas as migrações que costumeiramente provocam rompimentos afetivos com as antigas práticas técnico-culturais.

Portanto, as ações da extensão, da comunicação de saberes ou sua (temporária) interrupção, deve ser previamente diagnosticada. As propostas de intervenção deve ser resposta aos resultados apontados por uma pesquisa anterior.

Neste caso, nossa proposta foi a oferta de palestras e oficinas de pinturas de ovos – as *pêssankas*, arte milenar dos povos eslavos trazida ao Brasil e ainda reproduzida no interior das famílias que vivem em comunidades tradicionais no sul do país.

Na Zona da Mata Rondoniense, a prática cultural da produção de *pêssankas* havia se perdido devido à ausência de espaços que promovessem sua produção e ao esquecimento de alguns dos saberes tradicionais desses povos. As condições de desaparecimento das artes e artesanatos eslavos foram motivos de lamentos das famílias que participaram da pesquisa.

A proposição do projeto de extensão com as oficinas de *pêssankas*, se sustentou nos valores defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia - IFRO em seu Plano de Desenvolvimento Institucional que determina que as atividades da Instituição valorizarão “o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito à diversidade [...], em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo [...], com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental” (IFRO, 2014, p. 28) [14].

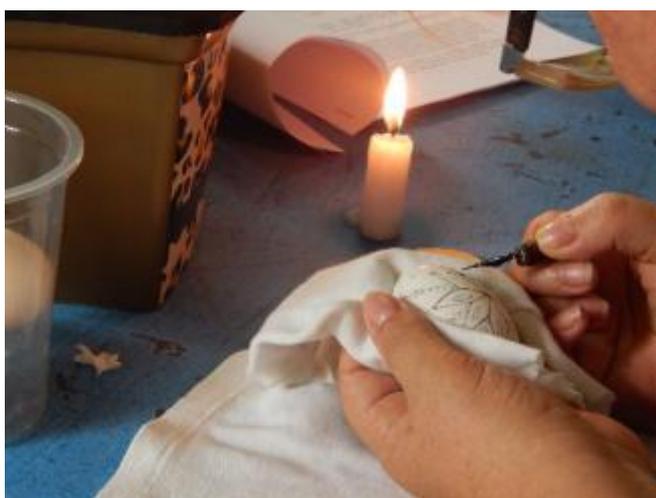
Considerando tais valores e considerando ainda que: 1) a conformação social e geográfica de Rondônia é resultante de uma amplo processo de misturas culturais; 2) os grupos que vivem no Estado possuem concepções próprias de mundo, de organização do espaço de produção e de trabalho; 3) desenvolvem técnicas e instrumentos diferenciados para atender suas necessidades e adaptar-se em novos ambientes de vivência. E, por fim, que os ideais de sustentabilidade social e ambiental do IFRO somente serão alcançados a partir de uma efetiva troca de conhecimento entre esta diversidade sociocultural presente no estado, a proposta foi desenvolver um projeto extensão que contribuísse com o conhecimento sobre algumas das práticas técnico-culturais de povos que vivem em Rondônia.

Descrevendo as atividades do projeto de maneira geral, foram desenvolvidas para atender a dois públicos distintos, a saber: a comunidade acadêmica e externa do IFRO – *Campus Ji-Paraná* e a comunidade de descendentes de ucranianos e poloneses moradora da região de Rolim de Moura - RO. Em cada local, as atividades mantiveram um pequeno grau de diferenciação.

Para o *Campus* Ji-Paraná, iniciamos com a oferta de oficina teórica sobre a cultura e a arte eslava, considerando que o respeito ao Outro está intrinsecamente ligado ao seu conhecimento por parte de uma sociedade multicultural. Nestas sociedades, como é o caso de Rondônia, os espaços de sociabilidade e convivência precisam ser justos e equânimes, não podem basear-se somente em diferenças culturais e biológicas, pois como afirma Hall, (2009, p 46) [15], “[...] o preconceito, a injustiça, a discriminação e a violência em relação ao ‘Outro’, estão baseados na ‘diferença cultural’ hipostasiada, e que passou a ocupar seu lugar junto com racismos mais antigos, fundados na cor da pele ou na diferença fisiológica”.

Contribuir, portanto, com a disseminação de costumes¹⁷ de culturas próprias, sejam quais forem, pode gerar um ambiente de alteridade na comunidade acadêmica do IFRO – *Campus* Ji-Paraná, inclusive com respeito às populações tradicionais que vivem no estado e que padecem de invisibilidade social.

Fig. 02: Etapa inicial da confecção da *pêssanka*



Fonte: PARANHOS, 2017.

¹⁷ Utilizamos aqui a expressão “costume” em detrimento da expressão “tradição” a partir das reflexões teóricas de E Hobsbawn e T.Ranger (1997, p. 10) sobre tais noções. Segundo estes autores “o ‘costume’ nas sociedades tradicionais tem a dupla função de motor e volante, Não impede a inovação e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que se deve parecer compatível ou idêntico ao precedente”. Enquanto tradição, que pode ser inventada, “é um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. [...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade de relação ao passado” (p. 09). Pela visão destes autores, os costumes são mais flexíveis para um determinado grupo social, podendo apresentar pequenas mudanças como estratégia para manter-se em ação.

Suplemento

Para a comunidade de Rolim de Moura a oficina teórica foi suprimida. Seus participantes eram todos descendentes de ucranianos e poloneses e que conhecem minimamente a história e a cultura de seus antepassados.

A segunda etapa, desenvolvida tanto com a comunidade do IFRO – *Campus Ji-Paraná*, quanto com os descendentes de eslavos de Rolim de Moura, foi a oferta de oficinas práticas sobre a produção de *pêssankas* e ministrada pela professora Marina Bilenki. Nestas oficinas, os participantes receberam apostila contendo o “passo a passo” para a produção das peças.

Concomitante às oficinas se realizavam os estudos de laboratório para obtenção de corantes naturais regionais a serem utilizados na coloração dos ovos. Todos os testes de laboratórios foram coordenados pela Professora Juliana A. da Silva e aconteceram durante os meses de agosto e setembro de 2017.

Para a preparação dos extratos de corantes aquosos e tinturas foram utilizadas folhas de repolho roxo, beterraba, cascas de cebola, urucum, erva mate, açafrão e papéis crepom coloridos. Para preparação das tinturas, o álcool etílico foi utilizado como líquido extrator, as mesmas foram deixadas por vinte e quatro horas em repouso, posteriormente foram filtradas e guardadas refrigeradas até a sua utilização.

Para a extração de corantes naturais o líquido extrator utilizado foi a água, os quais foram triturados e colocados para fervura durante vinte minutos, posteriormente foram filtrados, resfriados e utilizados na produção dos ovos pintados.

Após as oficinas que ensinavam a desenhar e a colorir a *pêssankas*, as próximas oficinas foram as de produções com os corantes naturais. Estas, objetivaram a extração de tinturas e extratos de corantes de produtos naturais encontrando na região ou provenientes de fontes cotidianas, verificando seus possíveis métodos de extração que propiciaram aos participantes meios alternativos de utilização de corantes naturais para a pintura dos ovos.

A última atividade do projeto de extensão foi a realização de uma exposição de *pêssankas* no IFRO *Campus Ji-Paraná*, com as peças produzidas pelos participantes das oficinas.

Junto à comunidade eslava de Rolim de Moura, o curso de produção de *pêssankas* conseguiu revitalizar a antiga prática de desenhar em ovos. Para além desse objetivo, e que não esperávamos, as oficinas promoveram um rico ambiente de socialização e de lembranças.

Fig. 03: Oficina prática em Rolim de Moura

Fonte: PARANHOS, 2017.

As rodas de conversas animadas que tomaram lugar durante as produções das *pêssankas* giravam em torno dos costumes que ainda são mantidos no interior das famílias, tais como a preparação de alimentos tradicionais, a falta dos espaços de fala nas línguas maternas (principalmente a ucraniana), a ausência da igreja de rito bizantino, as práticas dos bordados tradicionais com “combinados para trocas de modelos”.

Foram oficinas muito alegres e que criaram espaços de comunicação de saberes. Após as oficinas do projeto, obtivemos informações de que ocorreram pequenos encontros para produção das *pêssankas* em grupos junto aos descendentes de Rolim de Moura, bem como, algumas das participantes das oficinas passaram a reproduzir a técnica aos parentes que vivem em outras cidades do Estado de Rondônia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de propostas de extensão como a que foi aqui apresentada têm a possibilidade de reconhecer e promover ambientes com trocas de saberes. Quando ocorrem em espaços geográficos formados por populações migradas, têm a capacidade de promover a revitalização de costumes esquecidos e perdidos pelos processos de migrações, verdadeiros processos de espoliação da lembrança como sugere Bosi (1987) [16].

Neste sentido, as atividades inerentes à proposta de intervenção extensionista desenvolvida no âmbito do IFRO – *Campus* Ji-Paraná possibilitou apresentar à comunidade interna (acadêmica) informações sobre a presença eslava na formação do espaço social e

371

geográfico de Rondônia, e que se pode ser percebida na paisagem arquitetônica local, no micro arranjo da cadeia produtiva de alimentos, nas manifestações religiosas, dentre outras.

Possibilitou ainda utilizar os conhecimentos da Química como ferramenta para revitalização de artes étnicas com a valorização dos saberes tradicionais através da utilização de corantes naturais encontrado no ambiente local.

Por fim, o projeto de extensão possibilitou a interação entre os descendentes de escravos e os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio através do conhecimento sobre a cultura do Outro – os conhecimentos e técnicas para a produção das *pêssankas*, um dos artesanatos mais tradicionais dos povos escravos.

Com a socialização de conhecimentos de universos culturais distintos e que convivem num mesmo ambiente geográfico seremos capazes de contribuir para a construção de ambiente de alteridade, onde todas as cosmovisões possam ser respeitadas e manifestadas sem ameaças de hostilidade.

REFERÊNCIAS

- [1] PAULA, J. M. **Karo e IKólóéhj**: escola e modos de vida. Porto Velho: UNIR, 2008. (Dissertação de Mestrado).
- [2] FELZKE, L. **Quando os ouriços começam a cair**: a coleta da castanha entre os Gavião de Rondônia. Porto Velho: UNIR, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- [2] _____. **Dança e imortalidade**. Igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia. Brasília: PPGAS/UNB, 2017 (Tese de Doutorado).
- [3] GONÇALVES, M. **Casa de escrever no papeo**: a escola Tuparí da Terra Indígena Rio Branco, Rondônia. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2011. (Dissertação de Mestrado.)
- [4] BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012.
- [5] PORTO-GONÇALVES, **Amazônia**: encruzilhadas civilizatória: tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.
- [6] PAULA, J. M. **Nossa terra em outras terras**: os descendentes de escravos na Zona da Mata Rondoniense. Manaus: PPGSCA/UFAM, 2017. (Tese de Doutorado).
- [7] McNEILL, W. H. **História Universal**: um estudo compacto das civilizações. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.
- [8] TSVIETKOV, V. **Pequena história da Ucrânia-Rush**. Curitiba: s/e, 1994.

Suplemento

- [9] ZALUSKI, T. **Kolyady e schtchedryvky**: nome e origem. Prudentópolis/PR: Missionário. Ucraniano no Brasil, nº 2, fev. 2016
- [10] SGANZERLA, E. **Pêssanka: A arte ucraniana de decorar ovos**: Brasil/Paraná. Curitiba: Editora Esplendor, 2011.
- [11] PROCEK, F. **Pêssaka: Símbolo da Páscoa Ucraniana**. Guarapuava/PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 1999. (Monografia).
- [12] NOGUEIRA, M. D. P. (org). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- [13] GADOTTI, M. **Extensão Universitária**: para que? Instituto Paulo Freire. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/.../pdfs/Extensão_Universitária-Moacir_Gadotti_fevereiro. Acesso em 02/04/2018.
- [14] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Porto Velho: IFRO, 2014. Disponível em <http://portal.ifro.edu.br>. Acesso em 12/02/2017.
- [15] HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- [16] BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velho. São Paulo: T. A Queiroz Editora, 1987.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

TRADIÇÃO ORAL: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE NÓS COESIVOS PRONOMINAIS, ADVERBIAIS E CONJUNTIVOS COMO MECANISMOS DE COESÃO DA ORALIDADE

Josias Alves de Souza¹; Valdir Vegini²

¹ Mestrando em Letras – UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, joalves333@hotmail.com

² Pós-Doutor em Narratologia (USP/2014), Doutor em Letras/Linguística (UFSC/1995), Docente UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR (graduação e pós-graduação), vveгинi@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar uma narrativa oral de experiência pessoal coletada em trabalho de campo a partir da seguinte pergunta disparadora formulada a um informante voluntário e anônimo “Como se deu a morte do seu tataravô?”. Obtido o corpus de análise, foi realizado um levantamento bibliográfico em diversos autores que tratam da temática da narrativa e da linguística textual, com destaque para William Labov, Leonor Lopes Favero, Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi, no intuito de buscar subsídios teóricos que orientassem a análise da narrativa sob o ponto de vista dos mecanismos da textualidade, em especial de coesão referencial por pronominalização anafórica e de coesão sequencial por nós coesivos adverbiais e nós coesivos conjuntivos. A partir dessa delimitação e concluída a análise, verificamos que o Enunciador Narrador-EN fez uso de 139 (cento e trinta e nove) nós coesivos; desses, 70 (setenta) são nós coesivos referenciais por pronominalização anafórica; 60 (sessenta) são nós coesivos adverbiais e 9 (nove) são nós coesivos conjuntivos.

Palavras-chave: Linguística; Pronominalização; Coesão; Coerência.

ABSTRACT: This article aims to present and analyze an oral narrative of personal experience collected in field work from the following question posed to a volunteer and anonymous informant, "How did your great-great-grandmother mount?". A bibliographical survey was carried out in several authors dealing with the topic of narrative and textual linguistics, highlighting William Labov, Leonor Lopes Favero, Ingedore Villaça Koch and Luiz Antônio Marcuschi, in order to find theoretical oriented the analysis of the narrative

from the point of view of the mechanisms of textuality, especially referential cohesion by anaphoric pronominalization and sequential cohesion. From this delimitation and the analysis concluded, the Narrator Enunciator-NE made use of 139 (one hundred thirty-nine) cohesive nodes; of these, 70 (seventy) are referential cohesive by anaphoric pronominalization; 60 (sixth) are cohesive adverbs and 9 (nine) are conjunctive cohesive.

Key-words: Linguistics; Pronominalization; cohesion; coherence.

1 INTRODUÇÃO

Em sentido amplo (*lato sensu*), a produção deste artigo está vinculada ao Mestrado em Letras (ML) da Universidade Federal de Rondônia, em sua área de concentração "Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas" e em sua linha de pesquisa (b), ou seja, aos "estudos de diversidade cultural", que tem como meta "compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia" por meio da "análise dos processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígenas etc)

Em sentido mais estreito (*stricto sensu*), este artigo é parte intrínseca do projeto e do grupo de pesquisa "Narrativas do Linguajar Rondoniense", liderado pelo segundo autor deste trabalho, que tem entre seus principais objetivos atender aos reclamos da linha de pesquisa (b) do ML, qual seja, o de verificar como essas narrativas se organizam cognitivamente e linguisticamente, independentemente das motivações que as suscitam, bem como examinar se elas podem ser utilizadas como veículo de manutenção e de divulgação da identidade étnica de seus indivíduos portadores de maneira a possibilitar o estabelecimento da identidade do grupo nas diferentes situações de mudança política e social a que se submetem.

Mais pontualmente, o artigo atende a um dos requisitos parciais para a conclusão da disciplina "Linguística Textual no Contexto Amazônico" lecionada pelo segundo autor deste trabalho, professor do quadro docente do ML/DLV/UNIR, e tem como objetivo principal analisar uma "narrativa oral de experiência pessoal" [1] coletada em trabalho de campo a partir da seguinte pergunta disparadora formulada a um informante voluntário e anônimo "Como se deu a morte do seu tataravô?" e como objetivos específicos analisar a ocorrência de mecanismos da textuality, em especial de coesão referencial por pronominalização

anafórica e de coesão sequencial por nós coesivos adverbiais e nós coesivos conjuntivos na narrativa oral coletada. Esse tipo de questionamento, como nos assegura Labov [1], tem estimulado enunciadore-narradores (E-N) a produzirem respostas em forma de narrativas em que frequentemente emergem variados aspectos da constituição ou da tessitura de um texto oral entre os quais se pode citar a coesão, a coerência, o sentido, a referenciação, a progressão textual, anáforas e catáforas, dêiticos etc, conforme ressalta Koch [2]. Justifica-se, pois, esse tipo de pergunta de pesquisa bem como o trabalho analítico linguístico-textual da narrativa que dela, por hipótese de trabalho, vai resultar com base nos "princípios universais de interesse que subjazem a esse tipo de abordagem, alguns eventos, entre os quais os que tratam de morte, sexo e indignação moral são sempre portadores de um grau maior de relatabilidade" [1].

De fato, assim que a pergunta foi formulada ao informante voluntário e anônimo, ele, na condição de E-N, manteve o turno da fala. Do ponto de vista metodológico, este trabalho classifica-se entre as pesquisas qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade [3], e exploratórias [4] já que no objetivo a ser alcançado está incluso o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, sendo seu planejamento bastante flexível e aberto a considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Pesquisas amparadas por essa metodologia, acrescenta Gil [4], envolvem levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que "estimulem a compreensão" da questão investigativa.

A bibliografia que sustentará a análise levará em consideração, dados os limites de um artigo, a teoria utilizada por Koch [2-7-9-10-12-16], Fávero[5-14], Marcuschi [6], Brait [11], Bentes [8] dentre outros. Quanto ao método de trabalho de campo, como apontado, foi utilizada a técnica da entrevista não estruturada seguida da seguinte pergunta disparadora: "Como se deu a morte do seu tataravô?" feita ao informante anônimo. A partir desse estímulo o Enunciador-Narrador apresentou a narrativa que possibilita este estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO DO INFORMANTE

O corpus desta análise foi coletado em uma conversa informal durante uma pesquisa exploratória e gravado em mídia áudio-digital. O Enunciador-Narrador é do sexo masculino, com 29 anos de idade, nascido e criado no município de Porto Velho, Estado de Rondônia,

Suplemento

tendo cursado o ensino médio em estabelecimento público de ensino e pertence a uma classe social e econômica média. A narrativa oral que compõe o corpus desta análise é a transcrita a seguir:

2.1 CORPUS DE ANÁLISE

Quadro 1 – A morte do meu tataravô

01	-
02	Tenho mais não. Ele já morreu.
03	-
04	Esse meu tataravô, ele costumava ir caçar. Só que antes, eu vou contar uma outra
05	história.
06	Antes da caça, umas duas semanas antes, ele foi... ele estava pescando no rio
07	Manicoré, se eu não me engano. Aí para dentro, no interior do Amazonas aí, e ele
08	remando, a sucuri. Verdade mesmo, nega. A sucuri mordeu na mão dele junto com
09	o remo e apertou tão forte que ele não conseguiu soltar o remo. Assim, mordeu com
10	a mão e o remo veio junto e ele caiu na água. Quando ele caiu na água, ele caiu na
11	parte onde uma árvore tinha caído dentro do rio e ele ficou em cima dos galhos. Ele
12	não chegou a afundar. A água ficou batendo aqui na cintura dele, que eram muitos
13	galhos. Aí ele conseguiu ficar. E ela começou a rolar ele. Rolou assim pelas pernas
14	dele, pelas pernas dele tentando tirar. Começando a rolar ele e o barco dele meio
15	que ficou girando assim meio que num redemoinho, meio que girando e ficou perto
16	dele. Aí ele lembrou que tinha um canivete dentro do barco. Aí quando ele pegou o
17	canivete com essa mão aqui, oh. A cobra ficou aqui. Ficou na mão esquerda dele a
18	cobra, enrolando aqui nas pernas dele e, tipo, enrolando mais ele. Ele conseguiu
19	meter a mão no barco, pegou o canivete, o canivete que estava dentro do barco.
20	Quando ele caiu, o barco ficou assim perto dele assim, meio que girando, assim. Ele
21	conseguiu pegar o canivete.
22	-
23	E começou meio que furar a cabeça da cobra assim. Começou a furar.
24	-
25	Não. Quando ele furou ela, ela soltou ele. Quando ele machucou, ela de verdade.
26	Porque a cobra, o pessoal fala assim que ficar furando contra a escama dela, ela
27	solta. Tenta furar. Ele golpeou tanto a cabeça dela assim, que tinha hora que ele
28	errava e pegava aqui no pulso dele aqui. Ficou tudo cortado na mão dele aqui por
29	causa da faca. É que ele ficava assim. Oh. Até que ela soltou. Quando ela soltou,
30	ele entrou no barco e se foi embora. Aí quando passou duas semanas depois, ele
31	recuperou tudo. Aí falou para a família e tal, né? Aí passou duas semanas, foi
32	caçar. Aí foi no mato. Caçar mesmo. Caçar paca, anta, esses bichos aí. Aí lá no
33	meio da caçada, lá um galho quebrou e caiu em cima da cabeça dele. Pow! Aí
34	morreu.
35	Aí deu cinco dias e nada dele voltar e a família preocupada, preocupada e o
36	cachorro dele lá, junto com ele, do corpo dele. Lá o cachorro, né? No corpo dele.
37	Aí o cachorro resolveu ir sair de lá, o cachorro. O cachorro voltou para casa
38	sozinho. Aí quando o cachorro chegou lá com a família, o pessoal estava para o

39	rumo da mata atrás dele, mas já não acharam. Ia e voltava. Aí o cachorro chegou na
40	casa e eles deram comida para o cachorro. Aí depois de umas cinco horas depois, o
41	cachorro, meio que, tipo assim, recuperou as energias dele e começou a ir para o
42	rumo do mato e voltava e latia para o pessoal da casa. E entrava no mato e voltava.
43	E latia meio que chamando. Aí o pessoal: - “vamos atrás dele.” Do cachorro, né?
44	Que o cachorro estava com o velho, né? Aí foram seguindo o cachorro. Aí o
45	cachorro foi. Demorou em torno de umas duas horas para chegar no corpo. O
46	cachorro ia, fazia volta, meio que voltava. Meio que procurando o caminho certo.
47	Até que chegou. Aí acharam o corpo dele lá. Aí lá mesmo viram que tinha um
48	galho grande caído. Aí, eles viram que a cabeça dele estava aberta assim. Bem
49	aberta aqui. Aí eles viram que foi o galho que_caiu, né? Na cabeça dele e ele
50	morreu. Aí lá mesmo que fizeram o buraco, que ele estava meio que já em estado
51	de decomposição. Aí fizeram o buraco lá mesmo e enterraram lá mesmo. Aí depois
52	passou um tempo e a família pegou e fez um túmulo lá.
53	Lá no meio da mata. Tem até hoje esse tumulo lá. Aí, morreu o velho.
54	Lá em Manicoré. Numa tal de Democracia, lá.
55	
56	
57	
58	

Fonte: Os autores - E-N anônimo.

3 APORTE TEÓRICO

Quanto ao levantamento bibliográfico, a ser apresentado a seguir, ele focaliza tão somente aspectos sobre o conceito de texto e contexto, coerência textual e coesão textual, a coesão endófora e exófora, mais precisamente a coesão pelo uso da pronominalização anafórica, dos nós coesivos adverbiais e dos nós coesivos conjuntivos e seus usos como elementos de tessitura de um texto. É, pois, com base nessas categorias que será analisada a narrativa acima apresentada e produzida pelo E-N voluntário e anônimo.

3.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Muitos autores têm se debruçado no sentido de buscar uma definição clara do papel da Linguística Textual, trabalho esse que teve início ainda na década de 1960, na Europa e de modo especial na Alemanha. Segundo Fávero [5] “a origem do termo Linguística Textual pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregada pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967)”. Algumas definições

foram esquecidas pelo caminho enquanto outras vêm ganhando notoriedade e se firmando no sentido de consolidar o verdadeiro papel da Linguística Textual. Sobre esse dinamismo, o pioneiro da Linguística Textual no Brasil, Marcuschi [6] afirma que ela “desenvolveu-se rapidamente em várias direções, mas ainda não definiu satisfatoriamente seu objeto nem montou suas categorias claramente”. Para evitar delongas nas discussões, o autor apresenta uma definição de Linguística do Texto-LT a que ele chama de definição provisória. Para Marcuschi [6]

Toda a linguística nada mais é do que uma LT, já que todas as manifestações linguísticas se dão apenas como textos concretos. Neste caso a gramática do texto seria o mesmo que a gramática da língua. A descrição da estrutura e funcionamento do texto seria a descrição da estrutura e funcionamento da língua.

E prossegue o autor propondo [6]

Que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

No mesmo limiar, Fávero [5] acrescenta que em oposição aos antigos objetos frasais da linguística, o papel da Linguística Textual “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.” Sobre os objetos frasais da Linguística Textual na década de 1970, Koch [7] afirma que

Desde a segunda metade da década de 1960 até meado da década de 1970, a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramática da lingual, cujo uso garantiria a duas ou mais sequencias o estatuto de texto[...] os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativistas, ora funcionalista.

3.2 CONCEITOS DE TEXTO E CONTEXTO

Tal qual a ampla discussão teórica sobre o conceito de Linguística Textual, se debatem os teóricos sobre o conceito de Texto. Para sequenciar, é importante trazermos o conceito de texto entendendo-o como toda e qualquer produção de linguagem oral ou escrita. Para

Suplemento

Marcuschi [6] “a produção linguística geralmente se dá em textos e não em palavra isoladas”. Segundo o autor, do ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, o texto foi definido, de maneira geral, como “uma sequência coerente de sentenças”, em que três termos técnicos são especificados, quais sejam a sequência, a sentença e a coerência. Para ele, a “Sequência é uma expressão que aponta para a necessidade de haver um conjunto linear”, embora haja textos que se compõem de uma só sentença ou palavra, enquanto a sentença, segundo o autor, é deixada de lado pelos linguistas de texto que têm nela uma noção intuitiva e tácita e a coerência entra “no aspecto de natureza fundamental da sequência e da relação entre as sentenças.”. Nas palavras de Stammerjohan citado por Bentes [8],

Se trata do conceito central da Linguística Textual e da Teoria do Texto, abrangendo tanto textos orais quanto escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra [...]. De maneira geral, contudo, a linguística textual trabalha com textos delimitados, cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito.

Na mesma linha, Dressler, segundo Koch [9], afirma que

A noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior.

Nesse sentido, Koch [10] destaca que “texto, visto como uma unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade de sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual”.

Koch [2] defende a concepção de que o conceito de texto está ligado à concepção que se tem de língua e de sujeito, donde os sujeitos são atores/construtores e o texto é o próprio lugar da interação em que os interlocutores são construídos como sujeitos ativos dialógicos. Nesse sentido, o texto é lugar de toda gama de implícitos que somente são detectados no contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Ater-nos-emos à síntese de Koch [10] de texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentido; uma concepção de base sociocognitiva-interacional. Nessa concepção de sentido, Brait [11] entende que “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, que escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. O problema das fronteiras do texto. O texto como enunciado”.

Com referência ao enunciado, Brait [11] considera que o texto “em sua plenitude é enfocado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados” e “nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”. Ainda, segundo Brait [11]

O sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Isso significa, de um lado, que o texto é uma estrutura, no sentido de que ele é um todo organizado de sentido, que é composto com procedimentos linguísticos próprios. Com efeito, ele não é uma grande frase [nem um amontoado de frases, mas se constitui com processos específicos de composição.

Maingueneu, citado por Brait [11], destaca que “um texto é uma rede de pensamentos articulados por meio das restrições de jogos de linguagem de diversas ordens: argumentar, narrar, responder a uma pergunta”.

É importante também destacar algumas diferenças entre texto e contexto: no seu nascimento, a Linguística Textual fazia uso da gramática do texto. No entanto, a análise transfrástica da gramática do texto não dava conta da situação de interação imediata, a situação mediata e o contexto sociocognitivo dos interlocutores, conforme ressalta Koch [12].

Para a autora, a situação de interação passou a ser defendida pela Teoria do Texto como situação sociointeracional mediata e imediata de forma que aquela se dá com entorno sócio-político-cultural e essa no contexto sociocognitivo dos interlocutores. Koch, citada por Bentes [8], considera que a partir das condições de produção e da recepção dos textos, passasse a considerar o texto como uma estrutura inacabada que faz parte das atividades mais globais da comunicação. Nesse sentido “trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” em que se deve levar em conta “a produção textual como atividade verbal, isto é, os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando atos de fala, uma atividade consciente e uma atividade interacional”.

Bakhtin [13] explica a noção de interação verbal da seguinte forma:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como do fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

E finalmente Koch [9] conceitua texto como

Uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da interação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

3.3 CONCEITO DE COESÃO E DE COERÊNCIA

Dois importantes conceitos que constituem a textualidade são a coesão e a coerência. Segundo Fávero [14], há a necessidade de se distinguir coesão e coerência, vez que pode haver sequências coesivas sem que, necessariamente um texto produza significado/sentido.

Para Possenti, citado por Brait [11], o texto é o tipo de unidade mais característica tanto da produção quanto da “recepção” do discurso. Segundo o autor, a Linguística Textual é dividida em duas fases: a coesão, marcada pela análise interna do texto e a coerência, marcada por apelos exteriores, recorrendo para o conhecimento e a competência do leitor/ouvinte em recuperar informações não expressas. A coerência, portanto, está longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, sendo o resultado de uma construção feita pelos interlocutores numa atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional, conforme afirmam Koch e Travaglia, citados por Koch [9].

Para Koch [7] coesão é a forma que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meios de recursos também linguísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

A autora postula a existência de cinco formas de coesão: a referencial, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Segundo ela, a maioria dos pesquisadores passou a classificar os recursos coesivos em dois grandes grupos responsáveis pelo movimento de construção do texto: o referencial, que engloba a referência, a substituição, a elipse bem como uma parcela significativa da coesão lexical através das quais elementos anteriores são retomados; e o sequencial, que é o responsável pela continuidade do sentido englobando a outra parcela da coesão lexical e a conexão, chamadas de nós coesivos. A coesão sequencial tem a ver com os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relação semântica resultando na progressão do texto.

Para Marcuschi [6], os fatores que regem a conexão sequencial são conhecidos como coesão e “formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” e não são simplesmente sintáticos, mas “uma espécie de semântica da sintaxe textual”. De um lado, para o autor [6], “A coesão, ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos de conexão superficial do texto e estabelece as condições da cotextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais”; de outro, a coerência envolve fatores de conexão conceitual-cognitiva e se dá em nível de estruturação dos sentidos, manifestando-se, em grande parte, macrotextualmente. Segundo o autor [6], a coerência

Dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise ao nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicação de alcance suprafrasal e o nível argumentativo [...] a coerência se estabelece no âmbito de um universo textual que abrange toda a constelação de produção e recepção, de modo que o texto contém mais do que a soma das expressões linguísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia a dia.

3.3.1 Coesão pronominal - pronominalização anafórica.

Marcuschi [6] também ressalta a importância dos nós coesivos nominados de pronominalização, ou pró-formas pronominais. Para ele

As pronominalizações são casos de substituições *mínimas*, ou seja, a retomada não se baseia em quase nenhuma característica semântica e tem apenas uma relação morfossintática. Os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico.

Marcuschi [6] ainda estabelece dois tipos básicos de pronominalizações textuais: a pronominalização exófora e a endófora, sendo que aquela “diz respeito a elementos situacionais, externos ao texto e recuperáveis na situação diretamente e não pela via de expressões correferentes dentro do texto” e essa “faz referência a entidades recobráveis no texto chamadas de anáforas”. Anáfora, segundo o dicionário de Linguística [15] é “a repetição de uma palavra (ou grupo de palavras) no início de enunciados sucessivos”. Sob essa perspectiva, Koch [7] defende que

A interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento linguístico (“antecedente”) ou um objeto específico no

mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva.

Para a autora, “a referenciação por intermédio das formas pronominais, que foi sempre descrita na literatura linguística como *pronominalização* (anafórica ou catafórica) de elementos cotextuais, possui, em se tratando da fala, características próprias: ela pode ocorrer sem um referente cotextual explícito”. Koch [7] dispõe então que com vista coesão textual

A progressão, reconstrução ou manutenção são responsáveis pela progressão referencial do texto, vem virtude de sua ativação no modelo textual pode realizar-se por meio de recurso de ordem gramatical (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, etc) bem como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais).

Ainda, segundo Koch [2]

As formas nominais referenciais constituem recursos coesivos dos mais produtivos na construção da textualidade, podendo funcionar tanto como anafóricas, quanto catafóricas. Quando catafóricas, na maioria dos casos, o referente da expressão nominal é apresentado apenas de maneira vaga, inespecífica, de forma que, apenas depois de “rebatizado” lexicalmente, fica claro em que consiste verdadeiramente “esse objeto do discurso.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO TEXTUAL

As narrativas, sejam orais ou escritas, são responsáveis por transmitir os saberes humanos e trazem consigo o poder de perpetuarem a cultura, em suas mais diversas concepções, e as memórias de um povo. Passemos, pois, à análise do texto oral do informante tomando por base os fatores de coesão e coerência, mais precisamente sobre a coesão referencial pelo uso da pronominalização anafórica e sobre a coesão sequencial e nos seus usos como mecanismos de tessitura de um texto, conforme acostado no aporte teórico com as bases da Linguística Textual.

4.1 FATORES DE COESÃO

O texto ora analisado apresenta mecanismos de coesão referencial que é aquela que marca o retorno e faz remissão ou referência a um ou mais elementos, ou seja, a coesão responsável por marcar o retorno fazendo uso de nós coesivos para a remissão ou referência a um ou mais elementos no decorrer do texto, bem como mecanismos de coesão sequencial, que

é a responsável pela progressão do texto e que envolve procedimentos linguísticos estabelecidos do encadeamento entre os elementos textuais de forma desencadear a progressão textual.

4.1.1 Coesão referencial por pronominalização anafórica e coesão sequencial e coerência

a) **Coesão referencial por pronominalização** - o enunciador-narrador demonstrou interesse na manutenção da temática textual bem como em servir o seu interlocutor de elementos contextuais explícitos “rebatizando” lexicalmente o objeto do seu discurso, conforme Koch [2], através de anáforas, que, conforme explanado, são “entidades já introduzidas e vêm *depois* das expressões correferentes” garantindo assim a coesão referencial, a qual, segundo Koch [7] e Marcuschi [6], “engloba a referência, a substituição, a elipse bem como uma parcela significativa da coesão lexical e através da qual os elementos anteriores são retomados”. Nesse entendimento, o enunciador-narrador fez uso substancial de pronominalização anafórica, a que Marcuschi [6] chama de pró-formas pronominais, garantindo a retomada e a referenciação de termos numa relação morfossintática dos nomes, conforme leciona o autor, garantindo a substituição, a referenciação e a manutenção dos elementos textuais com recursos de ordem gramatical (pronomes, elipses) e por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais), conforme leciona Koch [7].

A seguir, apresentamos os nós coesivos por pronominalização anafórica (Quadro 2), os nós coesivos sequenciais adverbiais (Quadro 3) e os nós coesivos sequenciais conjuntivos (Quadro 4) com os devidos comentários analíticos.

Quadro 2: Nós coesivos por pronominalização anafórica

a) Coesão por pronominalização anafórica: “*ele*” a pronominalização anafórica através do nó coesivo anafórico *ele* é encontrada em:

“*Ele* já morreu” (Quadro 1, l. 2); “*ele* costumava ir pescar” (Quadro 1, l.4); em “*ele* foi, *ele* estava pescando” (Quadro 1, l.6); em “e *ele* remando” (Quadro 1 l.8); em “*ele* não conseguiu soltar o remo” (Quadro 1, l.9); em “*ele* caiu na água” (Quadro 1, l.10); em “quando *ele* caiu na água, *ele* caiu na parte onde uma árvore tinha caído” (Quadro 1, l.11); em “*ele* ficou em cima dos galhos” (Quadro 1, l.12); em “Aí *ele* conseguiu ficar. E ela começou a rolar *ele*” (Quadro 1, l.14); em “Começando a rolar

ele” (Quadro 1, 1.16); em “Aí *ele* lembrou” (Quadro 1, 1.17); em “Aí quando *ele* pegou o canivete” (Quadro 1, 1.18); em “enrolando mais *ele*. *Ele* conseguiu meter a mão no barco” (Quadro 1, 1.20); em “Quando *ele* caiu” (Quadro 1, 1.22); em “*Ele* conseguiu pegar o canivete” (Quadro 1, 1.23); em “Quando *ele* furou ela, ela soltou *ele*” (Quadro 1, 1.27); em “*Ele* golpeou tanto a cabeça dela” (Quadro 1, 1.29); em “tinha hora que *ele* errava” (Quadro 1, 1.30); em “*ele* entrou no barco” (Quadro 1, 1.32); em “*ele* recuperou tudo” (Quadro 1, 1.33); em “junto com *ele*” (Quadro 1, 1.39); em “*ele* morreu.” (Quadro 1, 1.54) e em “*ele* estava meio que já em estado de decomposição” (Quadro 1, 1.55) em que o anafórico *ele* recupera por substituição o referente “tataravô” que é retomado ainda por elipse, nesta análise representada pela ausência de som ou de expressão através de \emptyset , expressando uma economia linguística própria da oralidade e com a finalidade ocultar/indeterminar o sujeito e evitar a repetição excessiva como em “e \emptyset começou meio que furar a cabeça da cobra assim, \emptyset começou a furar” (Quadro 1, 1.25) e em “e enterraram \emptyset lá mesmo” (Quadro 1, 1.56) cuja sintaxe, segundo as regras da Gramática Normativa seria “o enterraram”.

b) Coesão por pronominalização anafórica: “ela” Já a pronominalização anafórica através do nó coesivo anafórico *ela*, desinência de gênero do anafórico *ele*, é encontrada em:

“E *ela* começou a rolar *ele*” (Quadro 1, 1.14); em “Quando *ele* furou *ela*, *ela* soltou *ele*” (Quadro 1, 1.27); em “*Ela* não solta não, *nega*” (Quadro 1, 1.29); em “Até que *ela* soltou. Quando *ela* soltou” (Quadro 1, 1.32)” recupera por substituição o referente “cobra sucuri”.

c) Coesão por pronominalização anafórica: “dele” e “dela”: No caso do anafórico *dele* (que segundo a Gramática Normativa é a contração da preposição *de* + o pronome pessoal reto *ele*) percebem-se diferentes referentes, embora mantenha o mesmo valor semântico, como encontrado em:

“A sucuri mordeu na mão *dele*” (Quadro 1, 1.9); em “água batendo aqui na cintura *dele*” (Quadro 1, 1.13); em “pelas pernas *dele*” (Quadro 1, 1.15); em “ficou na mão esquerda *dele*” (Quadro 1, 1.19); em enrolando aqui nas pernas *dele*” (Quadro 1, 1.20); em “Ficou tudo cortado na mão *dele*” (Quadro 1, 1.31); em “caiu em cima da cabeça *dele*.” (Quadro 1, 1.37); em “O cachorro *dele* lá, junto com ele, do corpo *dele*. Lá o cachorro, né? No corpo *dele*. (Quadro 1, 1.39 e 40); em “Aí acharam o corpo *dele* lá.” (Quadro 1, 1.51); em “Aí, eles viram que a cabeça *dele* estava aberta assim.” (Quadro 1, 1.52); e em “Na cabeça *dele* e ele morreu.” (Quadro 1, 1.54) faz referência a partes do corpo como mão/pernas, cintura ou o próprio corpo, no caso do referente “tataravô”, enquanto em “e o barco *dele*” (Quadro 1, 1.16) o mesmo termo anafórico transmite a ideia de posse do barco pelo referente “tataravô”, ao passo que em “e o cachorro *dele*” (Quadro 1, 1.39); transmite a ideia de posse do cachorro pelo referente tataravô num uso diverso do que ocorre em “o cachorro recuperou as energias *dele*” (Quadro 1, 1.45) em que se refere, no caso, à energia do cachorro; já nas linhas 29 e 30, o anafórico *dele* sofre mudança de gênero e é utilizado para se referir à parte do corpo da cobra como em “ficar furando contra a escama *dela*” (Quadro 1, 1.29) e “golpeou tanto a cabeça *dela*” (Quadro 1, 1.30).

d) Coesão por pronominalização anafórica: “eles”: Ainda fazendo uso de pronominalização, percebe-se o uso do anafórico *eles* em:

“*eles* deram comida para o cachorro.” (Quadro 1, 1.43); em “*eles* viram que a cabeça dele” (Quadro 1, 1.52) e em “Aí *eles* viram que foi o galho que *caiu*, né?” (Quadro 1, 1.53), retomando o termo genérico “pessoal” presente no trecho “o pessoal estava para o rumo da mata atrás *dele*” (Quadro 1, 1.42) que por sua vez substitui o referente “família” apresentado por definitivização em “quando o cachorro chegou lá com a família” (Quadro 1, 1.41), sendo que esse mesmo elemento anafórico é retomado por substituição através de elipse como em: “Aí, \emptyset foram seguindo o cachorro” (Quadro 1, 1.48); em “aí \emptyset acharam o corpo o corpo dele” (Quadro 1, 1.51); em “ \emptyset viram que tinha um galho grande caído” (Quadro 1, 1.52); em “lá mesmo que \emptyset fizeram o buraco” (Quadro 1, 1.54); em “aí \emptyset fizeram o buraco lá mesmo e \emptyset enterraram lá mesmo” (Quadro 1, 1.55 e 56).

e) Coesão por pronominalização anafórica: “esse”: Também fazendo uso da pronominalização, percebe-se a reiteração através do anafórico *esse* em:

“tem até hoje *esse* túmulo lá” (Quadro 1, 1.57) em referência a expressão indefinida “um túmulo” que fora construído pela família, além do uso do anafórico demonstrativo *esses* seguido do hiperônimo “bichos” em “caçar paca, anta, *esses* bichos aí” (Quadro 1, ls.35 a 36) que embora não exerça a função de demonstrar algo concreto, recupera no interlocutor-ouvinte um significante deixando subentendida uma ampliação do leque de significados.

f) Coesão por pronominalização anafórica “que”: Observa-se também o uso do nó coesivo *que* em:

“pegou o canivete *que* estava dentro do barco” (Quadro 1, 1.18) e em “Aí eles viram que foi o galho *que* caiu, né?” (Quadro 1, 1.53) cuja finalidade é retomar, respectivamente, os referentes “canivete” e “galho”.

Fonte: Os autores

b) **Coesão sequencial e coerência textual**

No que tange à coesão sequencial, o enunciador-narrador demonstrou interesse com a progressão textual bem como em localizar o seu interlocutor-ouvinte no tempo e no espaço de uma maneira macrotextual, visto que a coesão sequencial, segundo Marcuschi [6] são fatores de conexão sequencial que “formam parte dos princípios constitutivos da textualidade, dando conta da estruturação da sequência superficial do texto” e não sendo simplesmente elementos sintáticos, mas “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, estando, também segundo Marcuschi [6], ligada a fatores de coerência, visto que essa apresenta também uma conexão

conceitual-cognitiva, dando conta do processamento do texto e fornecendo categorias que estabelecem relações causais, pressuposições e implicações que vão além do alcance frasal e do nível argumentativo, abrangendo e incorporando os conhecimentos e a experiência do dia a dia.

Nesse entendimento, o enunciador-narrador fez uso de nós coesivos adverbiais e conjuntivos para ativar no seu interlocutor-ouvinte informações macrotextuais e semânticas, apelando, inclusive, para o conhecimento do ouvinte se concebendo como um estrategista textual conforme nos lecionou Possenti, citado por Brait [11], para atribuir sentido ao seu texto, tecendo-o a partir de um “jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele”. Percebe-se, assim, um substancial uso de nós coesivos adverbiais e conjuntivos conforme apresentamos:

Nós coesivos adverbiais: No que tange à coesão sequencial, o enunciador-narrador fez uso dos seguintes nós coesivos adverbiais: *antes, dentro, quando, perto de, tanto, entrar em, depois, no meio, em cima de, nada, junto de, aí* como disposto a seguir: Percebe-se, assim, o uso de nós coesivos adverbiais que não apenas conectam termos, mas também vislumbram coerência numa estrutura macrotextual, conforme demonstração e análise no Quadro 3:

Quadro 3: Nós coesivos sequenciais adverbiais

Em “*antes da caça*” (Quadro 1, l.6); “*ai pra dentro*” (Quadro 1, l.7); em “*quando ele caiu na água*” (Quadro 1, l. 11); em “*a água ficou batendo aqui na cintura dele*” (Quadro 1, l.13); em “*quando ele pegou o canivete*” (Quadro 1, l.18); em “*ficou perto dele*” (Quadro 1, l.17) e em “*quando ele caiu, o barco ficou assim perto dele*” (Quadro 1, l.22); em “*quando ele furou ela*” e “*quando ele machucou ela*” (Quadro 1, l.27); em “*ele golpeou tanto a cabeça dela*” (Quadro 1, l.30); em “*quando ela soltou, ele entrou no barco e se foi embora. Aí, quando passou duas semanas depois*” (Quadro 1, ls.32 e 33); em “*passou duas semanas*” (Quadro 1, ls 34 e 35); em “*no meio da caçada, lá um galho quebrou e caiu em cima da cabeça dele*” (Quadro 1, ls. 36 e 37); em “*aí deu cinco dias e nada dele voltar*” e “*e o cachorro dele lá junto com ele, do corpo dele*” (Quadro 1, ls.38 e 39); em “*quando o cachorro chegou lá com a família, o pessoal estava para o rumo da mata atrás dele*” (Quadro 1, ls. 41 e 42); em “*depois de umas cinco horas depois, o cachorro [...] começou a ir para o rumo da mata atrás dele [...] entrava no mato e voltava*” (Quadro 1, ls. 44 e 46); em “*demorou em torno de umas duas horas para chegar no corpo*” (Quadro 1, ls. 49 e 50); em “*e depois passou um tempo e a família pegou e fez um túmulo lá*” (Quadro 1, l.56); e em “*lá no meio da mata. Tem até hoje esse túmulo lá*” (Quadro 1, l.57).

Outro substancial uso é o do nó coesivo *aí*, enquanto elemento característico da fala, conectando o dito antes com o que será dito e exercendo não apenas a função de nó coesivo adverbial, mas respondendo também por boa parte da progressão textual oral como se é apresentado em “*Aí ele conseguiu ficar.*” (Quadro 1, l.14); em “*Aí ele lembrou...*” (Quadro 1, l.17); em “*Aí quando ele pegou o canivete...*” (Quadro 1, l.18); em “*Aí quando passou*

duas semanas depois” (Quadro 1, 1.33); em “*Aí* falou para a família e tal, né? *Aí* passou duas semanas, (Quadro 1, 1.34); em “*Aí* foi no mato” (Quadro 1, 1.35); em “*Aí* lá no meio da caçada” (Quadro 1, 1.36); em “*Aí* deu cinco dias” (Quadro 1, 1.38); em “*Aí* o cachorro resolveu ir sair de lá” (Quadro 1, 1.40); em “*Aí* quando o cachorro chegou lá com a família” (Quadro 1, 1.41); em “*Aí* o cachorro chegou na casa” (Quadro 1, 1.43); em “*Aí* depois de umas cinco horas” (Quadro 1, 1.44); em “*Aí* o pessoal: - “vamos atrás dele.” (Quadro 1, 1.47); em “*Aí* foram seguindo o cachorro. *Aí* o cachorro foi.” (Quadro 1, 1.48); em “*Aí* acharam o corpo dele lá. *Aí* lá mesmo viram que tinha um galho grande caído. *Aí*, eles viram que a cabeça dele estava aberta assim. Bem aberta aqui. *Aí* eles viram que foi o galho que caiu, né? Na cabeça dele e ele morreu. *Aí* lá mesmo que fizeram o buraco, (Quadro 1, 1.51 a 1.54); em “*Aí* fizeram o buraco lá mesmo” (Quadro 1, 1.55); em “*Aí* depois passou um tempo” (Quadro 1, 1.56) e em “*Aí*, morreu o velho.” (Quadro 1, 1.57). Os destacados nós coesivos garantem a ideia de lugar, intensidade e tempo o que corrobora para uma melhor compreensão do texto por parte do interlocutor-ouvinte e para a progressão textual, compondo umas das principais características das narrativas orais.

Fonte: Os autores

Nós coesivos conjuntivos: Percebe-se, também, o uso de nós coesivos conjuntivos que não apenas conectam termos e orações, mas também vislumbram coerência macrotextual, ofertando ao interlocutor-ouvinte informações como causa, explicação, advertências, etc. Nesse diapasão, o enunciador-narrador fez uso do referido mecanismo através dos nós coesivos conjuntivos *só que*, *mas*, *que*, *porque* conforme demonstração e análise no Quadro 4:

Quadro 4: Nós coesivos sequenciais conjuntivos

em “*só que* antes” (Quadro, 1. 4) e em “o pessoal estava para o rumo da mata atrás dele, *mas* não acharam” (Quadro, 1.42) em que, implicitamente, auxilia o seu interlocutor-ouvinte antecipando uma adversidade; o nó conjuntivo *que* foi empregado em “a água ficou batendo aqui na cintura dele, *que* eram muitos galhos” (Quadro, 1.13); em “*é que* ele ficava assim...” (Quadro, 1.32); e em “*que* o cachorro ficava com o velho” (Quadro, 1.48) enquanto o nó conjuntivo *porque* foi empregado em “*Porque* a cobra, o pessoal fala assim” (Quadro, 1.28). Tais usos corroboram com a compreensão do interlocutor-ouvinte concedendo uma explicação. Também se observa o emprego do nó conjuntivo *que* em “apertou tão forte *que* ele não conseguiu soltar o remo” (Quadro, 1.9), nessa feita com a função de apresentar uma consequência, ao passo que seu uso em “a cobra, o pessoal fala assim *que* ficar furando contra a escama dela, ela solta” (Quadro, 1.39) tem a função de objeto direto complementando o elocutivo falar. Em seus diferentes usos, observa-se que os elementos coesivos *que* e *porque* suprem o interlocutor-ouvinte de informações essenciais para a compreensão da narrativa bem como auxiliam na coesão sequencial do texto, corroborando com Koch (2002, p. 53) , segundo a qual, tais elementos dizem “respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”.

Fonte: Os autores

A utilização desses diversos tipos de coesão referencial e sequencial mostra, ainda que inconscientemente, a preocupação do enunciador-narrador em detalhar informações. Dessa forma, percebe-se a preocupação do mesmo em produzir um texto coeso e coerente, embora a repetição demasiada de alguns conectivos pronominais tenha tornando, porventura, a narrativa um pouco redundante, sem, no entanto, prejudicar a compreensão do interlocutor-ouvinte, tornando o enunciado um texto coerente nos termos do que nos lecionam Brait [11] e Koch [9], garantindo assim o sentido e a coerência textual, que, segundo Koch [16]

[...] está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com o que o texto faça sentido para os interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação comunicação e à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este artigo, colocamos como meta apresentar e analisar uma narrativa oral de experiência pessoal coletada em trabalho de campo pelo primeiro autor deste artigo a partir da seguinte pergunta disparadora formulada a um informante voluntário e anônimo “Como se deu a morte do seu tataravô?”. Obtido o corpus de análise, fizemos um levantamento bibliográfico para buscar subsídios teóricos que nos orientassem na análise da narrativa produzida pelo E-N, concentrando nossas atenções nos mecanismos da textualidade, em especial de coesão referencial por pronominalização anafórica e de coesão sequencial por nós coesivos adverbiais e nós coesivos conjuntivos. A partir dessa delimitação e concluída a análise, verificamos que o E-N fez uso de 139 (cento e trinta e nove) nós coesivos; desses, 70 (setenta) são nós coesivos referenciais por pronominalização anafórica; 60 (sessenta) são nós coesivos adverbiais e 9 (nove) são nós coesivos conjuntivos.

Há se destacar, além do objetivo principal, a marcante presença da coerência a partir de experiências sociocognitivas, na medida em que o E-N recorre a conhecimentos implícitos e memorizados para alcançar a compreensão e a comunicação.

Concluimos, assim, que os processos que envolvem mecanismos de textualidade são essenciais para a comunicação, bem como para estudos com abordagens críticas sobre as temáticas ligadas à Linguística Textual e que as narrativas orais são infundáveis fontes de

riqueza para os estudos sobre a linguagem visto que é nela que se concretiza a principal forma de comunicação humana como bem sintetizou Bakhtin [17] “onde não há texto, também não há objeto de estudo e pensamento”

Evidentemente que esse é um trabalho linguístico-textual e o reconhecemos limitado em relação à riqueza de detalhes contidos na narrativa de experiência pessoal estudada. Todavia, em relação à experiência adquirida na manipulação objetiva de dados linguístico-textuais, o presente trabalho se faz de um valor inestimável para nossa trajetória acadêmica, tanto de discentes como de novéis e experientes pesquisadores.

Em finalizando, apraz ao primeiro autor deste trabalho agradecer ao segundo pela sua inestimável orientação e colaboração e ambos agradecermos ao nosso E-N por nos ceder sua preciosa narrativa a fim de que pudéssemos tornar viável mais uma empreitada em direção ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- [1] LABOV, WILLIAM. Some further steps in narrative analysis. [Alguns passos iniciais na análise da narrativa]. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, 1997, n. 1-4 Disponível em: <www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html> Acesso em: 02 fev. 2018.
- [2] KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. Cortez. São Paulo. 2006.
- [3] ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- [4] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- [5] FÁVERO, LEONOR LOPES. KOCH, INGEDORE VILLAÇA. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.
- [6] MASCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábolas Editorial, 2012.
- [7] KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- [8] BENTES, ANNA CHRISTINA. **Introdução à Linguística - domínios e fronteiras, vol. 1**. São Paulo. Editora Cortez, 2006.
- [9] KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

- [10] _____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- [11] BRAIT, BETH. SOUZA E SILVA, MARIA CECÍLIA. **Texto ou discurso? Perspectiva dialógica**. São Paulo: Contexto, 2012.
- [12] KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA. ELIAS, VANDA MARIA. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- [13] BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo. Hucitec, 1986.
- [14] FÁVERO, LEONOR LOPES. **Coesão e coerência textuais**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- [15] DUBOIS, JHON (ET.AL). **Dicionário de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.
- [16] KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- [17] BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2000.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

OS IKÓLÓÉHJ GAVIÃO DE RONDÔNIA: DESLOCAMENTOS E CONTATO
INTERÉTNICO

Kayo Leone Dias Perim¹; Lediane Fani Felzke²

¹Estudante do Curso de Técnico em Química - IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia; E-mail: kayo.ifro15@gmail.com,

²Docente/pesquisadora de História e Antropologia - IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: lediane.fani@ifro.edu.br.

RESUMO: O grupo étnico Ikólóéhj, também conhecido como Gavião de Rondônia, reside atualmente na Terra Indígena Igarapé Lourdes, localizada próxima ao rio Machado na cidade de Ji-Paraná/RO. Esse povo pertence ao troco linguístico tupi e a família mondé. Em tempos imemoriais, os povos que compunham a família mondé faziam parte de um único grupo étnico e no decorrer do tempo esse grupo sofreu fragmentações. Essas divisões os levaram a uma intensa rede de movimentações na Amazônia Meridional, desde as “expedições guerreiras em um grande rio no qual botos seguiam as canoas” até as margens do rio Machado em Ji-Paraná. Este trabalho tem como objetivo, por meio de investigações orais, pesquisas arquivísticas e bibliográficas; sistematizar o conhecimento sobre as rotas de deslocamentos e dos locais de ocupação dos ancestrais *ikólóéhj*. As informações a respeito das ocupações dos Ikólóéhj anteriores aos anos 1950 são escassas. Após a primeira década do século XX diversos relatos orais informam sobre um possível contato com a Comissão Rondon e a memória dos mais velhos consegue apontar suas antigas ocupações às margens do rio Branco, assim como suas mudanças para a Serra da Providência na qual houve o contato com os Arara e consequentemente com os primeiros brancos no seringal Santa Maria. Suas mudanças territoriais se devem a vários fatores: busca de alimentos, morte de um dono de maloca, disputas com outros povos, mas especialmente pela pressão da frente colonizadora. Neste processo, nos anos 1940 já estavam situados na Serra da Providência e frequentavam o seringal Santa Maria nas margens do rio Machado. Nos anos 1960 várias famílias mudaram para próximo deste seringal. O deslocamento mais recente ocorreu nos anos 1980 quando vários grupos domésticos saíram do Igarapé Lourdes e passaram a ocupar o sul da terra indígena na sequência da expulsão de invasores brancos. Diante de tais fatos, verifica-se que o

393

território tradicional Ikólóéhj é muito maior do que aquele que fora demarcado pela agência indigenista nos anos 1970.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Ikólóéhj Gavião. Deslocamentos. Amazônia Meridional.

ABSTRACT: The ethnic group Ikólóéhj Gavião, as known as Gavião de Rondônia, lives, actually, on the Indigenous Land (T.I) Igarapé Lourdes, localized near to Machado's river in the city of Ji-Paraná/RO. This people belong to the linguistic trunk tupi and to linguistic family mondé. In immemorial times, the peoples whom had composed the mondé's family were part of a single ethnic group and, throughout the time, this group suffered fragmentations. Thus, these divisions took them to an intense social's movements onto the Amazonia Meridional, since "warrior expeditions on a 'big river' that porpoises used to follow the canoes" until the Machado's riverside in Ji-Paraná. Therefore, this work has as objective, by the use of oral, archival and bibliographic research; systematize the knowledge about the displacement routes and the occupation places of the *ikólóéhj* ancestors. The informations about of the *ikólóéhj* occupation previous the 1950s are meager. After the first decade of the century XX, many oral reports notice about a possible contact with Rondon's commission and the memory of the elders can point their old occupations on the riverside of the Branco river. As well as, their changes to the Serra da Providência in which there was contact with the ethnic group Arara and consequently with the first whites in the seringal Santa Maria. Their territorial changes are due to several factors: food search, death of a maloca owner, disputes with other peoples, but especially by the pressure of the colonizing front. In this process, in the 1940s they were already located in Serra da Providência and frequented the seringal Santa Maria on the banks of the Machado river. In the 1960s several families moved to next to this seringal. The most recent displacement occurred in the 1980s when several domestic groups left the Igarapé Lourdes and began to occupy the south of the indigenous land following the expulsion of white invaders. In the face of such facts, it can be seen that the traditional territory Ikólóéhj is much larger than that which has been demarcated by the indigenist agency in the 1970s.

KEYWORD: Indigenous peoples Ikólóéhj Gavião. Displacements. Meridional Amazonia.

1 INTRODUÇÃO

O autor deste texto, ao entrar na escola, aprendeu sobre Pedro Álvares Cabral e sua "descoberta". Geralmente é isso que acontece com os estudantes brasileiros. Além da "descoberta" de Cabral, o autor "aprendeu" sobre o dia 19 de abril, o "Dia do Índio". Atividades de pintura foram passadas a ele como lições a fim da obtenção de um novo conhecimento: os indígenas. No entanto, o conhecimento necessário era apenas saber da existência de um povo "distante" e desconhecido até mesmo pelos professores. Não foi discutido o fato que as terras "descobertas" e seus habitantes – as centenas de etnias com

Suplemento

distintas formas de organização social e cosmologias – já contavam séculos de história e, portanto, que não foram os portugueses que iniciaram e anunciaram o início do Brasil, pois esse já havia sido iniciado há muito tempo. Desde a chegada do europeu os povos nativos se veem diante de um inimigo que tenta consolidar e uniformizar os outros à sua imagem e semelhança, o processo colonizatório.

Compreender a história dos indígenas brasileiros não significa estigmatizar o indígena como o “bom” e o não-indígena como o “mau”. No entanto, é fato que os indígenas brasileiros estiveram susceptíveis às medidas de austeridade, de “amansamento” e outras ações impostas por quem detinha poder [1]. Os povos do Nordeste, por exemplo, foram obrigados a utilizar um disfarce caboclo para sobreviver diante da hegemonia dos colonizadores brancos [1].

Já no século XX podemos analisar outros processos de ocupação territorial do Brasil, tais como a Comissão Rondon, implantada ainda em fins do século XIX, mas que atuou especialmente nas primeiras décadas de 1900, implementando linhas e postos telegráficos no interior do país. Mais recentemente, nos anos 1970 e 1980, a busca pelo Eldorado no então Território Federal de Rondônia, trouxe milhares de migrantes do sul e sudeste do país para ocupar a Amazônia Meridional. Nestas ações empreendidas para a ocupação territorial, em nenhum momento os povos indígenas foram levados em consideração. O que de fato aconteceu foi uma pressão exercida pela frente colonizadora fazendo com que os indígenas se deslocassem e muitas vezes fossem desalojados, retirando-se de seus territórios ancestrais [2, 3].

A pressão da frente colonizadora em direção à Amazônia Meridional provocou deslocamentos dos povos indígenas que, ao fugirem, encontravam outros indígenas [2]. Este foi o caso da relação entre os povos *Ikólóéhj* e *Zoró*. Como efeito destas andanças, estes povos alternavam tempos de paz, matrimônios e festas com períodos de conflitos e afastamentos [3]. Tais tensões geravam mais deslocamentos em buscas de outros refúgios, até o inevitável contato que traria novas mudanças tanto no âmbito social e cultural quanto no âmbito físico: o contato com os brancos. Ademais vale ressaltar as inúmeras formas utilizadas pelos exploradores a fim de aproveitar-se da mão de obra indígena que se caracteriza por um regime de semiescravidão, tendo em vista que muitas vezes o trabalho indígena era “pago” por meio de escambo.

Visto tais fatos, esse trabalho se propõe a trazer informações acerca das antigas moradias do povo Ikólóéhj Gavião e as rotas seguidas por eles pela Amazônia Meridional, até o seu estabelecimento na Terra Indígena (TI) Igarapé Lourdes em Ji-Paraná/RO.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi realizado um escrutínio bibliográfico o qual levou em consideração, além dos povos Ikólóéhj Gavião, as outras etnias que também ocupam essa região desde tempos remotos. Concomitantemente, foram coletadas matérias de jornais as quais estão dispostas em acervo de museu, mais precisamente nos arquivos do Museu Estadual de Rondônia (MERO) o qual está localizado nas dependências do Palácio da Memória Rondoniense. Em posse dos documentos, um estudo analítico fora realizado a fim de filtrar as informações e realizou-se uma breve averiguação dos novos deslocamentos empreendidos dentro da T.I nos anos 1980.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OS IKÓLÓÉHJ GAVIÃO DE RONDÔNIA

Os Gavião de Rondônia, também conhecidos como os Ikólóéhj Gavião, são um grupo étnico que atualmente reside nas Terra Indígena Igarapé Lourdes, localizada na cidade de Ji-Paraná, em Rondônia [4]. Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI [5] – os Ikólóéhj Gavião são formados por 742 pessoas. A respeito da classificação linguística, pertencem ao tronco linguístico tupi e a família mondé, que é constituída pelas etnias Salamã, Suruí (Paiter), Zoró, Aruá, Cinta Larga e os Ikólóéhj Gavião [6].

Com poucos estudos realizados a respeito dos Ikólóéhj Gavião, muitas das suas histórias restringem-se a própria comunidade, o que torna mais difícil remontar toda a lógica sócio-espacial pregressa (BENTO, 2013). O material mais completo sobre os mitos e as histórias ancestrais dos Ikólóéhj é a coletânea “Couro dos Espíritos” organizada por Mindlin [7] que traz uma quantidade considerável de relatos de pajés e de sabedores indígenas, muitos dos quais são falecidos.

3.1.1 Proto-tupi-mondé

Para vislumbrarmos um pouco da história, tanto dos Ikólóéhj Gavião quanto dos outros povos falantes de línguas da família mondé, podemos lançar mão de constatações linguísticas [6]. Antes de os Ikólóéhj Gavião e os demais grupos falantes de línguas da família mondé compreenderem-se como povos distintos, eles falavam uma língua ancestral, denominada proto-tupi-mondé. Com o passar dos anos, resultante de divisões dos grupos, as línguas foram se diferenciando. É possível que, há aproximadamente 1500 anos, os Paiter tenham sido os primeiros a se separar dos demais mondé, pois a língua que falam hoje é bastante distinta das línguas faladas pelos Ikólóéhj, Cinta Larga e Zoró, por exemplo. Por outro lado, os Ikólóéhj e os Zoró parecem ter sido os últimos a se dividirem enquanto povos, na medida em que sua língua é de mútua compreensão. Moore *apud* FELZKE [3] sugere que essa separação teria se dado entre 200 e 500 anos atrás.

3.2 ALÉM DA ESCRITA: O SABER DOS ANTIGOS IKÓLÓÉHJ

Os relatos orais dos velhos *ikólóéhj* dão conta de viagens exploratórias pelos rios Branco, Roosevelt, Aripuanã e, talvez, o rio Madeira, “localizado a mais de mil quilômetros de distância por via fluvial das atuais aldeias *ikólóéhj*” [4]. Em um desses relatos, Sorabáh Djiguhr, chefe dos Ikólóéhj na época do contato¹⁸, fornece as pistas sobre os deslocamentos mais antigos dos Ikólóéhj. Eis o relato:

Quando a gente anda de barco no ‘rio grande’, *ágav tih*¹⁹ anda junto, do lado do barco. Filhote de *ágav tih* é tamanho do tatu, ele anda junto também. *Ágav tih* parece com a cabeça do tatu canastra. Será que o branco vê quando tá andando no rio? Será que o branco usava a pena de *ágav tih*? Lá eles andavam procurando terçado, facão, pegava coisas com eles. Eles mexiam nas coisas dos brancos. *Vaváh*²⁰ pegava as coisas dos brancos. Os índios falaram com outros parentes lá que deixam facão, panela. Os brancos não gostaram desses índios que mexiam nas coisas deles e aí foram atrás dos índios e quando chegavam perto da aldeia deles os brancos atiraram neles. Andaram, andaram, remando, remando com remo. Nesse tempo não tinha motor, só remo. Escutaram o branco vindo atrás e os índios cansaram de remar. Os índios falaram: ‘como vamos fazer?’ Começaram a atirar flecha no branco, aí branco matou os índios com arma de fogo [4].

¹⁸ Infelizmente Sorabáh Djiguhr nos deixou em 2014.

¹⁹ Trata-se do *Inia geoffrensis* ou *Inia boliviensis*, popularmente conhecido como boto.

²⁰ Como os Ikólóéhj chamam seu pajé.

Suplemento

Segundo Sorabáh Djíguhr, os indígenas navegavam por um ‘rio grande’ onde os botos nadavam ao lado das canoas, com a intenção de buscar os cobiçados facões dos brancos. No entanto, não há como precisar em que período aconteceram os eventos descritos. Tendo em vista tais fatos, podemos concluir que os Ikólóéhj Gavião desde tempos imemoriais, realizavam expedições a fim de descobrir mais sobre os brancos e para conseguir suas ferramentas. Tais expedições tiveram um trágico desdobramento, como informa Sorabáh. Dessa forma, os indígenas parecem ter desistido das incursões pelos rios. Na época em que se passa a narrativa Ikólóéhj Gavião e Zoró ainda não constituíam grupos étnicos delimitados.

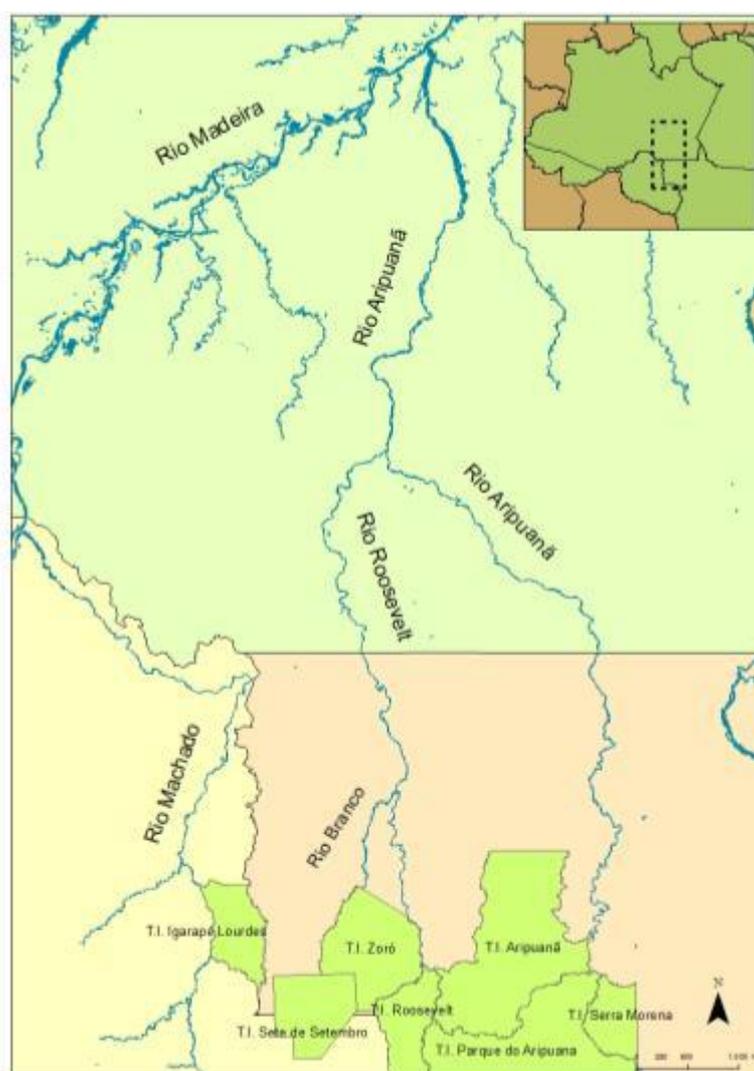


Figura 01. Território dos deslocamentos dos Ikólóéhj Gavião.

3.3 A AMAZÔNIA MERIDIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

É muito provável que entre os anos 1910 e 1930 os Ikólóéhj Gavião já estavam fixados nas margens do rio Branco. No período em que estavam às margens desse rio podemos destacar os inúmeros contatos que mantiveram com os Zoró. Tanto amistosos, com realização de matrimônios e festas entre as duas etnias, quanto conflituosos [2, 3].

O avanço da frente colonizadora foi responsável pelos deslocamentos de diversas etnias que muitas vezes entraram em conflito entre si devido ao rearranjo territorial [2]. Além disso, em outro momento, os Zoró se encontraram em três confrontos distintos, causados pela colonização. Ao Sudoeste contra os Suruí, ao Leste, contra os habitantes da fazenda Moiraquitã e ao Oeste contra os brancos da fazenda Castanhal.

Com todo esse cenário e também a fim de evitar conflitos com os parentes, os Ikólóéhj foram se afastando das margens do rio Branco. Além dos conflitos, outros motivos que levavam à transferência de uma aldeia eram a morte do *zavidjaj*²¹ da maloca e à procura por locais em que a caça fosse mais farta, como sugere Otero [8]. Dessa forma, os grupos que viriam a formar a etnia Ikólóéhj Gavião foram instalando novas malocas mais a leste até que chegaram à Serra da Providência [4].

3.3.1 Comissão Rondon

Como já dito, suspeita-se que os Ikólóéhj Gavião já estavam fixados às margens do rio Branco entre as três primeiras décadas do século XX, justamente quando a comissão Rondon (1909-1919) percorreu o território que hoje constitui o estado de Rondônia [4].

Segundo Catarino Sebirop, filho de Sorabáh Djíguhr, e atual chefe dos Ikólóéhj; quando seus ancestrais moravam nas margens do rio Branco, eles encontraram um acampamento no qual havia diversos utensílios estranhos, além de roupas claras e botas. Ao conhecerem a história da Comissão Rondon, essa história foi associada com um contato dos “antigos” Ikólóéhj Gavião com a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas que passou próxima ao rio Roosevelt e atravessou os rios Pimenta Bueno e Machado. Os Ikólóéhj Gavião nomearam uma música antiga, que conta esse episódio, como canção de Rondon [3]. Sebirop a cantou para [3], durante uma entrevista, e ela a transcreveu:

²¹ Dono de maloca.

À bó zar [outro] máh pagátaá [nos contou] osén osén
 Agora que o outro [branco] passou por nós...
À bó zar máh [outro] pagátaá [nos cortou] osén osén
 Agora que o outro [branco] passou por nós...
Zérég kíhr zérég kíhr máh pagátaá osén osén osén oséénéén
 O homem da roupa branca passou por nós...
Ezáká eh bitè kajáleá
 Não tenha medo dele...
Ezáká eh bitè kajáleá
 Não tenha medo dele...
Zérégkíhr kajáleá sén osén osén oséén néén
 Do homem de roupa branca...

Depois desse encontro, transformado em música, os grupos familiares *ikólóéhj* iniciaram um processo de se afastar das margens do rio Branco e se aproximar da Serra da Providência.

3.4 SERRA DA PROVIDÊNCIA

Desde a Serra da Providência, localizada entre os rios Branco e Machado, e que constitui a atual divisa do estado de Rondônia com o estado do Mato Grosso; os *Ikólóéhj* se aproximaram dos Arara que já haviam entrado em contato com os brancos e já utilizavam os objetos destes.

Uma história bem conhecida dessa época conta como os *Ikólóéhj* entraram em contato com os brancos. Um indígena por nome de Zaliáv Tih, em um determinado dia, encontrou cortes diferentes na mata e logo os relacionou aos cortes de facões e então se interessou em saber de quem teria feito tais cortes. O interesse pelo objeto facão já era muito grande nessa época, pois obtê-los era um desejo de muito tempo [4]. Então um dia andando na mata deparou-se com uma trilha dos Arara e foi correndo para avisar os outros *Ikólóéhj* Gavião da sua descoberta, estes ficaram muito ansiosos para descobrir quem eram esse povo. Eis o relato registrado por Mindlin [7]:

Um Gavião foi caçar, encontrou uma trilha dos Arara. Voltou para casa avisando os outros Gavião, dizendo que vira um rastro, um caminho de um índio estranho [...]. Ninguém queria esperar, queriam ver logo quem era essa gente.
Assim foi.
[...]

De manhã, lá pelas oito horas, viram um índio Arara no caminho, soprando flauta de taquara acompanhando de duas mulheres. Os Gavião ponderaram: - Estão vindo para cá, vamos falar com eles; se eles não obedecerem, podemos matar. O Arara estava vindo na frente [...] Os Gavião cercaram [...]. – Ó meu amigo, eu sou seu

amigo! O estrangeiro assustou-se muito ao ver o homem Gavião [...]. O Gavião mostrou uma flecha para o Índio Arara [...]. O estrangeiro conseguiu pegar a flecha da mão do Gavião [...]. O outros Gavião vinham fazer a paz.

Então rapidamente os Arara tornaram-se amigos dos Ikólóéhj Gavião. Visitavam uns aos outros, casaram entre si, adotaram costumes e festas uns dos outros [4, 7].

Como dito, essa aproximação deveu-se muito ao fato dos Ikólóéhj Gavião estarem desejando os facões, então, logo que entraram em contato com os Arara, aqueles iniciaram um contato com os seringueiros da região próxima ao rio Machado. Os Arara já trabalhavam no seringal Santa Maria que era de propriedade do seringalista José Barros. Foi por meio deles que os Ikólóéhj também se aproximaram do seringal.

Para tal, os Ikólóéhj Gavião só precisavam se assemelhar na forma em que se trajavam para que ninguém do seringal suspeitasse que aqueles não eram indígenas da etnia Arara. Depois dos primeiros contatos, não foi mais necessário utilizar o disfarce, pois, segundo o interlocutor Arara, José Barros gostou daqueles novos indígenas [4, 7].

Foi neste período, anos 1950, que o etnógrafo Harald Schultz encontrou os Ikólóéhj acampados nas margens do rio Machado. Por meio desse encontro e da posterior publicação do artigo de Schultz “Vocábulos Urukú e Digüt” o qual fora publicado no “*Journal de la Societé des Américanistes*” [9], os Ikólóéhj foram oficialmente registrados com o etnônimo Digüt. Tratava-se de um equívoco na medida em que este era o nome do chefe Sorabáh Djiguhr, *zavidjaj* de uma das inúmeras famílias extensas.

Acerca desse contato sabemos que os Urukú descritos por Schultz são de fato os Arara e, os Digüt, são os Ikólóéhj Gavião, contudo, os Ikólóéhj Gavião foram chamados por Digüt porque Schultz queria saber de qual etnia fazia parte o seu interlocutor, o indígena Sorabáh Djíguhr, mas o intérprete Arara que ajudou com a comunicação entre o pesquisador e o indígena, entendeu que o etnógrafo gostaria de saber o nome do indígena o qual prontamente disse chamar-se Djíguhr e então assim os Ikólóéhj Gavião foram grafados como Digüt. Anos mais tarde, Sebirop solicitou o conserto do mal entendido [3].

Esse contato com os Arara e com os brancos desencadeou diversos acontecimentos. Dois meninos *ikólóéhj* foram levados para morar no seringal os quais posteriormente foram elementos fundamentais para que os indígenas pudessem compreender os códigos dos brancos. Os caucheiros e seringueiros passaram a percorrer a Serra da Providência e estimularam os *zavidjajéhj* (donos de malocas) a retirar caucho e seringa para comercializar.

Este trabalho ocorria em regime de semiescravidão. Um exemplo emblemático é contado por Sorabáh Djiguhr que percorreu aproximadamente oitenta quilômetros, trazendo nas costas o caucho da Serra da Providência para a sede do seringal, nas margens do rio Machado. Como pagamento pelo caucho recebeu um vidro de vitamina sob a alegação de que era “bom para a saúde” [3].

Na sequência desses acontecimentos, o seringueiro, conhecido como Baiano pelos indígenas, convenceu o *zavidjaj* Sorabáh Djiguhr a se mudar para perto do seringal Santa Maria, perto do rio Machado. Assim que este *zavidjaj* se mudou com seu grupo familiar para um dos tributários do rio Machado, o igarapé Lourdes, outras famílias o seguiram [4].

Contudo, morando mais perto dos brancos a relação dos indígenas com estes tornou-se ainda mais assimétrica. Nas trocas de caucho, seringa, peles de animais e castanha por mercadorias do mundo “civilizado”, os *Ikólóéhj* foram sistematicamente expropriados. Além disso, algumas crianças indígenas foram levadas e as mulheres sofreram violência sexual. Foi nesse contexto que, em meados da década de 60, chegaram missionários a fim de converter os indígenas ao cristianismo protestante.

No entanto, foi somente depois da chegada de funcionários do SPI (1966) que o Estado brasileiro se fez presente na região. Um dos relatórios do SPI à época informa que, como os indígenas nunca tiveram “assistência”, estavam à mercê de seringalistas e garimpeiros, estavam “sendo explorados” e “induzidos ao vício de embriaguez alcoólica” [3]. Essa aproximação do SPI possibilitou que os *Ikólóéhj* pedissem a retirada dos seringueiros e garimpeiros de suas terras. Na sequência abriu-se o processo de demarcação da T.I Igarapé Lourdes [4].

3.5 A TERRA INDÍGENA IGARAPÉ LOURDES

A T.I Igarapé Lourdes, demarcada entre 1976 e 1977 e homologada em 1983, conta com aproximadamente 185 mil hectares. Nela vivem os povos Arara e *Ikólóéhj*. Contudo, no processo de demarcação, grande parte da terra tradicional dos *Ikólóéhj* ficou fora dos limites.

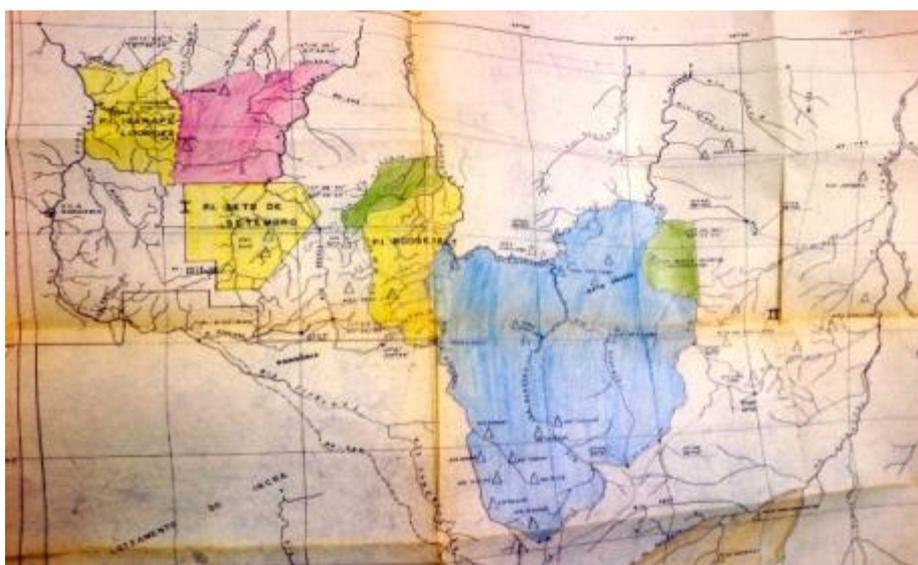


Figura 02. Mapa que mostra a terra que ficou de fora do processo de demarcação

A área rosa no mapa, à direita da T.I. Igarapé Lourdes, foi interdita pela FUNAI em 1974 porque ali havia aldeias *ikólóéhj* (representadas pelos triângulos). Tratava-se, de fato, de terras tradicionais do povo *Ikólóéhj*. Contudo, essa mesma área ficou de fora da demarcação e meses após o fim do processo demarcatório, em 1978, estas terras foram desinterditadas. Hoje são os latifúndios de criação de gado e plantio de soja que ocupam a paisagem onde viviam os ancestrais deste povo indígena.

Porém, mesmo com a homologação, os *Ikólóéhj* Gavião e os Arara não tiveram paz. Sua terra foi invadida por colonos advindos do sul e o do sudeste, em busca do Eldorado prometido pelo governo (“terra sem homens, para homens sem terra”). Foi preciso que os indígenas lutassem e resistissem para que os invasores fossem retirados e reassentados em outro lugar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *Ikólóéhj* Gavião empreenderam diversos deslocamentos por conta do inevitável contato com os brancos, no entanto, suas rotas sempre foram traçadas para não entrar em guerra com outros povos indígenas. Assim, verificamos que a maior parte da terra tradicional deste grupo étnico foi retirada do processo de reconhecimento e demarcação. Neste sentido, a agência indigenista não buscou atender as demandas dos *Ikólóéhj* Gavião, ignorando a

importância material e imaterial que os territórios ancestrais possuíam, e ainda possuem, para esse povo.

Os Ikólóéhj Gavião, assim como as outras etnias, tiveram um papel muito importante na construção da sociedade rondoniense. É muito exaltada a vinda dos colonos do sul e sudeste, porém, os indígenas, que sempre estiveram na Amazônia Meridional, mostraram sua força para resistir aos diversos planos orquestrados pelos governos passados. Assim sobreviveram ao contato hostil, travaram diversos conflitos e se reproduzem socialmente na terra que habitam.

REFERÊNCIAS

- [1] PACHECO DE OLIVEIRA, J. **O nascimento do brasil e outros ensaios: “Pacificação”, Regime Tutelar e Formação de Alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- [2] BRUNELLI, G. **De Los Espiritus a Los Microbios: Salud y sociedad em transformación entre los Zoró de la Amazonía Brasileña.** Quito-Ecuador: Abya-Ayla: Movimiento Laicos para América Latina, 1987. 434 p. (Colección 500 años; número 10).
- [3] FELZKE, L. F. **Dança e imortalidade: igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia.** (Tese) Doutorado - Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017a.
- [4] FELZKE, L. F. **Os Ikólóéhj Gavião: a Terra e os Outros.** São Leopoldo: Oikos, 2017b.
- [5] SESAI. **Quantitativo populacional dos Gavião.** Ji-Paraná: 2016.
- [6] MOORE, Denny. Classificação interna da família lingüística Mondé. **Estudos Lingüísticos.** 2005. (p. 515–520)
- [7] MINDLIN, B; TSORABÁ, D; SEBIROP, G. **Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia.** São Paulo: Terceiro Nome, 2001.
- [8] OTERO, Julia. **Sobre mulheres brabas, parentes inconstantes e a vida entre outros: a festa do jacaré entre os Arara de Rondônia.** Brasília: UNB, 2015. (Tese de Doutorado).
- [9] SCHULTZ, H. Vocábulos Urukù e digüt. In: **Journal de la société des Americanistes**, , p. 81-97, 1955.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

QUEM SOMOS AQUI? PERCURSOS A NOVA MUTUM-PARANÁ

Márcia Letícia Gomes¹; Rayane dos Santos Nascimento²; Jessica Evangelista Araújo³; Mel Naomi da Silva Borges⁴; Ozanir Silva de Almeida⁵

¹Doutora em Letras – FURG, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, coordenadora do projeto Pibic Narrativas Migrantes; E-mail: marcia.leticia@ifro.edu.br;

²Estudante do curso técnico em informática integrado ao ensino médio – IFRO, bolsista Pibic Em do projeto Narrativas Migrantes, E-mail: rayanenascimento2589@gmail.com;

³Estudante do curso de Engenharia de Automação – IFRO, bolsista Pibic do projeto Narrativas Migrantes, E-mail: jessicaaraujobio@gmail.com;

⁴Estudante do curso técnico em química integrado ao ensino médio – IFRO, colaboradora no projeto Narrativas Migrantes, E-mail: melborges85@gmail.com;

⁵Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, colaborador no projeto Narrativas Migrantes.

RESUMO:A construção de usinas hidrelétricas na região de Porto Velho – RO, com vistas a ampliar a produção de energia no país, trouxe uma série de consequências. Uma delas, no entanto, chama a atenção por ter se corporificado numa nova cidade – Nova Mutum-Paraná. Com o alagamento de Mutum-Paraná, por conta da construção da Usina Hidrelétrica de Jirau, necessária se fez a realização de um projeto de reassentamento coletivo urbano para os desalojados em virtude da ampliação do Lago Jirau. O referido projeto deu origem a uma nova cidade – Nova Mutum-Paraná. Uma cidade planejada, organizada e, no entanto, desabitada. Nos inquieta o processo de migração da população de Mutum-Paraná para Nova Mutum-Paraná, as sensações implicadas no deslocamento e o processo de adaptação ou, não-adaptação. Diante disso, o presente projeto objetiva conhecer as narrativas de moradores de um lado e da empresa de outro a fim de construir o Discurso do Sujeito Coletivo, metodologia selecionada para a condução do estudo.

Palavras-chave: Usinas hidrelétricas. Nova Mutum. Deslocamento.

ABSTRACT: The construction of hydroelectric plants in the region of Porto Velho - RO, with a view to expanding the country's energy production, has brought a series of consequences. One of them, however, draws attention to have been embodied in a new city - Nova Mutum-Paraná. With the flooding of Mutum-Paraná, due to the construction of the Jirau Hydroelectric Power Plant, it was necessary to carry out an urban collective resettlement project for the displaced due to the expansion of Lake Jirau. This project gave rise to a new city - Nova Mutum-Paraná. A planned, organized and yet uninhabited city. We are concerned about the process of migration of the population from Mutum-Paraná to Nova Mutum-Paraná, the sensations involved in the displacement and the process of adaptation or non-adaptation. In view of this, the present project aims to know the narratives of residents on one side and the company on the other in order to construct the Collective Subject Discourse, methodology selected for conducting the study.

Key words: Hydroelectric. Nova Mutum. Displacement.

1 INTRODUÇÃO

As usinas hidrelétricas são conhecidas como fontes de energia cujo custo com combustível é nulo, haja vista que o que as move é a água, abundante em determinados locais, em rios que viabilizam este tipo de instalação de usina. A ideia de custo nulo somada à quantidade de energia produzida e levada aos mais distantes lugares torna atrativa a ideia de mais e mais usinas hidrelétricas onde quer que seja possível instalá-las. Pouco se questiona acerca dos demais custos: sociais, ambientais, saúde mental, paisagem dentre outros tantos que poderíamos enumerar.

Quando há tal questionamento por parte de pesquisadores e das comunidades afetadas, logo são respondidos com números, dados, estatísticas com o fito de comprovar que os benefícios oriundos da produção de energia superam as perdas no cenário, na paisagem, no curso e nas espécies que habitam os rios, no entorno do rio, na vida de todos aqueles que tiram seu sustento, há gerações, do rio. O que nos leva a questionar, com Heidegger [1], progresso para quem? A quem servem as transformações tão drásticas naquele cenário? O filósofo retoma o sentido original de *techné* para destacar que a técnica antiga se mantinha atenta aos limites da natureza, sem desafiá-la ou agredi-la, num equilíbrio do ser com suas possibilidades. Em algum momento este conceito original de técnica se rompe e dá espaço à busca do progresso a qualquer custo. No caso que propomos estudar, rompidas são as relações do homem com o rio, seu quintal, seu meio de sustento, suas relações afetivas com a paisagem em nome de um empreendimento que promete trazer o progresso à região.

Leandro Tocantins explica esta relação homem-rio no cenário amazônico da seguinte maneira:

O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da Geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. A noção de *ius soli* parece que se priva de seu conteúdo sentimental em detrimento do rio [2].

O deslocamento de Mutum-Paraná, a beira do rio e seus cenários para a cidade planejada Nova Mutum-Paraná provoca uma ruptura nesta ligação homem-rio, motivo pelo qual nos interessou investigar de que maneira aconteceu tal transição, como o ribeirinho pensa e se pensa nesta nova configuração de moradia, como este trauma vem sendo vivenciado por aquela população.

Chorarão eternamente seu paraíso perdido? Na acepção de Julia Kristeva [3] ou existe a chance de habitarem verdadeiramente este espaço de concreto, projetado para eles em uma forma totalmente diferente de vida? Uma maneira de conhecer tal realidade consiste em conhecer as narrativas destas pessoas em busca da construção de um discurso do sujeito coletivo que, de certa forma, permita entrever as sutilezas da trajetória migrante, dos deslocamentos, das novas configurações do habitar e do viver, tão próximas ao local de origem mas, ao mesmo tempo, separadas dele por um abismo.

Voltamos à ideia de paraíso perdido para enfatizar que o local anterior deixa de existir, desaparece e, nesse sentido, aquele sonho de retornar que preenche o imaginário da maioria das histórias de migração, aqui não cabe, o que traz contornos ainda mais intensos a esta trajetória. Nesta linha, são buscados também os discursos externados pela concessionária da usina hidrelétrica de Jirau – a empresa Energia Sustentável do Brasil, por meio de seus pronunciamentos à imprensa, página disponível na internet, entrevistas concedidas pelos gestores aos meios de comunicação para construir um quadro amplo do problema a ser investigado.

Podemos pensar a cidade nova, sua construção, todo o projeto de reassentamento sob a ótica da hospitalidade, com intenção de hospitalidade, na perspectiva derridiana [4]. No entanto, a intenção de hospitalidade se depara com a destruição dos modos tradicionais de vida, pensamento, ação, contemplação vigentes ali. Seria possível estabelecer uma realidade totalmente nova e esperar adaptação irrestrita daquele grupo? É válido simplesmente trocar de lugar uma população que está ali há décadas e o “estar ali” mostra-se como obstáculo ao

progresso, ao novo, à energia que trará luz, desenvolvimento, indústrias que beneficiarão um número muito maior de pessoas. Tais questões impulsionaram a realização do presente estudo que buscou investigar o fenômeno aqui delineado a partir de narrativas divulgadas nos veículos de comunicação.

Nesse pensar, os objetivos do presente estudo consistiram em construir o discurso do sujeito coletivo de moradores e da empresa a respeito do trânsito de Mutum-Paraná para Nova Mutum-Paraná a partir de textos divulgados no meio jornalístico e em plataformas afins, bem como em textos tratados por meio de investigações científicas. Para atender a tal intento, outras atividades se fizeram necessárias, a exemplo de conhecer o processo de construção da Usina Hidrelétrica de Jirau, compreender o percurso de mudança da cidade originária para a cidade construída, buscar nos relatos dos envolvidos as possibilidades para construção do DSC e, discutir, a partir dos discursos, as percepções do deslocamento sob diferentes ângulos.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com vistas a traçar os contornos da construção da Usina hidrelétrica de Jirau com ênfase no processo de alagamento do lago Jirau, responsável por deslocar a população que residia às suas margens.

Em seguida, foram buscados pronunciamentos realizados pela concessionária Energia Sustentável em seu site e nos veículos de comunicação a fim de aplicar, nos dados coletados, a técnica de Discurso do Sujeito Coletivo - DSC.

A partir das narrativas individuais e com o apoio da DSC, obtivemos e analisamos as percepções e vivências daquele grupo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em meio ao setor elétrico do mundo, o Brasil torna-se uma exceção por conter recursos naturais renováveis e internos suficientes para ampliar o oferecimento de eletricidade nas próximas décadas sem sofrer exigências impostas para a mitigação das alterações do clima [5].

É notório que as UHE constituem fonte de energia renovável, contudo isso não quer dizer que causem menos danos ou que sejam ambientalmente corretas, pois ocasionam

impactos ambientais colossais, além de conflitos por território, localização geográfica e desestruturação de populações devido à construção da UHE que alteram paisagens naturais da sua área de influência direta ou indireta [6].

Referente aos atingidos por essas construções, estão as comunidades ribeirinhas tradicionais, que para Araújo [6], a desestruturação de populações leva ao processo de reassentamento destas comunidades, na maior parte das vezes em localidades distantes do seu território tradicional, locais estes que configuram e abarcam saberes simbólicos e específicos que caracterizam estas comunidades [7].

O caso do distrito de Mutum-Paraná não difere destas afirmações, o deslocamento forçado da população fez com que, além de distantes da sua localidade tradicional, o vínculo com a sua principal fonte de renda e suas vivências com o rio fosse bruscamente cortado.

Diante das melhorias estruturais na condição de vida que a compensação da Energia Sustentável do Brasil trouxe para os mais novos moradores de Nova Mutum-Paraná, está a construção de residências, posto de saúde, escolas, creche, posto policial, saneamento básico que antes inexistia na antiga ou Velha Mutum com os ex-moradores gostam de chamá-la.

Em relato recente ao Jornal de circulação local, *Jornal Nova Mutum*, alguns moradores deram perspectivas distintas. Alguns deles demonstraram satisfação com a localidade nova, visto que o processo de adaptação é gradativo ou às vezes nem ocorre. Contudo, segundo os relatos, essa adaptação oriunda da mudança de localidade não foi uma tarefa fácil ou foi ruim, mas que, no entanto, também trouxeram as novas rendas e oportunidades que diferentes da Velha Mutum. Sob o olhar de Valquíria de Jesus, moradora de Nova Mutum:

Para mim, morar em Nova Mutum Paraná foi um divisor de águas, quando eu cheguei foi muito difícil me acostumar, porque eu nasci e cresci em outro lugar. Foi difícil, mas agora vale a pena. Nova Mutum é o melhor lugar porque, além da tranquilidade, a gente tem oportunidade. O lugar é pequeno, mas temos oportunidade que em outro lugar não teria. O que eu consegui aqui não conseguiria em outro lugar. Nova Mutum trouxe o meu trabalho, que é a minha paixão pelos bolos, e muitas amizades, que vou levar para a vida[8].

Dona Francisca, ex-moradora da antiga Mutum, em depoimento ao mesmo Jornal Nova Mutum, descreveu a sua saudade dos 30 anos de vivência em sua ex-comunidade, mas que evidencia as positivities de viver em Nova Mutum:

Morei mais de 30 anos na antiga Mutum Paraná e, embora eu sinta bastante saudade, posso dizer que Nova Mutum Paraná é um local muito bom para se viver. Uma das coisas que mais gosto aqui na vila é que as ruas são todas asfaltadas e, por conta disso, tem menos poeira. Conseguir algum tipo de atendimento ou prestação de serviço também ficou mais fácil e rápido do que antigamente, devido à proximidade com a capital. Outro benefício deste lugar é a oportunidade para os jovens, pois atualmente são bem maiores [8].

Melhorias físicas que suprimem as necessidades de qualquer indivíduo que resida num centro urbano, mas deve ser lembrado que apesar das melhorias, os reassentados vivem a nostalgia de lembrar com saudade do distrito em que viviam. Isso pode ser notado na fala do seu Rovaldo Batista, ex-morador de Nova Mutum-Paraná ao site Apublica (2016): “As casas são muito bonitas, mas e a nossa existência? [...] Não adianta fazer a cidade maravilhosa, a Nova Jerusalém, se você tira a pessoa do seu lugar, onde tem seu trabalho e vida. Como vamos ganhar dinheiro?” [9]. Para Brito [10] “A maior dificuldade para que essas pessoas se habituem à nova moradia, novos costumes, deve-se principalmente ao seu trabalho e modo de ganhar seu sustento”. Devido à ausência de renda no novo distrito, seu Rovaldo vendeu sua residência em Nova Mutum e voltou para a sua comunidade tradicional. Não se adaptou ao novo.

Em um pequeno trecho retirado do site oficial da ESBR na qual está escrito “Respeito e valorização às particularidades locais”[8], de certo modo, não houve preocupação com atividades (pesca, caça) tradicionais que caracterizavam a cotidianidade dos ex-moradores de Mutum Paraná, somente condições físicas, as quais não são efetivas para que Nova Mutum se torne ideal para quem foi realocado, devido à vivência das famílias não ter sido relevante para o processo de realocação [11].

Nota-se também que a melhoria na condição de vida da antiga comunidade de Mutum Paraná é subjetiva. A percepção da empresa sobre essa melhoria não é a mesma dos atingidos.

Desta forma, para a compreensão do conceito de qualidade de vida, tem-se a necessidade levar em consideração:

[...] de um lado, a sensação ou percepção que cada indivíduo tem do grau de satisfação que lhe proporciona sua vida, e de outro, a análise real de um conjunto de fatores que condicionam de forma positiva ou negativa, a sua existência [...]. Nisto, influi sua cultura, suas crenças, os elementos místicos, seus ideais e em síntese, suas necessidades [12].

Nova Mutum-Paraná é uma cidade fantasma, ali não são vistas pessoas na rua, os espaços construídos para lazer são pouco utilizados em virtude do calor excessivo que abrasa aquela região.

Nos discursos coletados, são notados o desajustamento com a nova realidade, a falta que faz a figura do rio no cotidiano daquelas pessoas e os novos problemas com os quais elas se depararam a partir da mudança.

Questões corriqueiras como o pagamento de energia elétrica, o lidar com o dinheiro, uma transição entre a pesca e as trocas que realizavam para um sistema que exige de todos que tenham dinheiro e realizem determinadas transações que até então eram desconhecidas deles ou, pelo menos, pouco praticadas.

As perdas ambientais são quantificáveis, as perdas que a população sofreu são vislumbradas nas falas dos indivíduos atingidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquietou o pensamento de Heidegger a preocupação com o “ser”. Inquietaram os estudos a desenvolvidos a partir do presente projeto, o “ser na Amazônia” e, para além disso, o “ser” numa Amazônia recortada pelos projetos de desenvolvimento que se sucederam na região, desembocando no mais recente deles, a construção de usinas hidrelétricas no rio Madeira.

A construção das usinas não ocorreu sem deixar muitos rastros, marcas, traumas, dentre eles, o deslocamento de toda uma população, em parte ribeirinha, que foi forçada a migrar para um novo local de moradia dado o alagamento do lago de Jirau. Estudar os impactos dos projetos desenvolvimentistas na população local mostra-se algo valioso e significativo considerando a mudança brusca do cenário e de tudo o que era conhecido naquele local.

Compreender as sutilezas do processo de deslocamento permitiu uma leitura mais ampla e sensível do fenômeno estudado. O desenvolvimento desta pesquisa mostrou-se viável do ponto de vista acadêmico ao permitir contribuir com a ampliação do conhecimento acerca do assunto, favorecendo a compreensão dos impactos sociais sofridos pela população amazônica de Mutum-Paraná.

O estudo realizado caracteriza-se como exploratório por pretender uma visão panorâmica desenhada a partir dos discursos coletados nos meios de comunicação. A partir desse olhar, novos estudos poderão ser desenvolvidos, a exemplo de uma investigação acerca da invasão das casas construídas para os deslocados, problema que nos chegou ao longo do desenvolver do presente projeto.

REFERÊNCIAS

- [1] HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Cadernos de Tradução**. 2. 1997, p. 4093.
- [2] TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1973.
- [3] KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- [4] DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- [5] CASTRO, N.J. et al. **Expansão do Sistema Elétrico Brasileiro e o Potencial Hidroelétrico da Região Amazônica**. Texto de Discussão do Setor Elétrico TDSE n.º 50. Rio de Janeiro, 2012.
- [6] ARAÚJO, L.E.S. **Crise hídrica e potencial energético da região Sudeste**. Projeto (Engenharia Elétrica). Rio de Janeiro: UFRJ / Escola Politécnica / Departamento de Engenharia Elétrica, 2015.
- [7] RIBEIRO, A. M.; ANDRADE, L. C.; MORET, A. S. Os estabelecidos e os outsiders da Amazônia: uma reflexão sociológica acerca de um projeto de reassentamento em Rondônia, Brasil. **Revista território e fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015.
- [8] ESBR – Energia Sustentável do Brasil. **Jornal Nova Mutum**, Comunicação Institucional da Energia Sustentável do Brasil, concessionária da Usina Hidrelétrica Jirau. Edição 102. Nova Mutum, julho de 2018. Disponível em <<http://online.fliphtml5.com/brtm/nojr/>> Acesso em 23 de julho de 2018.
- [9] APUBLICA, 2018. **Vidas em trânsito 2**. Disponível em <<https://www.apublica.org/amazoniapublica/madeira/vidas-em-transito-2/>>. Acesso em 27 de abril de 2018.
- [10] BRITO, S.O. **A construção de Barragens na Amazônia e a inundação de Vilas Ribeirinhas**: Elementos para a Gestão Socioambiental. Dissertação (Mestrado em Processos Construtivos e Saneamento Urbano). Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2014.
- [11] STOLERMAN, P. **Nova-Mutum**: A recriação do lugar discursos na implementação da UHE – Jirau. Porto Velho, 2014.

[12] MANFREDI, Hernán Contreras; VELÁSQUEZ, América G. Cordero. **Ambiente, Desarrollo Sustentable y Calidad de Vida**. Caracas: Garcia e Hijo, 1994.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO COLONIALISMO:
UMA ANÁLISE DO LIVRO CRÔNICA DA COMPANHIA DE JESUS**

**Maria de Fátima Marques Da Cunha¹; Juliete Fadoul Celestino Blanc²; Nair
Ferreira Gurgel do Amaral³**

¹ Bolsista Capes Mestranda em Letras- UNIR – Universidade Federal de Rondônia;
fmarques@gmail.com,

²Mestranda em Letras - UNIR- Universidade Federal de Rondônia;
julie.blanc@hotmail.com,

³Doutora em Letras – UNIR – Universidade Federal de Rondônia;
nairgurgel@uol.com.br

RESUMO: Este artigo discute como a colonização propiciou uma representação pejorativa em relação ao indígena. Por isso, nesse trabalho, apresentamos como as potências europeias ensejavam colonizar um espaço abundante em recursos minerais e desconsideraram qualquer hipótese de preservar a cultura nativa, as línguas, tradições e mitos, porque acreditavam que os povos indígenas impediam o progresso econômico. Nesse sentido, o objetivo de análise foi apresentar como a colonização desciviliza o colonizador quando ele utiliza a violência física e verbal para exterminar ou inferiorizar o indígena. A metodologia adotada para confirmar como surgiram essas representações no colonialismo foi por meio da análise e discussão sobre dois capítulos iniciais da obra Crônica da Companhia de Jesus do padre jesuíta Simão de Vasconcelos. Fundamenta-se em teóricos do Pós-colonialismo que confirmam como esse processo violento é descrito nos relatos e como os indígenas são representados no colonialismo. Os resultados apontam para uma negação da alteridade indígena e afirmação que eles possuem cultura inferior. Ademais, é possível confirmar a permanência, ainda hoje, do pensamento colonialista, ao refletir em livros e até mesmo na mídia que os indígenas possuem estereótipos negativos comparando-os com a cultura majoritária.

Palavras-chave: Cultura. Indígena. Colonialismo

ABSTRACT: This article discusses how the colonization provided a pejorative representation in relation to the indigenous. Therefore, in this work, we present how the European powers were able to colonize an abundant space in mineral resources and disregarded any hypothesis of preserving the native culture, languages, traditions and myths, because they believed that indigenous peoples impeded economic progress. In this sense, the objective of analysis was to present how the colonization desciviliza the colonizer. The methodology adopted to confirm how these representations emerged in colonialism was by analyzing and discussing two initial chapters of the Chronicle of the Company of Jesus by the Jesuit priest Simão de Vasconcelos. It is based on postcolonialism theorists in which they confirm how this violent process is described in the accounts and how the natives are represented in colonialism. The results point to a denial of indigenous alterity and affirmation that they have inferior culture. In addition, it is possible to confirm the persistence of colonialist thinking today, when reflecting in books and even in the media that indigenous people have negative stereotypes comparing them with the majority culture.

Keywords: Culture. Indigenous. Colonialism.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os relatos dos livros de história, as comunidades indígenas foram as primeiras populações que habitavam o solo brasileiro na época do descobrimento do Brasil. Apesar de pertencerem a um país recém-descoberto, de possuírem os conhecimentos sobre o território, uma cultura distinta dos recém-chegados, os indígenas não foram respeitados em sua alteridade. A partir do descobrimento, o território brasileiro, principalmente, a Amazônia foram palco de uma grande disputa política, cultural e linguística entre as potências europeias e essas comunidades aborígenes. Estas últimas foram as principais vítimas do conflito de interesses dos países colonizadores, devido à resistência em ceder ao processo escravocrata desenvolvido pela nacionalidade europeia. Embora o primeiro contato entre colonos e indígenas, segundo Munduruku [1], não tenha sido de escravizar primeiramente, mas sim de adotar uma política exterminacionista, isto é, praticar o genocídio e a dissolução em massa das etnias, desconsiderou-se qualquer hipótese de preservá-los como habitantes pertencentes ao Novo Mundo. Somente depois da Bula Papal de 1537 que as práticas de extermínios foram amenizadas, pois a Igreja os definiu como seres dotados de alma, sendo considerados, portanto, seres humanos. Anos depois, foi adotada a política integracionista com a sociedade colonialista. Porém, essa integração só ocorreu devido à crença em caracterizar os indígenas

como seres inferiores aos europeus e que eles deveriam necessariamente passar por estágios de evolução cultural isoladamente ou coletivamente.

Além dos colonizadores, estavam também os missionários da Companhia de Jesus considerada um império sem limites sobre as reduções e aldeamentos indígenas. Os Jesuítas foram caracterizados por alguns como representantes da idealização do poder católico, ministros do Evangelho ou apóstolos de Jesus Cristo. Para outros, eles significavam a corrupção e as mazelas da moral cristã. Embora houvesse essa dubiedade de caráter, seus escritos foram considerados muito importantes e tidos como verdadeiros por um tempo. Esses escritos proporcionaram a formação de um pensamento etnocêntrico/eurocêntrico em relação às comunidades indígenas. Mesmo tendo decorrido séculos após a colonização, os efeitos desses discursos ainda são muito negativos em relação à representação desses indivíduos.

Percebe-se, nesse viés, que este cenário amazônico constituiu um imenso caldeirão de conflitos entre culturas que se relacionaram, se chocaram e se aglutinaram, tendo como consequência a construção de diversas identidades miscigenadas culturalmente e linguisticamente. Stuart Hall [2] afirma que as sociedades modernas são caracterizadas pela diversidade. Enraizar esse pensamento é desmitificar a apologia que por muito tempo foi propagada no colonialismo, a de que existe uma cultura superior. E analisar cada cultura e buscar interpretá-las é reconhecer a importância social que elas representam na constituição identitária dos sujeitos que a compõem.

Nesse contexto, a pretensão de discutir sobre as representações pejorativas que surgiram sobre os indígenas surgiu da afirmação de D'Angelis [3] que cita o seguinte trecho:

A sociedade indígena vive a tensão da *negação cotidiana* de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas *atitudes* da sociedade majoritária em relação a ela. Seus direitos são quase sempre negados, e no seu cotidiano experimentam o preconceito e a violência, a exploração de seu trabalho e a falta de apoio oficial para suas atividades econômicas.

Por isso, a proposta deste escopo é responder como e por que surgiram esses estereótipos que ressoam negativamente até os dias de hoje e também com o objetivo de ampliar o leque de análise deste campo cultural, identitário e linguístico, do qual os indígenas fazem parte. Além disso, a análise consiste em apresentar como a colonização desciviliza o colonizador.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, pretende-se analisar dois capítulos, Livro Primeiro as Notícias Antecedentes, Curiosas e Necessárias das Cousas do Brasil e o Livro Segundo do livro Crônica da Companhia de Jesus, escrito por Simão de Vasconcelos.

Ancoramo-nos em duas linhas de estudo, a da crítica Pós-colonialistas dos autores Márcio de Souza, Homi Bhabha e Aimé Cezaire e a linha francesa da Análise do Discurso com o autor Michel Pêcheux. A primeira linha de análise discute como os indígenas foram representados pelos jesuítas e colonizadores de forma estereotipada, negando a alteridade indígena e afirmando a existência de uma cultura inferior. A segunda apresenta como o discurso é uma arma de combate e uma arma de defesa. E como os discursos sobrevivem na memória histórica de uma nação.

2 O LIVRO CRÔNICA DA COMPANHIA DE JESUS

O livro escrito pelo Jesuíta Simão de Vasconcelos [4] remonta o período colonial, em 1663, época do descobrimento do Novo Mundo. O estilo de escrita adotado no livro é de parágrafos enumerados e foi dividido em três partes: Livro Primeiro as Notícias Antecedentes, Curiosas e Necessárias das Cousas do Brasil; Livro Segundo; e Crônica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil.

Essa obra, embora represente os primeiros ciclos de conquista, ficou desaparecida por um longo período das livrarias. Ela só foi organizada e reeditada devido a uma edição antiga de 1864; depois disso, foi incluída na coleção Dimensões do Brasil para contribuir nos estudos da história brasileira.

A narrativa da primeira, de acordo com Vasconcelos, se constitui em apresentar para o público leitor as missões heroicas dos Filhos da Companhia, os feitos ilustres dos Religiosos Varões, as regiões que descobriram, as campanhas que talaram, as empresas que acometeram, as vitórias que alcançaram, as nações que sujeitaram e a reputação que adquiriram as armas espirituais portuguesas do esquadrão. Tem por exercício também responder algumas questões que indagaram os colonizadores em relação aos indígenas, a saber: Quem foram os primeiros progenitores dos índios? Em que tempo entraram neste Novo Mundo? De que parte vieram? De que nação eram? Por onde, e de que maneira entraram? Como não conservaram suas cores, línguas e costumes, seus descendentes?

É possível identificar, a partir das respostas a essas questões, o juízo de valor que Vasconcelos constrói no decorrer da obra. Primeiramente, ele critica os pensamentos de Deus,

Suplemento

considerando-os incompreensíveis por ter criado uma parte da terra que ficou esquecida, sem paraíso, sem patriarcas, sem sua divina presença humana, sem luz da fé e salvação. Percebe-se, nesse trecho, que o autor fala do Brasil. Ele considera que essa terra ficou a margem dos poderes divinos e os que já habitavam não possuía dono, salvação e redenção. Há uma comparação com as nações civilizadas, África, Ásia, Europa, inferiorizando as terras brasileiras, pois para ele Deus foi generoso em formar nesses continentes seres racionais, com patriarcas e paraíso.

Embora haja outras versões sobre os primeiros descobrimentos da América, como por exemplo, a teoria dos vikings na qual há escritos que confirmam que eles foram os primeiros a habitar as terras americanas 500 anos antes de Colombo, a crônica do jesuíta desconstrói a História ao afirmar que Cristóvão Colombo, viajante Genovês, não foi o primeiro a descobrir a América. Ele cita a existência de outro navegador chamado Afonso Sanches, que transportava mantimentos para a Espanha e que porventura era português. E em uma de suas viagens marítimas chegou às terras nunca antes conhecidas. Apesar de não ter adentrado, demarcou-as e retornou para cuidar da saúde que estava muito debilitada. Porém, antes de falecer, contou tudo a Colombo, que se apropriou do descobrimento para ganhar fama e dinheiro. Nesse sentido, Simão coloca que além do caráter de Colombo ser duvidoso e malandro, o descobrimento da América se deve a um português e não a um italiano.

Não pretendemos abordar essa parte histórica, mas sim apresentar como iniciou o processo sangrento de colonização indígena. Entretanto, esse fato histórico é relevante porque é por meio dele que o enredo se entrelaça ao destino que propomos desenvolver. Nesse contexto, após Colombo descobrir a parte Norte da América, as ilhas Lucaias, encontraram segundo o autor, “feras intratáveis” (indígenas), das quais dez delas foram levadas à Espanha, junto com amostras de ouro fino, papagaios, aves e frutas nunca vistos na Europa, como uma comprovação da descoberta. A Espanha os recebeu com honra e festejo devido às descobertas serem satisfatórias, entretanto, somente seis dos dez indígenas chegaram vivos da viagem e os sobreviventes foram batizados pelos Reis que se tornaram seus padrinhos. Além disso, Colombo foi nomeado como Almirante das Índias pela grande descoberta e esse foi somente o começo, pois Colombo retornou outras vezes, descobrindo mais terra firme, populações e riquezas.

O Novo Mundo descoberto por Colombo ficou designado como Nova Espanha, que é a parte Norte da América. Passado algum tempo, chegou a vez de descobrirem Santa Cruz,

Suplemento

parte Sul do continente Americano, que hoje é conhecido por Brasil. Pedro Alvarez Cabral foi o ilustre navegador a descobrir as terras férteis e a população nativa. O primeiro contato foi de espanto entre ambos, o desconhecimento da língua e da cultura não fez com que Cabral destratasse ou exterminasse esses indivíduos, mandou vesti-los e dar bom trato a eles. Entretanto, após um mês, Cabral decidiu mandar notícias à coroa portuguesa sobre as novas terras e as coisas que viu nelas. Enviou também amostras das frutas e um indígena para Portugal. Esse novo indivíduo era visto por alguns portugueses como um semicapro, por outros como um Fauno ou um monstro antigo retratado por poetas.

No decorrer da obra, Simão de Vasconcelos apresenta as etnias que encontraram na exploração de terras e define as que são mais brandas ao contato e as que necessitam de cautela, assim como ele cita:

Os Tapuias eram gente bárbara, tragadora de carne humana, amiga de guerras e traições: e por isto tratavam com eles com cautela, nossos exploradores. Os Potiguar são uma nação mais bem assombrada, que as do Tapuia, e menos cautelosa. Estes Potiguares tratavam mais humanamente com os nossos Cosmógrafos, e deles houveram grandes segredos de seus sertões [4].

Esse trecho apresenta que os indígenas foram importantes nessa fase, pois à medida que os exploradores aprendiam suas línguas, eles se tornavam essenciais, pois eram registradas as coisas dignas de memória de serem contadas aos Reis, e se dispunham de informações preciosas sobre as terras e os rios que continham ouro e pedras preciosas.

Além disso, é possível inferir que a narrativa traz nesse primeiro momento uma resistência e uma negação em acreditar nas respostas que obtiveram dos indígenas sobre as questões que os exploradores possuíam em relação ao surgimento de suas nações, de onde vieram e como chegaram ao Novo Mundo. A primeira pergunta procura esclarecer quem foram os primeiros progenitores dos índios. A resposta a essa questão retrata que embora os nativos não tenham acesso a livros ou arquivos, tinham apenas suas memórias, eles também acreditavam e sabiam do dilúvio universal retratado em textos bíblicos, porém o que narraram aos colonos era outra versão, conforme Vasconcelos [4] cita a seguir:

75. (...) antes de chegar o dilúvio havia um homem de grande saber, a que eles chamavam Pajé (que vale o mesmo que Mago, ou Adivinhador, e entre nós Profeta) o qual tinha por nome Tamanduaré, e que seu grande Tupã, que quer dizer excelência superior, e vem a ser o mesmo que Deus, falava com este, e lhe descobria seus segredos: e entre outros lhe comunicara, que havia de haver uma inundaçãõ da terra, causada de águas do Céu, e alagar o mundo todo, sem que ficasse monte, ou

419

árvore, por mais alta que fosse. Até que vão rastejando os relatores; porém logo variam. Acrescentavam que excetuara Deus uma palmeira de grande altura que estava no cume de certo monte, e se ia às nuvens, e dava um fruto a modo de cocos; e que esta palmeira lhe assinalou Deus para que se salvasse das águas ele, e sua família somente: e que no ponto em que o dito Pajé, ou Profeta, a tal notícia teve, se passou logo ao monte, que havia de ser sua salvação, com toda sua casa. Eis que estando neste, viu certo dia que começavam a chover grandes águas, e que iam crescendo pouco, e pouco e alagando toda a terra, e quando já cobriam o monte em que estava, começou a subir ele, e sua gente aquela palmeira sinalada, e estiveram nela todo o tempo que durou o dilúvio, sustentando-se com a fruta dela; o qual acabado, desceram, multiplicaram, e tornaram a povoar a terra.

Aceitar essa versão contada pelos nativos geraria uma desconstrução da história bíblica. Por isso, os jesuítas rejeitavam demasiadamente essa versão em seus escritos. Para eles, as respostas dos índios eram toscas, grosseiras e ridículas, afinal o que mais caracterizava essa negação era saber que esses nativos eram de tradição oral, ou seja, não tinha uma cultura escrita de suas histórias. Os seus discursos dependiam de suas memórias que eram repassadas pelos seus ancestrais e, diante disso, os colonos acreditavam que durante o passar do tempo essas histórias se adulteravam. Ademais, a intransigência não ocorreu somente nessa questão, mas sim em admitir também que eles foram os primeiros a povoar antes e após o dilúvio e que muitas gerações poderiam ser de descendentes indígenas, sendo desse modo um disparate para os colonos e jesuítas.

Outra questão que ganha destaque no livro é em relação à cor e aos descendentes da qual eles esperam uma resposta dos indígenas sobre a questão: Como não conservaram suas cores, (...) e seus descendentes? Em relação à primeira, atribuíram a mudança das cores ao calor excessivo que fere a pele. Todavia, essa resposta não sucedeu ao esperado, visto que os portugueses mantiveram a cor mesmo habitando no mesmo clima que eles. O que Vasconcelos responde em relação à cor vermelha dos índios é que eles foram convertidos em natureza, ou seja, a medida que um homem habita um espaço, ele vai adquirindo o temperamento do clima e passa para o filho que vive da mesma forma, na qual acrescenta outro grau e assim ocorre com o neto até que se chegue ao grau máximo que nesse caso é a vermelha. Por fim, ele classifica-os como espécie de monstros da natureza e desse modo fica respondida a dúvida sobre as cores dos índios.

Na segunda parte do livro, é respondida a questão da descendência, na qual Vasconcelos, ao observar os costumes de várias tribos, acredita que os indígenas degeneraram de seus progenitores, por seus costumes bárbaros em tal maneira que chegaram a duvidar se eles conservavam em si a espécie humana. Isto é, o autor afirma que os índios são pessoas que

perderam as características próprias da espécie, ficaram corrompidos e com práticas ruins. Entretanto, apesar desse conceito sobre eles, perceberam que eles eram seres racionais capazes de receberem o sacramento da salvação. E é nesse viés que segue a narrativa do segundo capítulo em apresentar que eles não têm Deus algum e nem templo, ou seja, essa é uma das narrativas que afirmam que eles não tinham fé, nem lei e nem rei. Embora Vasconcelos tenha visto a crença numa entidade maior a que eles chamam de Tupã e em acreditar nos curadores que são um tipo de oráculo para eles, o jesuíta é categórico em não acreditar que há religião nos espaços que conheceu.

Observa-se ainda, na segunda parte, a introdução do cristianismo no decorrer da história, pois Vasconcelos cita que os indígenas relataram que antes do descobrimento, outro homem branco, chamado Tomé, já havia andado pelas tribos indígenas, pregando o evangelho, falando de coisas da outra vida e sobre um profeta. Todavia, ele não foi aceito pelos indígenas e fugiu para não sofrer as retaliações dos índios. E assim discorre o enredo da história em apresentar as pistas que esse misterioso apóstolo deixou nas tribos quando fugiu, como, por exemplo, a pegada firmada em uma rocha e uma fonte que jorra de uma pedra.

Percebe-se, portanto, que os dois capítulos têm o objetivo de responder todas as perguntas com o propósito de formar uma figura realista sobre a forma física, os costumes, as crenças e a raça dos indígenas. Entretanto, é desvalorizada toda a riqueza dos mitos, das crenças e da cultura dos índios. Embora o autor tenha esclarecido que realmente um apóstolo tenha aparecido nas tribos indígenas, fica uma dúvida para o leitor sobre se realmente os indígenas tinham visto o apóstolo Tomé ou se não é uma tentativa de aculturação por parte do autor, visto que, a todo momento, ele desacredita nas versões que descontroem as suas ideologias. Então, por que acreditar nessa outra história?

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nos dois capítulos iniciais do livro *Crônica da Companhia de Jesus*, vemos claramente o discurso colonialista e eurocêntrico que enfatiza um caráter de superioridade da cultura da nação dita civilizada, enquanto as comunidades indígenas do Novo Mundo são caracterizadas como inferiores ou até mesmo sem cultura. É forjada no discurso de Vasconcelos uma identidade para o colonizado, inferiorizando-o e criando estereótipos depreciativos que surgem pelo estranhamento cultural.

Suplemento

Muitos autores acreditam que os relatos escritos pelos Jesuítas e colonizadores foram de grande importância, pois continham informações muito precisas em relação à localidade, à geografia e à população e, por isso, serviriam de orientação, classificação e ciência. Entretanto, Marcio de Souza afirma que as crônicas dos primeiros viajantes são de escrupulosa sobriedade em relação ao sofrimento dos índios. Por meio desses escritos, instalou-se, para sempre, a incapacidade de reconhecer o índio em sua alteridade. Negaram ao índio o direito de ser índio” [5].

Marcio de Souza [5] ainda enfatiza que os indígenas foram uma força participante do mistério da região e passaram a ser objeto de dominação. E que, em todo o caso, será negada sempre sua alternativa como cultura. Nesse contexto, o autor do livro analisado também apresenta essas características de não dar voz aos indígenas e em não reconhecer as tradições, mitos e costumes como cultura.

Ademais, percebemos que os colonizadores souberam usufruir dos conhecimentos dos índios em relação aos metais preciosos, às terras férteis, às frutas e às plantas medicinais. Para eles, o indígena era útil enquanto informante e depois como objeto de representação e subjugação, pois ele era taxado muitas vezes de preguiçoso, mentiroso e selvagem por ter costumes diferentes da sociedade majoritária, pois as suas atividades básicas eram caçar, pescar e, às vezes, até migrar pra outros lugares. Desse modo, não era reconhecido o seu modo de vida como cultura e nem o seu direito de ser índio ou diferente. Nesse sentido, Bhabha [6] cita que:

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade.

Percebe-se na obra que a narrativa de Vasconcelos é o discurso do colonizador que tem a finalidade de criar uma identidade pejorativa sobre o lugar e os indígenas para que sejam justificadas as ações em relação à colonização e à apropriação de terras e até mesmo dos indígenas como escravos. Ademais, há a rejeição/negação aos mitos e histórias, pois eles são vistos como sonhadores e mentirosos para que, desse modo, sejam invalidadas as suas

Suplemento

narrativas que descontroem o discurso bíblico, histórico e biológico. E assim surgiram vários estereótipos, alguns deles são:

(1)	Esse novo indivíduo era visto por alguns portugueses como um semicapro, por outros como um Fauno ou um monstro antigo retratado por poetas;
2)	Todas estas nações de gentes são feras selvagens, montanhesas e desumanas: vivem ao som da natureza, nem seguem fé, nem lei, nem rei (...) sua lei, e seu Rei, são seu apetite, e gosto;
3)	Não têm arte, nem polícia alguma, nem sabem contar mais que até quatro, os de mais números notam pelos dedos das mãos e pés;
4)	Nos mais costumes são como feras, sem política, sem prudência, sem quase rastro de humanidade, preguiçosos, mentirosos, comilões e dados a vinhos;
5)	Os índios da América não eram verdadeiramente homens racionais, nem indivíduos da verdadeira espécie humana; (...) podia tomá-los para si, qualquer que os houvesse, e servir-se deles, da mesma maneira que de um camelo, um cavalo, de um boi, feri-los, maltratá-los, matá-los, sem injúria alguma, restituição ou pecado;
6)	De tudo o dito se vê, e confessamos, que degeneraram os índios de seus progenitores, por seus costumes bárbaros, que vieram a duvidar os homens se conservavam ainda em si a espécie humana;
7)	Não tem clara notícia da criação do mundo, nem de algum outro mistério da Fé;
8)	Têm grande canalha de feiticeiros, agoureiros e bruxos. Aqueles (a que chamam pajés, ou Caraíbas) com falsas aparências os enganam; e estes embruxam a cada passo.

Figura 1: Quadro das representações sobre os indígenas no colonialismo

Diante dos dados apresentados, percebe-se que esse discurso serviu como base fundamental para disseminar preconceitos culturais, sociais, religiosos e raciais. Césaire afirma que “ninguém coloniza inocentemente, nem impunemente e que uma nação que justifica a colonização é uma nação doente e moralmente ferida” [7]. O autor deixa claro que esse processo desciviliza colonizador e colonizado a partir do momento que o colonizador é despertado para a cobiça, para a violência, para o ódio racial e para o relativismo moral. É possível notar claramente que o exemplo [7] há uma justificativa dos genocídios dos indígenas por eles serem considerados seres irracionais. Por isso, vemos que essa ação praticada pelos colonizadores descaracteriza o que eles consideram como civilizado ou civilização. Houaiss [8] conceitua o verbo civilizar como sair do estado primitivo e

civilização como o conjunto de aspectos intelectuais, morais e artísticos de um povo, de um lugar ou período. Nesse sentido, como podemos caracterizar o colonizador como civilizado ou diferente se ele pratica atos violentos iguais ou maiores que os indígenas que são canibais que tanto discriminou? Esse é o grande problema retratado por Césaire [7], na citação seguinte:

(...) a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a trata-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, em animal.

Assim, confirmamos que tais atos dos colonizadores se tornam desumanos e os descaracterizam como civilizado ao inserir a violência física e moral, ainda mais quando houve um desejo de inserir um poder diante dos colonizados e esse poder se instaurou não só pela violência física, mas pelo discurso. De acordo com Pêcheux, “quem enuncia algo, o faz sempre de determinado lugar, de determinada posição” [9]. E essas posições encontram-se carregadas de interesses que estão vinculadas a forma do homem olhar a si, o outro e o mundo que os cerca. E esse olhar é constituído pelas ideologias que os constituem.

O discurso oral ou escrito está intrinsecamente relacionado às formações discursivas e ideológicas. E é por meio das formações discursivas e ideológicas que Vasconcelos constrói seu discurso em detrimento dos índios, com uma ideologia dominante e absoluta, pois há o receio em perder o poder, em desconstruir a história religiosa, moral e biológica. O discurso é uma arma de combate e defesa, conforme afirma Foucault [10]. É nesse sentido que o autor da obra em análise combate a ameaça sofrida.

Pêcheux também salienta que a ideologia dominante se dá pelos aparelhos ideológicos, que os aparelhos são seu lugar e meio de realização, conforme ele cita: “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [ideologia dominante] é realizada e se realiza, e se torna dominante” [9].

Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) foram desenvolvidos por Althusser [11], ele acreditava que os aparelhos ideológicos, como por exemplo, a escola, a família, a política e a igreja, exerciam seu poder de dominação por meio das ideologias. No viés da nossa análise, o principal AIE na Crônica da Companhia de Jesus era a Igreja, que foi representada pelo jesuíta Simão de Vasconcelos. A igreja era o principal aparelho ideológico porque na época ela tinha funções religiosas e educacionais, além de propagar informação e cultura. Por

isso, o cronista insere uma ideologia hegemônica, descartando qualquer uma que se difere dela, menosprezando, inferiorizando e violentando.

Então, por meio desse artifício ideológico, o discurso etnocêntrico/eurocêntrico dos jesuítas e colonizadores se fundamentou por vários séculos e ainda permeia os dias de hoje, visto que em vários livros que retratam os indígenas ainda é muito citado o preconceito que eles sofrem e os estereótipos que foram fixados sobre eles. Araújo [12] ao analisar os estereótipos sobre o lugar e população de Rondônia, um dos estados brasileiros, afirma que:

Os discursos dos colonizadores buscam legitimar a supremacia de quem fala, desqualificando aquele de quem se fala. Nesses discursos destacam-se não apenas diferenças culturais, mas principalmente diferenças sociais e econômicas, pois a importância de um grupo é determinada pelo lugar em que ele ocupa em uma sociedade elitista e classista. A imprensa como aparelho ideológico do estado não apenas reproduz esses discursos, mas também os constitui, zelando também por sua manutenção de acordo com os interesses das classes que a domina.

Embora seja sobre outra população, as bases ideológicas preconceituosas têm as raízes no colonialismo, visto que ainda hoje há a luta de classes, o preconceito racial e a criação de estereótipos sobre as minorias. Além disso, a citação de Araújo afirma que a mídia reproduz e zela os discursos em detrimento do povo rondoniense. Direcionando aos indígenas, os livros eram a mídia da época e só quem tinha acesso eram os mais prestigiados e dessa maneira veiculava os discursos dos colonizadores e como os indígenas eram de tradição oral não tinha como se defender ou combater o preconceito, contarem a sua verdade. Demorou a serem legitimadas as leis a favor deles para ser construídos os contradiscursos. Hoje em dia há muitos trabalhos em favor de desmitificar a homogeneização cultural que permeiam os ambientes onde os indígenas desejam se interculturalizar. É necessário continuar lutando, mostrando a riqueza cultural, literária e linguística que os indígenas possuem. Essa é uma das possíveis soluções contra os discursos colonialistas que ainda permeiam em pleno século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, portanto, que as representações surgiram como justificativas para negar a cultura indígena, inferiorizá-los e submetê-los a colonização. Por isso, segundo Araújo, “representar o Outro discursivamente é uma maneira de constituí-lo socialmente”

[12], para que sejam distinguidas as posições de superioridade e inferioridade. As representações também são constituídas pelas relações de poder. Dessa forma, é possível dizer quem o Outro é ou como ele deve ser reconhecido. E para que essas representações tenham realmente efeito, os colonizadores utilizam-se dos aparelhos ideológicos a fim de produzir sentidos por meio de posições discursivas. Além disso, percebemos uma descaracterização do colonizador enquanto ser humano dotado de civilidade. Podemos afirmar ainda que, embora tenham séculos de colonização vemos que os resultados apontam para a permanência, ainda hoje, do pensamento colonialista, ao refletir em livros que os indígenas ainda são taxados com características negativas em comparação com o não indígena. É necessário que não só o indígena desmitifique essas representações, mas também a sociedade envolvente faça parte dos contradiscursos, respeitando seus espaços e valorizando como ser humano e como cultura.

REFERÊNCIAS

- [1] MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro**. São Paulo, Paulinas, 2012.
- [2] HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Editora Saraiva. 12. ed. Rio de Janeiro, 2005.
- [3] D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em **Aberto**, Brasília, n. 20, 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2182/2151>> [acesso em 8 jul 2018].
- [4] VASCONCELOS, Simão de. **Crônica da Companhia de Jesus**. Coleção Dimensões do Brasil. 3. ed. Petrópolis, Vozes. Brasília, 1977. p. 49-166.
- [5] SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus. Editora Valer, 2009.
- [6] BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- [7] CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Editora Livraria Sá da Costa. 1. ed. Lisboa, 1978.
- [8] HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, 3. ed. Rio de Janeiro, 2009.
- [9] PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- [10] FOUCAULT, Michel **A Ordem do Discurso**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- [11] ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Suplemento

[12] ARAÚJO, Eliane Valente de. **O Discurso Colonial e a Constituição de Estereótipos sobre Rondônia e Rondonienses.** (Dissertação). Mestrado Acadêmico em Letras. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2016.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

ELEMENTOS EUFÓRICOS E DISFÓRICOS EM NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES MNEMÔNICAS

Ma. Regiani Leal Dalla Martha Couto¹ ; Dr. Valdir Vegini²

¹Docente de Língua Portuguesa do IFRO *Campus* Ji-Paraná. Líder do GELLIC – Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural; E-mail: regiani.couto@ifro.edu.br

²Docente/pesquisador Prof. Pós-Doutor em Narratologia Valdir Vegini. UNIR – *Campus* Porto Velho – nome da instituição. E-mail: vvegini@gmail.com

RESUMO: A pesquisa apresentada trata-se de um recorte e centra-se nas manifestações eufóricas e disfóricas que as Narrativas Oraís de Experiência Pessoal NOEPs apresentam a partir da representação mnemônica. Para atingir esse escopo, valemo-nos das pesquisas bibliográficas e de campo. Embasamo-nos, principalmente, em Labov e Waletzky (1967), Labov (1997), Ferreira Netto (2008), Halbwachs (2006), Candau (2012). Foram coletadas quatro NOEPs com mulheres participantes do Projeto Mulheres Mil em Ji-Paraná-RO. A análise do *corpus* foi ancorada em Labov a partir de dois eixos: o formal e o funcional. Nesse formato de análise, é possível identificar os eventos que trouxeram alguma alegria ou gozo (eufóricos) ou os que trouxeram tristeza e amargura (disfóricos) ao produtor da narrativa. As informantes buscaram em suas memórias relatos a partir da questão disparadora: “conte-me uma experiência de vida”, mas em suas NOEPs a presença de eventos disfóricos foi muito superior aos eufóricos, sugerindo uma vida de sofrimento dessas mulheres. Embora o *corpus* seja pequeno, os dados se mostram relevantes, uma vez que 75% das entrevistadas vivenciaram assassinatos em suas famílias e 100% experienciaram dificuldades e conflitos familiares. Por se tratar de um estudo hermenêutico, as considerações apresentadas têm caráter especulativo. De todo modo, as análises demonstram que as mulheres participantes da pesquisa, ao resgatarem fragmentos de suas memórias individuais que refletem, em parte, a memória coletiva de mulheres trabalhadoras, revelam como a vida é de fato nesse ambiente em que vivem, ou seja, permeada de euforias, mas também de muitos momentos disfóricos e dramáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Oral de Experiência Pessoal. Eufóricos. Disfóricos.

ABSTRACT: The present research is a clipping and focuses on euphoric and dysphoric manifestations that Oral Narratives of Personal Experience (ONPEs) present from mnemonic representation. Bibliographical and field research were used to reach this scope. We have

Suplemento

substantiated, mainly, in Labov and Waletzky (1967), Labov (1997), Ferreira Netto (2008), Halbwachs (2006), Candau (2012). Four ONPEs were collected from women participating in the One Thousand Women Project, in Ji-Paraná-RO. The analysis of the corpus was anchored in Labov from the formal and the functional axes. Through this kind of analysis, it is possible to identify the events that brought some joy or enjoyment (euphoric) or those that brought sadness and bitterness (dysphoric) to the narrative producer. The informants sought for reports in their memoirs from the triggering question: "tell me a life experience", but the presence of dysphoric events was far superior to the euphoric ones in their ONPEs, which indicates that these women had a hard life. Although the corpus is small, the data are relevant, since 75% of the interviewees experienced murders in their families and 100% experienced difficulties and family conflicts. As it is a hermeneutic study, the presented considerations are speculative. In any case, the analyzes show that the women participating in the research reveal how life is in fact in that environment in which they live, permeated by euphoria, but also of many dysphoric and dramatic moments, by retrieving fragments of their individual memoirs that reflect, in part, the collective memoir of working women.

KEYWORDS: oral narratives of personal experience, euphorics, dysphorics,

INTRODUÇÃO

O ato de comunicar nossas experiências, contar casos, ilustrar nossas fantasias, expor nossos segredos, narrar acontecimentos, relatar biografias, entre outros, faz parte dos extensos estudos que envolvem o discurso narrativo. Quando contamos histórias envolvemos alguns elementos estruturais e linguísticos, ou seja, organizamos formalmente a narrativa apresentando elementos-chave como: personagens, espaço, tempo, narrador; por outro lado, valemo-nos de recursos da linguagem para estabelecer interação entre o narrador e o interlocutor do relato. À medida que a narrativa se concretiza, temos a oportunidade de relatar, representar, tomar o turno e garanti-lo para atrair a atenção do ouvinte.

Nos estudos de Labov (1997) [1], narrar não é apenas contar uma história ou recontar o passado, especialmente quando ele apresenta a Narrativa Oral de Experiência Pessoal, que passaremos a chamar de NOEP, ou seja, “a experiência precisa ter lugar na biografia do falante”. Nesse sentido, os eventos vividos serão social e emocionalmente avaliados.

Para tanto, antes dessa avaliação o enunciador produz a narrativa e ao narrar recorre a pensamentos, experiências, opiniões, fatos, entre outros, gravados em sua memória. Essas manifestações são possíveis, pois, como uma faculdade humana, a memória pode ser recuperada a partir de inúmeros estímulos. Nesse sentido, como atesta Ferreira Netto (2008) [2], há dois tipos de memória:

A memória explícita envolve a lembrança consciente de episódios passados, por meio da recuperação intencional desses episódios, enquanto a memória implícita envolve a influência de episódios passados no comportamento atual sem recuperação intencional e, algumas vezes, sem lembrança consciente daqueles episódios.

Assim, a memória é um veículo de recordações, lembranças biográficas, saberes, crenças, sentimentos, exclusivo de cada indivíduo. Porém, mesmo que exista “em uma determinada sociedade um conjunto de lembranças compartilhadas pelos seus membros, as sequências individuais de evocação dessas lembranças serão possivelmente diferentes” (CANDAU, 2012) [3] uma vez que cada cérebro possui seu próprio mecanismo de recordar. Seguindo esse viés, é possível entender que ao narrar há uma recorrência à memória em busca de experiências a serem compartilhadas.

Dadas as primeiras considerações, este artigo trata-se de um recorte da dissertação da primeira autora, cuja orientação foi feita pelo segundo autor. A pesquisa foi realizada com mulheres integrantes do Projeto Mulheres Mil em Ji-Paraná-RO. Criado pelo governo Federal, em 2011, o Programa tinha por objetivo oferecer educação profissional, emprego e renda a mulheres com vulnerabilidade social.

Tivemos o contato com as alunas do curso de Biojoias e do de Beleza e Estética, integrantes do Projeto “Mulheres Mil”, no ano de 2012, por meio de atividades multidisciplinares, pois a autora do artigo é docente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus* Ji-Paraná. Dessa aproximação, surgiu o interesse em coletar as narrativas de experiência pessoal dessas mulheres, uma vez que apresentam em suas biografias muitas experiências dignas de serem compartilhadas e que registram a realidade de muitas outras mulheres que vivem em condições similares.

O *corpus* foi formado por 4 NOEPS, no modelo Laboviano, e a análise seguiu os eixos formal e funcional. O primeiro compreende a organização temporal da narrativa, os tipos temporais de sentenças narrativas e os tipos estruturais de sentenças narrativas. Já o segundo compreende as categorias avaliação, relatabilidade, credibilidade, causalidade, atribuição de elogio e culpa, ponto de vista, objetividade e resolução.

Todavia, para esse trabalho o foco da análise está nos eventos eufóricos e disfóricos que mais apareceram durante as entrevistas. Os eventos de disforia envolvem acidente, incêndio, assalto, sequestro, traição, prisão, ameaça, morte entre outros que instiguem um

sentimento de tristeza e melancolia. E os de euforia referem-se a aniversário, aprovação em concurso, formatura, casamento, reencontro, fortalecendo os sentimentos de alegrias e gozo.

O objetivo do artigo é identificar os elementos eufóricos e disfóricos que aparecem nas narrativas orais de experiência pessoal a partir das manifestações mnemônicas.

MEMÓRIAS E NARRATIVA: INTERSECÇÕES

Observamos que para lembrar é preciso que em nossa memória tenham ficado vestígios daquele evento. Quando retornamos a um local em que estivemos anteriormente, isso nos ajuda a recuperar um quadro de imagens que foram esquecidas. Halbwachs (2006) [4] afirma que “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos”.

Dessa forma, as nossas lembranças podem estar baseadas não só no nosso pensamento, mas no de outras pessoas. Se por exemplo, encontrarmos um velho amigo, ao recordarmos alguns momentos vividos, os fatos ganham mais força, pois não estamos mais sós para representá-los. De fato, Halbwachs (2006) [4] a esse respeito mostra que

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Entretanto, para que a nossa memória se aproprie da memória de outrem, não basta só seu testemunho, é preciso uma relação de concordância entre elas. Além disso, é necessário que haja vários pontos em comum para que a lembrança por nós ordenada seja reconstruída sobre uma base comum, ou seja, “é preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros”, conforme sustenta Halbwachs (2006) [4].

Essa permuta entre as memórias só é possível para os membros de uma mesma comunidade ou grupo, pois é no acervo de nossas memórias que nossas lembranças permitem sentirmo-nos integrantes e identificados com um grupo.

Suplemento

Nessa perspectiva, cabe apresentar a proposta de Halbwachs (2006) [4], que estabeleceu três classificações específicas para a memória: a individual, a coletiva e a histórica.

Para esse autor, só a memória individual pode ser entendida como original, já que foi gerada por uma testemunha do fato. Entretanto, sozinha ela não está apta a reconstituir com precisão a ação testemunhada. Essa dependência advém da nossa vida social. Mesmo que o indivíduo carregue em si a lembrança, ela está sempre interagindo com a sociedade, com seu grupo, com as instituições etc. A memória coletiva seria, assim, o resultado de uma reconstrução da memória individual. Por conseguinte, esse amálgama entre as memórias individuais forma uma imagem mais completa da memória coletiva. Já a memória histórica é a reconstrução do passado baseando-se em eventos que foram documentados. Diante disso, Ferreira Netto (2008), assim se posiciona:

se por um lado, a memória individual é a única e verdadeiramente confiável, por outro lado ela é fragmentária; se, por um lado, as memórias coletiva e histórica não são confiáveis, por outro, são as que se apresentam com maior precisão e poder explicativo.

Verificamos, pois, que para existir a memória coletiva existe primeiramente a memória individual. Para Halbwachs (2006) [4]“a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas”.

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali eu ocupo, e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (...) quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social. Algumas dessas combinações são extremamente complexas. Por isso, não depende de nós fazê-las reaparecer (...). A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto.

Isso significa que quando o indivíduo expõe lembranças de sua memória individual, ele está resgatando elementos de uma memória coletiva, ou de aspectos sociais de que tenha presenciado ou ouvido falar, pois a memória permite que as experiências tenham significados. Ao resgatar o passado, o indivíduo o recria e também se inclina para o futuro. Assim, “a lembrança corresponde a um acontecimento distante no tempo, a um momento de nosso passado” (HALBWACHS, 2006) [4].

Suplemento

Desse modo, ao narrar, fatalmente fazemos uso, como indivíduo, da memória coletiva. Observamos, então, a relação direta que há entre a memória e a narrativa, especialmente quando falamos em tradição oral, pois a oralidade é, em muitos casos, a forma mais universal e pragmática de perpetuar a história de um povo.

Nessa ótica, a memória ultrapassa simplesmente a lembrança e devido à dimensão coletiva, ganha *status* de documento histórico. Ferreira Netto (2008) [2] declara que “essa forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem sua identidade e permanência”.

Nesse viés, salientamos a distinção que LeGoff (1990) [5] faz entre documento e monumento. Segundo ele, “monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação”, já “o documento é o conjunto de dados específicos dessas recordações”.

Reiterando esse pensamento, Ferreira Netto (2008) [2] afirma que “a noção de documento pressupõe a leitura ativa, diferentemente da noção de monumento, que apenas pressupõe a de lembrança passiva dos fatos desencadeada por um estímulo externo”.

Desse modo, nas sociedades de tradição oral, monumento e documento confundem-se na memória coletiva e nas práticas sociais institucionalizadas. Nessas sociedades, documento e monumento são complementares e garantem que informações legadas pelos antepassados sejam protegidas.

Nesse segmento, Ferreira Netto (2008) [2] assim conclui,

o domínio na manipulação dos monumentos é, portanto, prática crucial para a sociedade e para a manutenção de identidade própria que mantém o grupo coeso, padronizando o comportamento de seus membros. Desse ponto de vista, não há que se confundirem as estratégias baseadas na memória coletiva de uma sociedade em que a tradição oral é predominantemente, daquela baseada na memória histórica de uma sociedade em que a tradição escrita é predominante.

Logo, o hiato entre a tradição oral e a escrita permite compreender as estratégias adotadas por cada sociedade para manter sua identidade. Sobre isso, Linton (1981) [6], ao descrever o funcionamento das sociedades, afirma que existem padrões de comportamento dos indivíduos, concebidos por ele como *status*, que decorrem do papel social desempenhado pelo indivíduo.

De qualquer modo, seja na tradição oral ou na escrita, a manutenção e a divulgação dos papéis sociais ocorrem por meio das narrativas que são transmitidas de geração a geração. As narrativas são formas de recordar o passado, permitindo que nossas lembranças sejam

Suplemento

revividas e reconstruídas, pois “quando uma representação mental é comunicada de um indivíduo a outro (...) ela se transforma em representação pública” (CANDAUI, 2012) [3].

Por isso, percebemos que,

na memória individual, haverá fatos que se repetem entre vários indivíduos que participam da mesma comunidade de interlocução geradora desses mesmos fatos memorizados. As memórias, dessa maneira, se associam pela comunhão de lembranças comuns que permitem, por sua vez, o reconhecimento e a familiaridade entre todos os membros participantes dessa comunidade.

Por esse raciocínio, o trabalho da memória nunca é puramente individual, pois a associação de lembranças comuns em um mesmo grupo possibilita aos seus membros alimentar um sentimento de igualdade e identidade. Portanto, a memória coletiva é resultado do esforço grupal para resgatar lembranças e momentos comuns para produzir um conjunto de lembranças compartilhadas. De igual modo, “o próprio evento da enunciação da criação da narrativa contribui para a memória coletiva, bem como para sua transformação e atualização” (FERREIRA NETTO, 2008) [2] e “na memória histórica, ainda que a mesma contribuição do ouvinte possa ocorrer, essa contribuição tem uma escala muito diferenciada”, haja vista que “a memória histórica é cumulativa, os relatos das testemunhas dos primeiros eventos acumulam-se aos relatos das testemunhas dos eventos seguintes e assim sucessivamente” (FERREIRA NETTO, 2008) [2].

Portanto, podemos entender que há uma relação íntima entre a memória individual e a coletiva, e ambas têm pontos de ligação com a memória histórica. Essas observações sobre memória validam as nossas análises que serão apresentadas mais adiante.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é bibliográfica e de campo. Para a geração do *corpus* de análise as Narrativas Oraís de Experiências Pessoais foram gravadas com o consentimento das informantes. Tentamos minimizar o Paradoxo do Observador que Labov (1997) [1] apresenta, para que o gravador não fosse obstáculo para o trabalho.

O convite para participarem da pesquisa surgiu a partir do contato que tivemos com as integrantes do curso de Biojoias e do de Beleza e Estética, alunas integrantes do Projeto “Mulheres Mil”, quando realizamos atividades multidisciplinares, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Ji-Paraná*. Dessa relação professora e alunas foi possível uma

aproximação e o conhecimento de realidades de biografias dignas de serem compartilhadas e que registram a realidade de muitas outras mulheres que vivem nas mesmas condições.

As informantes são mulheres com menos de 40 anos, moram em Ji-Paraná há mais de 15 anos e a maioria têm renda de 2 a 4 salários mínimos.

Foram coletadas 5 narrativas, mas 1 delas não atendia aos objetivos do trabalho. A coleta consistiu na questão disparadora “Conte-me uma experiência de vida” e iniciamos as gravações. Estávamos em um círculo as 5 mulheres que aceitaram participar e a pesquisadora. Todas fizeram suas narrações no mesmo dia e quase que de forma monológica. Houve pouca interferência da plateia e das próprias enunciadoras que em alguns momentos apresentaram riso ou choro.

O *corpus* de análise foi composto então por 4 NOEPS. As quais foram etiquetadas como NOEP 1, NOEP 2, NOEP 3 e NOEP 4.

Todas as Narrativas foram analisadas quanto aos eixos formal e funcional propostos por Labov. Antes da análise, fizemos a transcrição de todas as narrativas *ipsis litteris*. Todavia, como já elucidamos, para este trabalho, apresentaremos apenas alguns trechos das narrativas que apresentem as ideias temáticas de alegria ou de tristeza, por se tratar de um recorte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta Laboviana, o enfoque é para a coleta de narrativas de experiência pessoal, independentemente do gênero. Neste artigo, as informantes são todas do gênero feminino já que o projeto “Mulheres Mil”, em Ji-Paraná, de *per se*, só inclui mulheres. Durante nossas conversas ocorridas no decurso do projeto, chamou a atenção suas biografias, que incluíam muitos eventos disfóricos e eufóricos, permeados de um cotidiano, não raro, muito dramático. Para nós, e apesar de um *corpus* de análise muito pequeno, suas narrativas tornaram-se muito significativas em relação aos resultados alcançados. Todavia, cabe salientar que, independentemente do gênero, o nosso escopo principal é coletar NOEPs para analisá-las à luz do modelo laboviano.

Registramos uma síntese dos principais eventos eufóricos nas NOEPs, no quadro 1.

Quadro 1

Suplemento

TEMA	NOEP 1	NOEP 2	NOEP 3	NOEP 4
Casamento				
Nascimento dos filhos / Filhos				
Participação no Projeto				

Fonte: A pesquisadora

A fim de demonstrar um pouco essas temáticas trouxemos alguns recortes das NOEPS, demonstrando trechos das narrativas com o fito de elucidar nossa análise. Para Labov, envolver o interlocutor está diretamente ligado ao conceito de credibilidade da narrativa, ou seja, a extensão em que os ouvintes acreditam que os eventos descritos tenham ocorrido de fato na forma descrita pelo narrador. Para dar essa credibilidade, o Enunciador Narrador recorrerá a outros artifícios, como atribuição de elogio e culpa, apresentação de ponto de vista, a fim de garantir que o evento mais relatável seja apresentado de forma objetiva.

NOEP 1

- Nascimento do filho

Aos dezessete anos tive meu filho Rafael. Quando ele completou nove meses eu arranjei meu primeiro emprego; foi numa loja como vendedora.

NOEP 2

- Filhos

Tenho dois filhos: a Luana tem onze e o Diogo tem nove e???

NOEP 3

- Filhos

Tenho três filhos né, graças a Deus, todos com saúde: uma menina com dezessete, um rapazinho com quatorze e um nenezinho com dois.

Graças a Deus a minha filha ganhou a faculdade na UNIR, vai começar quando eles voltar da greve (risos)... quando terminar essa greve né (risos) vai começar de repente se eles vol... só ano que vem, né.

Suplemento

NOEP 4

➤ Casamento e Filhos

Aí, com dezesseis anos conheci um rapaz, namorei com ele dois meses, e fui morar junto com ele, achando que ia melhorar né, de vida (risos). Saí daquele sufoco mas..

aí assim fui feliz né, teve lá as dificuldades,

tivemos problemas... tivemos quatro filhos, aí meu casamento durou treze anos,

Apresentaremos no quadro 2 os eventos disfóricos mais evidenciados. Os princípios universais de interesse que subjazem à proposta de Labov (1997) para a análise de uma narrativa estabelecem que alguns eventos são sempre portadores de um grau maior de relatabilidade: morte, tragédia, sexo e indignação social.

Quadro 2

TEMA	NOEP 1	NOEP 2	NOEP 3	NOEP 4
Conflitos e dificuldades familiares				
Assassinato				
Separação				
Abandono				
Migração e dificuldades				

Fonte: a pesquisadora.

NOEP 1

➤ Assassinato

Passando-se uns quinze dias eu tive a notícia de que a minha irmã faleceu.

Ela morava no Mirante ...

deram oito facadas nelas (choro)

eu fico muito triste (choro) porque quando ela morreu eu não tive a oportunidade de pedir perdão a ela (choro)

Suplemento

NOEP 2

➤ Assassinato

Bom, eu vim do Mato Grosso né e tem 12 – 13 anos porque eu perdi meu pai.
eu tava com 18 ano
ele morreu matado e aí nós ficamos muito revoltado
aí meu irmão começou a beber... ele tinha 16 anos

NOEP 4

➤ Assassinato

quando fez treze anos que a gente tava casado ele foi assassinado na frente de toda a minha família, meus filhos e eu.
e aí de lá pra cá eu travei uma luta muito dura pra criar meus filhos né,

Mesmo que o *corpus* seja pequeno, os dados coletados se mostram bastante significativos, haja vista que 75% das entrevistadas vivenciaram assassinatos em suas famílias e 100% experienciaram dificuldades e conflitos familiares. Esses eventos podem ter relação com a questão socioeconômica, porém isso é apenas uma hipótese e caberia uma nova pesquisa para comprovação. De todo modo, essa não era nosso objeto de investigação inicialmente.

Além disso, a partir dos relatos das informantes, mulheres integrantes do Projeto “Mulheres Mil”, e de conversas informais, observamos que elas veem essa oportunidade como uma forma de compensação, já que suas vidas são marcadas por situações de sofrimento, tristeza, ou seja, carregam uma carga dramática muito expressiva. Mesmo que os dados coletados formalmente sejam apenas de quatro informantes, os contatos informais que tivemos com as demais participantes do projeto (vinte alunas matriculadas) demonstram que essa realidade faz parte do universo de todas elas.

Outros estudos quanto à questão do sofrimento feminino corroboram com nossos achados, entre eles os de Germano e Brandão (2009) [7], que encontraram, nas narrativas que pesquisaram, o verbo “sofrer” como sendo o principal tema recorrente no conjunto de histórias coletadas.

Assim, notamos a relação de similaridade entre esse estudo e nossa pesquisa. A partir das experiências vividas pelas mulheres participantes da pesquisa, notamos uma relação de

semelhança entre suas narrativas, pois as integrantes do Projeto “Mulheres Mil” têm suas vidas marcadas por histórias de sofrimento, dor, morte e desestruturação social. Nossa memória pode ser ativada a qualquer momento, a fim de registrar e resgatar lembranças. Ao narrarem suas biografias, os recortes mnemônicos descritos evidenciam que na memória individual há “fatos que se repetem entre vários indivíduos que participam da mesma comunidade de interlocução geradora desses mesmos fatos memorizados” (FERREIRA NETTO, 2008) [2].

Recorrendo à memória autobiográfica, as Enunciadoras Narradoras relataram suas histórias. Assim, a incidência dos mesmos eventos mostrou que os retratos do cotidiano estão presentes nas experiências compartilhadas, evidenciando todas as mazelas sociais a que estão expostos os indivíduos diariamente.

Na pesquisa que realizamos, todas as informantes, na coleta de dados, recorrem à memória explícita para construir suas narrativas. Após a apresentação da nossa questão disparadora: “Conte-me uma experiência de vida”, elas recorreram às suas memórias individuais para exteriorizar suas lembranças por meio de narrativas orais. Protagonistas de suas narrativas recorrem às suas memórias individuais, pois é nelas que encontram os arquivos mentais de suas experiências. Mas, ao relatarem essas experiências, revelam, inconscientemente, um universo coletivo muito semelhante vivido por muitas outras tantas mulheres do seu entorno e do seu tempo. Assim, a apresentação dos fatos não é uma mera descrição de eventos, mas está permeada por suas avaliações emocionais.

A memória coletiva subjaz à individual. A esse respeito, Ferreira Netto (2008) [2] assevera que “a memória coletiva atua, portanto, como um conjunto de referências interpessoais que estabelece a unidade do grupo portador dessas mesmas referências”.

Nessa relação entre memória e narração pessoal, Candau (2012) [3] observa que

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, sublimações, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, ‘vida sonhada’, ancoragens, interpretações, e reinterpretações que constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa.

Ele conclui: “todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como

significante da identidade” (CANDAU, 2012) [3]. Assim, ao narrar, o enunciador mostra a sua identidade por meio da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente o objetivo era identificar os eventos eufóricos e disfóricos com maior recorrência no nosso *corpus* de análise. Como demonstramos acima foi possível identificá-los e demonstrar que esse aparecimento está ligado a recortes mnemônicos das enunciantoras narradoras.

As NOEPs coletadas demonstram os retratos do cotidiano, na atualidade, ou seja, relações amorosas com seus momentos de brigas, separação e reconciliação, casos de assassinatos nas famílias, abandono por parte dos pais, conflitos familiares, dificuldades financeiras, migrações em busca de melhoria, trabalho infantil, mas também, momentos de alegria e superação. E mesmo que as informantes tenham vivenciado mais eventos disfóricos do que eufóricos, elas, demonstram estar realizadas e felizes.

Trabalhos que envolvem as narrativas nos levam a pensar sobre algumas questões idiossincráticas da particularidade humana, pois aqueles que aceitam falar sobre seu sofrimento de certa maneira revive a experiência pessoal e esse resgate da memória reflete na coletividade e nas questões identitárias de um grupo, pelo caráter subjetivo da própria narrativa como atestava Labov (1997) [1].

Por último, por se tratar de um estudo essencialmente hermenêutico, as considerações aqui apresentadas têm caráter especulativo. De todo modo, o estudo das NOEPs dessas quatro informantes, alunas do projeto “Mulheres Mil”, em Ji-Paraná, sob o prisma laboviano, permite resgatar, ainda que parcialmente, fragmentos de suas memórias individuais que refletem, em parte, a memória coletiva de toda uma comunidade e de uma geração de mulheres do interior do Estado de Rondônia. Seus relatos revelam, em essência, como a vida é de fato nesse ambiente em que vivem, ou seja, permeada de euforias, mas também de muitos momentos disfóricos e dramáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] LABOV, William. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto. Volume 7. 1997.
- [2] FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.
- [3] CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.
- [4] HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- [5] LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- [6] LINTON, Ralph. **O homem**. Uma introdução à antropologia. Tradução Lavínia Vilela. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- [7] BRANDÃO, Thaís Oliveira; GERMANDO, Idilva Maria Pires. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 5-15, 2009

APÊNDICES
CORPUS DA PESQUISA

APÊNDICE A- VERSÃO ORIGINAL DA NOEP 1

	NOEP 1
1	Bom, eu me chamo Maria eu tenho 22 anos a história que me conta que geralmente a minha
2	contava e que agora não há mais necessidade é que com dois anos de idade eu fui adotada minha
3	mãe era separada do meu pai tinha quatro filhos contando comigo e todos os meus irmãos
4	ficaram com os parentes menos eu a minha madrasta não gostava de mim enfim... ela me deixou
5	na rua a mercê e a irmã da minha mãe que eu moro hoje atual me encontrou na rua. Diz ela que
6	eu tava suja com o cabelo sujo cheia de piolho com as feridas nas perna e ela resolveu adotar só
7	que ao ver a minha mãe de hoje eu agarrei nas pernas dela e fiquei... a família da minha mãe
8	não me aceitou mas ela foi tentando convencer com um jeitinho dela que ela tem um jeitinho
9	incrível e fiquei e.. tenho da minha mãe que se chama Lindalva tem três filhos dela e tinha a
10	Gisele que faleceu era adotiva também e eu.
11	Quando eu tinha dezesseis anos eu engravidei tinha um namorado na época que engravidei, nós
12	brigamos e separamos aí eu não quis aceitar a real.. a gestação ele aceitou melhor do que eu e
13	decidimos voltar voltamos e fomos morar junto na casa da minha mãe. Aos dezessete anos tive
14	meu filho Rafael quando ele completou nove meses eu arranjei meu primeiro emprego foi numa
15	loja como vendedora. Passando-se uns quinze dias eu tive a noticia de que a minha faleceu ela
16	morava no Mirante (pausa) deram oito facadas nelas (chorando) eu fico muito triste (chorando)
17	porque quando ela morreu eu não tive a oportunidade de pedir perdão a ela (chorando) ela
18	morreu com 25 anos de idade (expressões faciais das ouvintes indicavam comoção); hoje faz ...
19	em novembro faz cinco anos que ela faleceu ... às vezes ainda dói muito (choro) porque apesar
20	das brigas ela era minha irmã (pausa) (expressões das ouvintes, olhando fixamente para a EN,
21	com sentimento de piedade) mas enfim continuei trabalhando fiquei um período curto eee...
22	Rafael quando completou quatro anos de idade eu fiquei grávida novamente esperando a
23	Samanta. Sempre tive muita briga com o meu parceiro mas a gente sempre se entendendo e tive
24	a Samanta. Samanta quando completou oito meses eu fiquei grávida novamente esperando a
25	Magali as dificuldades ia aparecendo as confusão entre família vinha (chorando) eee não tinha
26	como a gente segurar era inevitável e relação estressante (chorando) eu via a minha mãe
27	depressiva sem poder fazer nada foi aonde que quando eu tava grávida esperando a Samanta
28	minha filha do meio decidi ser manicure para poder ajudar na renda. Graças a Deus eu gosto do
29	que eu faço ganho com o que eu faço e consigo ter uma vida digna, tento dar o melhor para os
30	meus filhos moro com ela continuo casada sou casada há nove anos meus filhos são lindos são
31	bem saudáveis tenho uma relação ca minha mãe e meus irmãos super bem ee eu pensava assim
32	como é que eu vou fazer pra minha mãe sair dessa depressão pra minha mae superar a dor que é
33	éee impossível a gente não segurar. Graças ao projeto do Mulheres Mil onde eu (hesitando)
34	estou estudando pelas colega pela escola teve um projeto do PRONATEC onde ela está num
35	curso de Viveiricultor que é o sonho dela mexer com terra com flores eu vejo minha mãe com
36	autoestima lá em cima, mais magra e a nossa relação cada dia mais melhorando, graças a Deus,
37	e eu fico muito feliz, uma ajuda a outra. meus filhos, minha família é tudo na minha vida.
38	Tenho sonhos de concluir o curso e de abrir meu cur.. de abrir meu salão, de ter minha casa
39	como todo mundo gosta de ter. tenho um ... meu esposo e eu temos um carro e estamos pagando
40	um terreno e eu creio assim se você tiver força de vontade e querer você vence, pois as
41	dificuldade vem mas vem pra você superá-las e é isso cada dia mais eu aprendo coisas novas
42	pessoas boas e a minha história é essa. Assim... eu me considero feliz o que eu puder fazer de
43	diferente algo novo eu faço eu só meio assim maluquinha de aventura adoro fazer esses tipo de
44	coisa mas sempre dentro do meu limite é isso que eu tenho pra contar.
45	Mudança de turno: a sua mãe é a sua mãe....
46	Informante: não ... a minha que eu moro
47	Mudança de turno: A Lindalva é a sua mãe..
48	Informante: é a minha adotiva. Mas eu conheço os meus pais legítimo tanto a mãe como o pai,
49	os meus irmãos, meus parentes de sangue tudo, mas não é a mesma coisa. Não é o mesmo
50	amor, o mesmo afeto. Não tenho raiva não tenho ódio, eu só lamento porque poderia estar

Suplemento

51	unido, mas graças a essa diferença a esse obstáculo que tem na minha vida que fez o diferencial
52	pra mim eu vejo os meus irmãos e me coloco se eu não tivesse com a minha mãe que eu tenho
53	hoje o que seria de mim? porque minha mãe me ensinou a ter respeito minha mãe me ensinou
54	o que é certo e o que é errado, ser honesta, ter amor. Então, eu vejo muito assim desavença na
55	minha família legítima vejo assim muita bagunça então eu tenho muito o que agradecer a Deus e
56	a ela pelo diferencial que ela fez na minha vida não tenho porque mágoa as vezes eu fico triste
57	por não tá junto, mas fora isso.
58	Turno: é parecida com a sua história da Mariana. A questão da família
59	Então, família pra mim é igual a Mariana diz é eu, meu esposo, meus filhos, minha mãe e meus
60	irmão. Tia, esses parente eu cumprimento...
61	

APÊNDICE B – VERSÃO ORIGINAL DA NOEP 2

	NOEP 2
1	Bom, eu vim do Mato Grosso né tem 12 - 13 anos porque eu perdi meu pai eu tava com 18 anos
2	ele morreu matado ee aí nós ficamos muito revoltado aí meu irmão começou a beber ele tinha 16
3	anos e aí antes o cara ficou superamigo disse que era amigo do meu pai ficou solto né e morava
4	perto da casa da gente eee volto com 48 horas e adeogado e ficou solto e o meu irmão queria
5	fazer alguma coisa né até a gente ficou revoltado com isso e aí a minha com medo que
6	acontecesse o pior achou melhor vir embora pra Rondônia. Aí viemos embora pra Rondônia,
7	chegou aqui passamos muitas dificuldades né, morando de aluguel nós trabalhando pra ajudar a
8	minha mãe e a minha mãe assim ela criou a gente assim - eu e minha mãe sempre fomos muito
9	amigas eu nunca escondi nada dela eu sempre fui uma filha eu nunca pensei em namorar nunca
10	dei trabalho pros meus pais sobre namoro porque eu não gostava eu gostava muito de sair,
11	dançar me divertir aí conheci quando chegou aqui conheci um rapaz e me perdi com ele e
12	minha me expulsou de casa fez eu ir morar com ele na marra né eee morei três mês com ele não
13	deu certo aí eu saí da casa dele minha mãe não conversava comigo aí eu fiquei correndo trecho
14	mora aqui mora ali sofri bastante aí uns dois anos aí quando minha mãe me perdoou eu voltei
15	pra casa aí eu trabalhava no salão e salão tem hora de entrar e não tem hora de sair eeee a minha
16	mãe e o meu irmão esse um que bebia ele pegava e não deixava eu entrar dentro de casa ele
17	falava que tava biscatiando, que eu tava andando a toa, que eu tava trabalhando não era nada,
18	que aquilo não era hora de chegar em casa, aí eu dormia pelas casa dos vizinho, (RSRSRS)
19	dormia na rua ee aí foi quando eu conheci o pai do meus filhos né a gente namoro 27 dias eu
20	nem conhecia ele direito e aí fomo morar junto vivemo junto 11 anos aí nos separamo tenho 2
21	filhos a Luana tem 11 e o Diogo tem 9 ee é aí tem 2 anos 3 meses que somos separado e eu luto
22	pra criar meus filho ele não me ajuda muito e tô aí ee ele veio enchendo o saco querendo voltar
23	tudo pensei em dar uma chance pra ele mas eu vi que ele não mudou nada não vi mudança
24	peguei mandei ele embora de volta ee tô bem, tô vivendo com meus dois filho, quero vencer e
25	lutar e criar meus filhos.

APÊNDICE C – VERSÃO ORIGINAL NOEP 3

	NOEP 3
1	Eu me chamo Antônia né, tenho 37 anos, então vou falar um pouquinho da minha vida assim
2	meio que resumindo ela. Eéé... eu fui abandonada pelo meu pai antes de nascer. Minha mãe
3	tava grávida de mim aos seis meses então ele abandonou nós duas e foi embora ee... então a
4	vida da minha mãe foi muito com bastante dificuldade. Éé... Arrumou outro marido também não
5	deu certo ee eu fui vivendo com ela vivi com ela assim e entre viver com ela e com a minha tia

6 vivi até os onze anos de idade por causa de um padrasto que ela arrumou e então eu não
7 conseguia me adaptar com esse padrasto aí fui morar com uma família essa família me deu
8 apoio, me deu tudo o que eu acho que uma pessoa precisa, assim em relação de família. Não foi
9 fácil porque a gente sabe que até mesmo com a família da gente às vezes não é fácil de conviver
10 imagina com família diferente então não foi muito fácil, mas mesmo assim eu amo muito essa
11 família eu gosto muito deles eu sempre falo que eu tenho duas mãe e dois pai. Eu falo que sou
12 rica de mãe e rica de pai. Então, éé.. depois eu encontrei meu pai, mas isso já foi muito tempo
13 depois. Ee aos dezenove anos eu casei. Eu encontrei um rapaz então a gente namoro, casou, tudo
14 bonitinho por causa que coisa eu mais tinha medo na vida era de decepcionar essa mãe adotiva.
15 Então eles eram todos assim, tudo queria tudo no detalhe tudo perfeitinho então eu me cuidava
16 muito. Então saí casada tudo bonitinho de casa depois que eu já tinha me casado já tinhaaa...
17 (pausa) que eu conheci meu pai com 27 anos casei com 19 então tinha 8 anos que tinha casado
18 então fui a procura de meu pai porque aí já tinha condições de procurar ele, aí eu encontrei ele.
19 Não foi assim aquele encontro maravilhoso porque a gente sonha uma coisa e depois é outra.
20 Então, mas assim aquele sonho que eu tinha realmente com ele eu já tinha deixado assim de ter
21 então pra mim não importava o que ele era importava mesmo era eu conhecer ele saber daonde
22 eu tinha vindo. Conheci foi muito bom conhecer meu pai; Nooosa eu esperavaa mas foi muito
23 bom eu conhecer meu pai.

24 Tenho três filhos né, graças a Deus, todos com saúde, uma menina com dezessete um rapazinho
25 com quatorze e um nenezinho com dois. Graças a Deus a minha filha ganhou a faculdade na
26 UNIR, vai começar quando eles voltar da greve (risos) quando terminar essa greve né (risos) vai
27 começar de repente se eles vol... só ano que vem, né.

28 E assim, nós passamos, no meu casamento eu passei por bastante dificuldade então eu me
29 lembro assim de uma fase na minha vida da minha história do meu casamento assim que teve da
30 minha... da nossa vida que foi assim muito sofrida, muito corrida foi quando nós viemos aqui
31 pra Ji-Paraná, porque nós morava no sítio na casa no sítio do meu sogro e lá a gente trabalhava
32 pro meu sogro, então era muito tinha bastante dificuldade, mas a gente ia levando a vida né. Eu
33 queria estudar continuar estudando né porque lá eu até eee eu trabalhei numa escola cinco anos
34 dando aula, mas eu não pude terminar, não pude continuar por causa que eu tinha que fazer o
35 magistério. Até ganhei o magistério de graça na época, mas não pude fazer porque eu já tinha
36 duas crianças pequena e não tinha como eu vir pra cidade e deixar eles não tinha condição e meu
37 marido não queria vir pra cá então eu tive que pará de trabalhar e aí o que que aconteceu eu
38 peguei e falei pra ele só que quando a nossa filha começar ooo ensino fundamental de qualquer
39 forma a gente pra rua, pra cidade porque lá não tinha. Aí foi aonde que eu pisei o pé firme.
40 quando ela terminou a quarta série eu falei pra ele agora se você quiser você vai se não eu vou
41 com eles, eu falei pra ele. Foi assim uma jogada sabe ... de mestre pra saber ele vinha. Aí foi
42 aonde que ele veio, que também a gente não combinava tanto com os... as minhas cunhadas não
43 era tanto com meu sogro mais minha sogra mas os outro que sempre atrapalha né não é muito
44 bom todo mundo misturado.

45 A gente comprou um terreno construiu uma casa com muita dificuldade eee eu consegui
46 terminar o meu ensino médio. Eu me lembro de uma passagem, professora, que na época que
47 nós viemos nós assim era construindo casa eu trabalhando eu saía de casa 7h da manhã voltava 5
48 e meia da tarde sete e quinze lá no Urupá, eu saía daqui do Novo Ji-Paraná e ia prum colégio lá
49 no Urupá para poder estudar então era uma vida muito corrida. eu tava ficando doente pra
50 senhora ter ideia eu voltei pra 42 quilos.

51 Turno: Nossa!!!

52 Informante: só pra senhora ter ideia. Então, aí eu chegava em casa assim no meu intervalo do
53 emprego, quando eu chegava em casa éé eu não sabia se eu cuidava da casa, se eu cuidava das
54 crianças ou se eu almoçava então foi assim aquela coisa muuuito assim aquele cansaço físico
55 mental eu tava assim no último dos meus estresse. Então, eu sempre lembro de uma passagem
56 que aconteceu que foi assim pra mim, não sei pra vocês se vocês vão entender, mas pra mim foi
57 assim a gota d'água. Eu já tava naquele estresse, naquele estresse, naquele estresse, eu não... na

58	verdade eu não tava dando conta de cuidar nem de mim mesm... Aí, então eu vim pra casa na
59	hora do almoço éee.. não consegui nem almoçar direito aí quando eu voltei eu tava eu tava assim
60	parecia que eu tava pisando até no ar parecia que não era eu. Eu vi saindo de uma casa daquela
61	daquela casa ali éé um homem com uma mulher. A mulher já bem de idade ela no colo ela nos
62	braços dele ela só tava o tronquinho. Eu me olhei de cima em baixo e eu me perguntei pra mim,
63	e eu perguntei pra Deus o que que eu tô fazendo da minha vida? Eu parei, professora, e
64	perguntei pra mim aí a primeira coisa que eu fiz professora, na verdade, foi pedir demissão do
65	meu serviço porque eu não suportava eu falei eu vou ter que primeiro colocar a minha em orde
66	pra depois eu começar a procurar serviço e primeiro eu vou ter que fazer isso. Aí foi daí prof.
67	pra cá que eu consegui realmente estudar que eu consegui cuidar da minha família direito,
68	mesmo eu pedindo demissão desse trabalho eu não passei necessidade não passei, porque graças
69	a Deus, Jeová, nosso Deus, me ajudou e ajudou também a minha família e hoje quando eu olho
70	pra trás assim sempre eu lembro dessa fase então eu não gosto hoje de me estressar com coisas,
71	de tumultar muita coisa em cima de mim ééé... porque... e nem gosto de ver as pessoas correndo
72	correndo correndo em busca na verdade do vento porque quando a pessoa corre de mais éé que
73	esquece até do principal que éé.. não dá conta de cuidar do principal que é a gente porque pra
74	gente poder cuidá de outra pessoa primeiro a gente tem que se cuidá igual a senhora, a senhora
75	tá preparando o seu nenê pra vir. É sempre eu falo uma mulher quando tem um nenê por ela
76	passar o período de nove meses ela já vai se fragilizando, quando ela ganha nos primeiros dois
77	meses, são os mais difíceis a senhora vai ver e depois a senhora vai contar, a gente fica muito
78	fraca emocional ééé física...mente a gente tem vontade de cuidar, mas a gente às vezes não dá
79	conta pelo estado que a gente se encontra, então é muito complicado, mas primeiro a gente tem
80	que se sentir bem pra poder cuidar dele, né. Primeira coisa que a gente tem fazer é se sentir bem,
81	então é é essa a minha história. E hoje, graças a Deus, eu me sinto muito realizada eu sempre éé
82	eu nas minhas orações realmente eu agradeço a Deus né, porque eu acho que hoje o que Ele
83	tiver que me dar Ele vai me dar não precisa de eu tá pedindo mais né, porque às vezes a gente
84	pede pede e não agradece, mas hoje o que eu tenho é só de agradecer a Deus, porque eu acho
85	que não preciso mais de tanta coisa a não ser saúde pra continuá cuidando dos meus filhos, mas
86	isso Deus tá me dando. E eu acho assim que a vida não é a gente correr, correr, correr, correr
87	atrás, mas a gente parar pra refletir naquilo que a gente já tem, porque às vezes a gente não tá
88	dando valor naquilo que a gente tem e tá correndo atrás de coisas mais. E graças a Deus, eu tô
89	aqui no Mulheres Mil éé o meu sonho já tá sendo realizado que esse pra mim não digo que é um
90	dos últimos sonhos, porque a gente sempre tem sonho né, professora?
91	Turno: é claro, tem que ter.
92	Mas buscando de forma que a gente não vai se cansar tanto, né, passo a passo, não precisa correr
93	né eu sempre falo a gente não precisa correr porque as vezes a gente corre tanto atrás de algo
94	que poderia ser nem correr tanto só caminhando você já alcança aquilo. Então, hoje pra mim,
95	graças a Deus, eu tô aqui no Mulheres Mil, já construí o meu salão com os cursos que eu tenho
96	já tô ponhando em prática e os que eu vou aprender aqui vai ser melhor ainda pra mim então eu
97	me sinto realizada apesar de tudo.
98	

APÊNDICE D – VERSÃO ORIGINAL NOEP 4

	NOEP 4
1	Eu nunca conversei com um gravador na minha vida né... pode ponha pertinho assim.
2	Bem, eu vim pra Rondônia eu tinha onze anos vim acompanhando meus pais. Eles vieram pra cá
3	porque a minha irmã mais velha se casou veio pra cá aí minha mãe enlouqueceu que teria que
4	vim pra ficar perto da filha né. Aí nós viemos. Aí quando chegamos aqui meu pai não gostou
5	muito, era difícil pra ele arrumar emprego tal aí ele começou a ter problema com bebida eee aí
6	não arrumava emprego porque começava a trabalhar e começava a beber e aí a gente começou a

7 ter dificuldades né passar muitas dificuldade. A Minha mãe com os filhos todos pequeno o mais
8 velho era outro meu irmão era nós dois o mais velho tinha 11 e ele tinha 12 – tinha 13 aí nós
9 começamos a trabalhar pra ajudar minha mãe porque o pai já não trabalhava mais ee aí quando
10 fazia um ano que nós tava aqui o pai faleceu e aí as coisa ficou mais difícil ainda né tinha cinco
11 criança pequena a gente passava muita dificuldade então aí minha mãe ia nos lugares arrumava
12 emprego pra gente naquela época podia né arrumar emprego e colocar os filho lá eu ficava até
13 trinta dias sem vim em casa aí mas não sabia nem quanto eu recebia de salário porque minha
14 mãe ia lá arrumava emprego trabalhava e ela mesma ia lá receber pra ajudar na despesas de casa.
15 aí com dezesseis anos conheci um rapaz namorei com ele dois meses e fui morar junto com ele
16 achando que ia melhorar né de vida (Risos) saí daquele sufoco mas .. aí assim fui feliz né teve
17 lá as dificuldades, tivemos problemas tivemos quatro filhos aí meu casamento durou treze anos
18 teve altos e baixos né quando ee... fez treze anos que a gente tava casado ele foi assassinado na
19 frente de toda a minha família meus filhos, eu, e aí de lá pra cá eu travei uma luta muito dura
20 pra criar meus filhos né meu filho mais velho tinha treze anos, a minha caçulinha tinha três anos
21 e meio, tenho dois casal, duas moças e dois rapaz. E trabalhei fiquei sozinha lutando pra criar
22 eles até ter idade de trabalhar né hoje tão todos trabalhando. Eu fiquei onze anos sem me casar
23 novamente, isso já tem catorze anos que ele faleceu e aí agora tem dois anos que eu conheci
24 outra pessoa e a gente tá feliz, tá vivendo né. Meus filhos mais velhos casaram e eu tou com as
25 minhas duas moças dentro de casa uma delas trabalha as outra trabalha e estuda as duas eu
26 também trabalho. Terminei meu ensino médio (voz trêmula) e não consegui fazer uma faculdade
27 ainda mas ainda tenho sonho de fazer um dia que é o meu sonho e eu tenho fé em Deus que um
28 dia eu ainda vou fazer e apareceu essa oportunidade aqui da Mulheres Mil e tô aqui e quem sabe
29 daqui eu tire uma profissão né que eu vá gostar, porque até então eu não sei se eu vou usar isso
30 que eu to aprendendo né mas eu espero que sim se eu gostar de repente eu até goste e vou tirar
31 muito proveito disso.
32



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**DISSERTAÇÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL:
 ANÁLISE DE REGULARIDADES E DISPERSÕES**

Viviane Silva de Oliveira Nolascio¹; Marília Lima Pimentel Cotinguiba²

¹Mestranda em Letras - UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia E-mail: vivianeoliveira@hotmail.com

²Docente do Mestrado em Letras - UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: mpimentel9@gmail.com

RESUMO: A imigração haitiana é um processo que teve início no ano de 2010, quando um terremoto abalou o país. No entanto, os estudos mostram que o terremoto não foi a única motivação para a vinda de haitianos e haitianas para o Brasil. Desde então, o Brasil recebeu um número significativo de haitianos. Estima-se que de 2010 a 2017, cerca de 90.000 haitianos entraram no país em busca de uma vida melhor. Com a chegada dos haitianos no Brasil, diversos estudos foram realizados almejando explicar os motivos que os trouxeram para cá, como foram recebidos pelos brasileiros, bem como quais dificuldades enfrentaram e ainda enfrentam diariamente, levando em conta as diferenças históricas, sociais, culturais e linguísticas entre ambos os países. Esses trabalhos produzidos por pesquisadores, cada um na sua área, apresentam análises sobre essa população imigrante do Haiti. Nesse sentido, este estudo consiste em análises do que é regular e disperso em dissertações que têm como objeto de estudo a imigração haitiana para o Brasil, utilizando para tal a teoria da Análise do Discurso de linha francesa (AD), objetivando compreender como se constituem as regras de formação discursiva de Michel Foucault (2008). O corpus da pesquisa são as dissertações produzidas por mestrandos da Universidade Federal de Rondônia. Utilizamos como aporte teórico da Análise do Discurso, formação discursiva (regularidades e dispersões) Michel Foucault (2008). A metodologia adotada para a efetivação do esboço consiste em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa. Os estudos das dissertações analisadas revelam como regularidade a busca por emprego e a dificuldade de se comunicar em português, as dispersões encontradas são a religiosidade, as notícias maliciosas propagadas pelas mídias sobre os haitianos e os preconceitos sofridos pelas mulheres haitianas no Brasil.

Palavras-Chave: Imigração haitiana. Regularidade. Dispersão.

ABSTRACT: Haitian immigration is a process that began in the year 2010, when an earthquake shook the country. However, studies show that the earthquake was not the only motivation for Haitians and Haitians to come to Brazil. Since then, Brazil has received a significant number of Haitians. It is estimated that from 2010 to 2017, about 90,000 Haitians entered the country in search of a better life. With the arrival of Haitians in Brazil, several studies were carried out aiming to explain the reasons that brought them here, as received by the Brazilians, as well as what difficulties they faced and still face daily, taking into account the historical, social, cultural and linguistic differences between both countries. These works produced by researchers, each one in his area, present analyzes on this immigrant population of Haiti. In this sense, this study consists of analyzes of what is regular and dispersed in dissertations that have as object of study the Haitian immigration to Brazil, using the theory of the Discourse Analysis of French Line (AD), in order to understand how they constitute the rules of discursive formation of Michel Foucault (2008). The corpus of the research are the dissertations produced by masters of the Federal University of Rondônia. Michel Foucault (2008) uses as a theoretical contribution of Discourse Analysis, discursive formation (regularities and dispersions). The methodology adopted for the accomplishment of the sketch consists of a qualitative bibliographical research. The studies of the analyzed dissertations reveal how regular the search for employment and the difficulty of communicating in Portuguese, the dispersions found are religiosity, the malicious news propagated by the media about the Haitians and the prejudices suffered by the Haitian women in Brazil.

Keywords: Haitian immigration. Regularity. Dispersal.

INTRODUÇÃO

A imigração haitiana é um acontecimento que vem cada vez mais ganhando notoriedade e visibilidade desde o ano de 2010, após a passagem do terremoto que abalou o país. O abalo sísmico de 7.3 na escala Richter atingiu principalmente a capital Porto Príncipe, deixando o Haiti em uma crise humanitária sem precedentes. Desde então, o Brasil recebe um número significativo de haitianos.

Estudos (COTINGUIBA [1]; HANDERSON [2]; COTINGUIBA E PIMENTEL & COTINGUIBA [3]) mostram que o terremoto não foi a única motivação para a vinda de haitianos e haitianas para o Brasil. De acordo com as pesquisas feitas por estes estudiosos, além do terremoto outros fatores contribuíram para a migração haitiana, como a instabilidade política e econômica do Haiti, o motivo econômico, ou seja, a busca por trabalho e condições de sustento familiar, tanto aqui no Brasil quanto através do envio de dinheiro para os familiares que ficaram lá, no Haiti e a busca por melhores condições de vida.

Desde então, diversas pesquisas foram realizadas sobre a imigração haitiana para o Brasil, com o propósito de conhecer as causas e consequências desse intenso processo migratório, investigando quais as dificuldades encontradas pelos haitianos ao chegarem no Brasil.

Nesse sentido, este estudo pretende em um primeiro momento realizar um levantamento de dissertações que têm como objeto de estudo a imigração haitiana para o Brasil, e em um segundo momento analisar as regularidades e dispersões existentes entre elas, tendo como aporte teórico norteador a linha francesa Análise do Discurso (AD), mais especificadamente nas regras de formação discursiva de Michel Foucault (2008) [4].

1 MATERIAIS E MÉTODOS

1.1 METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa caracteriza-se por diversos aspectos. No que se refere à sua estrutura, a pesquisa é classificada por bibliográfica, pois não envolve pesquisa de campo e preza pela compreensão dos fenômenos que a envolvem, buscando novos conhecimentos para a temática abordada. De acordo com Gil [5], uma pesquisa é considerada bibliográfica "quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet". E é esse o principal *corpus* deste trabalho, pois são os trabalhos já publicados sobre a temática abordada que servirão como referenciais para a nossa análise.

Quanto à abordagem escolhemos o método qualitativo, seguindo os passos de Vieira e Zouain [6] que afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa valoriza a descrição dos dados e das informações que a envolvem.

No que compete aos objetivos, baseamo-nos no método exploratório e descritivo, de modo que o primeiro possibilita maior familiaridade com o problema e o segundo permite identificar os fatores que colaboram para os acontecimentos dos fatos.

1.2 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa constitui-se de dissertações de mestrado publicadas no banco de dissertações dos cursos de mestrado da Universidade Federal de Rondônia – UNIR no período de 2013 a 2017. Abaixo segue o quadro com a relação das dissertações que serão analisadas:

Quadro 1: Dissertações a serem analisadas

DISSERTAÇÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL
<p>Autor: Maria da Graça Martins. Título: A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho. Ano: 2013 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em Letras.</p>
<p>Autor: Ednaldo Tartaglia Santos. Título: Imigrantes haitianos: da dinâmica de saída à dinâmica de entrada. Ano: 2014 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em Letras.</p>
<p>Autor: Geraldo Castro Cotinguiba. Título: Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios. Ano: 2014 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em História e Estudos Culturais.</p>
<p>Autor: Cleonete Martins de Aguiar. Título: As implicações linguísticas nas relações de trabalho em um contexto migratório dos haitianos em Porto Velho – RO. Ano: 2015 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em Letras.</p>
<p>Autor: Daniele Teresa Samora. Título: Um recorte do discurso midiático sobre o processo da imigração haitiana na Amazônia: uma análise das regularidades discursivas. Ano: 2015 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em Letras.</p>
<p>Autor: Ailton Artur da Silva Ribeiro. Título: Religiosidade e identidade (s) na diáspora: por uma etnografia entre migrantes haitianos em Porto Velho. Ano: 2016 Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Curso: Mestrado em Letras.</p>

Autor: Roziane da Silva Jordão.

Título: A mulher haitiana em Porto Velho – RO: imigração e gênero.

Ano: 2017

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Curso: Mestrado em Letras.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 BREVE HISTÓRICO DO HAITI E IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL

A história do Haiti tem início quando em 1492 Cristóvão Colombo chegou à ilha. Os espanhóis a batizaram de Ilha *Hispaniola*. Os povos nativos que lá viviam, *Aruak* e *Taino* foram escravizados e os que se rebelaram foram mortos em massacres sangrentos, enquanto outros morreram vítimas de doenças como a rubéola e a varíola. Assim, no fim do século XVI, a população local estava quase que totalmente dizimada.

Em 1697, a Espanha e a França assinaram o Tratado de Ryswick e a Ilha Hispaniola foi dividida. A parte ocidental, onde atualmente fica o Haiti, foi cedida à França e recebeu o nome de *Saint-Domingue*. Os franceses passaram a utilizar a força de trabalho escravizada importada do continente africano para cultivar a cana-de-açúcar.

Os escravos organizaram uma rebelião, liderados por Toussaint L' Ouverture, o que culminou na abolição da escravatura no ano de 1794. Em 1801, Ouverture foi nomeado governador, no entanto, uma expedição francesa o retirou do poder, o mesmo morreu na França em 1803. Frente aos movimentos revolucionários do século XVIII e diante dos maus tratos sofridos, os africanos escravizados deram início a rebeliões que, ao longo dos anos se tornaram uma revolução (1791-1803) que levou ao fim do domínio colonizador francês, aboliu a escravidão e fundou a primeira república negra da história, o Haiti, em 1º de janeiro de 1804 (HURBON [7], SCARAMAL [8], COTINGUIBA, [1]).

Em 1806, Dessalines foi assassinado e o Haiti teve seu governo fragmentado, Henri Christophe passou a governar o norte e Alexandre Pétion o sul. Somente em 1820, o governo foi novamente unificado, sob o governo de Jean-Pierre Boyer.

A partir desse momento, o Haiti vivenciou o período mais conturbado de sua história, por intermédio do governo de François Duvalier, o *Papa Doc*, que governou por 15 anos. Posteriormente o poder passou para seu filho Jean-Claude Duvalier, o *Baby Doc*, que

governou o Haiti por mais 15 anos. Foram 30 anos de ditadura, opressão política e massacres cometidos pela milícia dos *tontons macoutes*.

Na sequência, o religioso Jean-Bertrand Aristide foi escolhido para presidente com 67% dos votos nas eleições livres em 1990. Todavia, no mesmo ano foi deposto do poder por um golpe militar, mas retornou ao cargo de presidente em 1994, onde permaneceu até 1996. O Haiti então passou a ser governado por René Préval até 2001 quando Aristide retorna ao poder até 2004 quando foge para a África devido a problemas sociais no Haiti. O país passou a viver numa situação de instabilidade política, econômica e social. Os conflitos armados entre as gangues dos bairros e a polícia haitiana eram constantes. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas – ONU, criou a Minustah – missão de estabilização do Haiti – com o objetivo de restabelecer a ordem e estabilizar o país.

Sob intervenção da ONU, O Haiti estava se reerguendo quando em janeiro de 2010 um terremoto de magnitude 7,3 o atingiu. De acordo com De Moraes [9],

Em janeiro de 2010, dificultando ainda mais a frágil situação sociopolítica haitiana, o país, que se recuperava de três furacões, que o atingiu em 2009, sofreu as consequências de um terremoto de magnitude sísmica de 7.3 na escala Richter. Porto Príncipe foi duramente atingida e estima-se que 80% das construções foram seriamente danificadas, incluindo escolas, hospitais, postos policiais e o próprio palácio presidencial. Além dos danos materiais, acredita-se que, aproximadamente 230 mil haitianos perderam suas vidas e 1,5 milhões ficaram desabrigados em razão do tremor.

A partir desse momento, seja por medo de uma nova catástrofe, seja pela busca de melhores condições de vida, milhares de haitianos buscaram refúgio em países vizinhos, incluindo o Brasil. O terremoto de fato não foi a causa exclusiva da migração haitiana para o Brasil, contudo foi um dos fatores que contribuíram para intensificar esse processo migratório.

É importante destacar que, de acordo com o Itamaraty, o Brasil e o Haiti já possuíam relações bilaterais desde 1910, reforçadas após o terremoto. Dentre elas, estão:

2004 – Criação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), sob o comando do Brasil, por meio da Resolução 1542 do Conselho de Segurança da ONU (abril) 2004 – Chegada ao Haiti de tropas brasileiras integrantes da MINUSTAH, comandadas pelo General-de-Divisão Augusto Heleno Pereira (junho)

2006 – Visita do Presidente-eleito do Haiti, René Préval, ao Brasil.

2010 – Contribuição financeira do Brasil ao Fundo de Reconstrução do Haiti, no montante de US\$ 55 milhões. Primeira contribuição de um país ao Fundo (maio).

2014 – Inauguração do Hospital Comunitário de Bon Repos e do Instituto Haitiano de Reabilitação, construídos no âmbito da cooperação tripartite Brasil-Cuba-Haiti (maio).²²

Segundo Valler Filho [10] a cordialidade entre Brasil e Haiti e as ações internacionais desenvolvidas no país caribenho com o intuito de minimizar os problemas sociais, não obteve êxito na geração de empregos. Por conseguinte, os haitianos viram-se diante de apenas uma alternativa: migrar em busca de trabalho e de uma vida melhor. Nesse sentido, “[...] As migrações são, na sua essência, a consequência de situações extremadas nas quais o indivíduo só tem como escapatória, partir para um destino desconhecido” (ANDREANI) [11]

Handerson Joseph [2] elenca quatro grandes fluxos de mobilidade haitiana, dentre eles interessa-nos para este estudo o quarto fluxo, que foi registrado a partir do ano de 2010, momento em que o Brasil recebe um número expressivo de haitianos.

O quarto registro de fluxo de mobilidade haitiana iniciou-se a partir de 2010. Diante dos diversos tipos de insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, incluindo a área da saúde e do saneamento básico, todas elas em decorrência do quadro empobrecido e precário do Haiti, agravado pela tragédia provocada pelo terremoto de janeiro do referido ano, a mobilidade haitiana ganhou especial significância, volume e crescimento de novos sujeitos e circuitos no espaço migratório internacional.

Pesquisas realizadas por Handerson [2] e Cotinguiba [1], relatam os motivos propulsores da migração haitiana para o Brasil. Dentre eles, a instabilidade econômica e política, as catástrofes naturais, a facilidade de entrar no país, possível visto de permanência e esperança de oferta de emprego.

2.2 ANÁLISE DO DISCURSO: FORMAÇÃO DISCURSIVA, REGULARIDADE E DISPERSÃO

Parafraseando Souza [11], a Análise do Discurso é um campo de pesquisa fundado por Michel Pêcheux, no fim da década de 1960. Esse filósofo inicia sua trajetória buscando analisar as condições de produção dos processos discursivos, constituindo um novo objeto de

²² Disponível em:

http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5221:republica-dohaiti&catid=155&lang=pt-BR&Itemid=478 acesso em 04/08/2018

estudo – o discurso – retratando-o como um processo, suas condições de produção, pois acredita que todo discurso é constituído pelos contextos social e histórico.

Em 1970, os estudos de Pêcheux passaram a dialogar com outros fundadores da Análise do Discurso, dentre eles, Michel Foucault que em suas teorias traz a problematização sobre a ciência histórica, descontinuidade e dispersão, resultando no conceito de formação discursiva. Foram estes embates entre Pêcheux e Foucault que formularam a teoria da AD.

Para compreender o conceito de formação discursiva Foucault [4] assegura que é preciso "libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade". Dessa maneira, noções de tradição, influência, desenvolvimento, evolução, mentalidade ou espírito, permitem dar à história uma forma linear, contínua, sem interrupções; permitem relacionar acontecimentos dispersos a um mesmo princípio organizador, ou mesmo, "estabelecer entre os fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentidos, ligações simbólicas" [4]

A análise do campo discursivo busca compreender o enunciado na singularidade em que foi produzido revelando as causas que não permitiram "ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar" [4]. Logo, para Foucault cada enunciado é único e singular, no entanto sempre aberto a repetição e transformação, devido estarem associados a enunciados que os precedem e o seguem. Logo, a formação discursiva é a interdiscursividade causada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, originários de diversos momentos da história, diferentes lugares sociais.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. [4]

Infere-se, assim, que as regularidades discursivas se associam às semelhanças e proximidades existentes em um certo número de enunciados e as dispersões relacionam-se às diferenças, desvios e as transformações de um conjunto de enunciados.

2.3 ANÁLISE DAS REGULARIDADES E DISPERSÕES EM DISSERTAÇÕES DE MESTRANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA SOBRE A IMIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL

Começamos nossa análise pela dissertação “A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho”, escrita por Maria da Graça Martins. A autora chega à conclusão que “Houve a constatação de uma grande identificação dos imigrantes com a cultura brasileira, mas o processo de aquisição da língua é em geral longo e penoso, afetado por diferenças individuais, mas perfeitamente possível” [13] Os estudos feitos pela autora, permitiram inferir a seguinte questão “Aos que aqui ficam, faltam ainda, além de várias outras condições básicas, programas de atenção à aprendizagem de português. A iniciativa do Departamento de Línguas Vernáculas, é ainda insuficiente para atender a todos os que dela necessitam”. (MARTINS) [13]

No que se refere à dissertação “Imigrantes haitianos: da dinâmica de saída à dinâmica de entrada”, de Ednaldo Tartaglia Santos, é destacado que em relação aos motivos que levaram os haitianos a escolher o Brasil como país para morar e as dificuldades encontradas pelos mesmos a entrarem no país, o autor destaca que

A respeito do território de entrada, fizemos alguns estudos sobre os possíveis motivos que levaram os imigrantes haitianos a escolherem o Brasil como um novo território. O Brasil é visto como um país emergente no contexto internacional. Grandes obras como a Copa do Mundo de 2014, as Olimpíadas de 2016 e as construções de usinas hidroelétricas despertaram o interesse de imigrantes na atualidade. Desde 2004, o Brasil lidera a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah), assim, por questões políticas, autorizou a entrada e liberação de vistos humanitários para os haitianos que estavam na fronteira do país a partir de 2010 e, por meio de algumas leis, formalizou a imigração haitiana. (SANTOS) [14]

Nesse contexto, o processo de entrada e reconstrução em um novo e desconhecido território vem acompanhado de dificuldades como a moradia, a alimentação e o desemprego. Vimos nessa pesquisa que os haitianos vêm para o Brasil, principalmente, para trabalhar, buscar uma vida melhor e também ajudar a família que ficou no Haiti. Entretanto, no novo território, se deparam com uma comunidade de costumes, língua e leis diferentes das suas. Os imigrantes relataram que as principais dificuldades encontradas no Brasil foram aprender a língua portuguesa e conseguir um emprego. Assim, aprender a língua portuguesa tornou-se um mecanismo de socialização, de apropriação simbólico-cultural e, acima de tudo, um fator que proporcionou a permanência no território brasileiro. (SANTOS) [14]

Suplemento

Percebe-se que o trabalho foi o fator principal que motivou a migração haitiana para o Brasil, no entanto, o desemprego e a comunicação em português são citados como as principais problemáticas enfrentadas pelos haitianos em terras brasileiras.

A dissertação escrita por Geraldo Castro Cotinguiba, denominada “Imigração haitiana para o Brasil – a relação entre trabalho e processos migratórios”, destaca que:

[...] a escolha do país se deu motivada por diversos fatores, contrariando o discurso do governo brasileiro ao atribuir esse fenômeno ao terremoto de janeiro de 2010 e amplamente reproduzido pela mídia, com base na Resolução 97 de 12 de janeiro de 2012. Consideramos, até o presente momento, à guisa de conclusão desse recorte que escolhemos para estudo, que a migração haitiana para o Brasil se iniciou motivada pelo imaginário dos haitianos do país como um lugar com amplas possibilidades de trabalho. (COTINGUIBA) [1]

O estudo realizado por Cotinguiba demonstra que o terremoto não foi a única causa da migração dos haitianos para o Brasil, o autor destaca que a mobilidade dos haitianos para Porto Velho – RO, também se deu em busca da inserção no mercado de trabalho.

Passamos a analisar questões referentes à dissertação “As implicações linguísticas nas relações de trabalho em um contexto migratório dos haitianos em Porto Velho – RO”, de Cleonete Martins de Aguiar. No fim do estudo realizado pela autora, a mesma relata

Com relação às empresas estudadas, tornou-se notório, em ambos os casos, que a chegada dos haitianos, na sociedade de migração, de forma repentina e inesperada, apresentou-se de um lado como um desafio para as empresas. Ao mesmo tempo, em que por outro lado, aparentemente, resolveu um problema de mão de obra, o que de certa forma, obrigou as empresas a buscarem formas de integrar os imigrantes, nesse novo contexto, tanto para os haitianos quanto para as empresas tendo como principal desafio a inserção de todos os envolvidos na língua-cultura. (AGUIAR) [15]

Os entrevistados pela autora compreendem que aprender línguas é necessário e importante para a mobilidade social e geográfica “No caso do Haiti, falar o português seria uma vantagem inclusive dentro do país, conforme trecho do recorte da fala de Fernando, “Se eu voltar pra lá vou conseguir trabalhar no MINUSTAH, ganhar dinheiro e não precisa trabalhar no sol quente, só traduzir e você já vai ganhar” (AGUIAR) [15]. Assim, verifica-se que a questão linguística atua diretamente como fator predominante para as questões trabalhistas dos imigrantes haitianos.

A dissertação intitulada “Um recorte do discurso midiático sobre o processo de imigração haitiana na Amazônia: uma análise das regularidades discursivas”, de autoria de

Suplemento

Daniele Teresa Samora, afirma que “Os imigrantes haitianos foram categorizados pelas diversas mídias virtuais como ilegais, invasores, refugiados, pobres, negros, necessitados e sem qualificação profissional” (SAMORA) [16]. Segundo as análises feitas pela autora em notícias veiculadas nas mídias brasileiras sobre a imigração haitiana, percebe-se a propagação midiática de uma imagem negativa do povo haitiano.

Em relação à dissertação “Religiosidade e identidade (s) na diáspora: por uma etnografia entre migrantes haitianos em Porto Velho”, autoria de Ailton Artur da Silva Ribeiro, que após desenvolver pesquisas de campo acerca da religiosidade dos haitianos em Porto Velho, os haitianos entrevistados “declararam que estar em mobilidade e que as condições da diáspora foram fatores favoráveis e desfavoráveis à sua religiosidade” (RIBEIRO) [17]. O autor pondera que favorável e desfavorável condiz com fatores que contribuíram para o pertencimento ou não dos haitianos a determinadas entidades religiosas.

A pesquisa revelou também que “alguns mudaram de denominação religiosa, outros aderiram a novas denominações enquanto outros deixaram de pertencer” (RIBEIRO) [17]

De fato há um condicionamento do comportamento religioso entre os migrantes haitianos em PVH, tendo como principais fatores a língua, as condições de trabalho e as relações familiares. Esses condicionadores provocaram deslocamentos entre denominações religiosas e também entre níveis de religiosidade. (RIBEIRO) [17]

De acordo com o autor, a língua é o fator de maior condicionamento, pois 41% dos entrevistados declararam pertencer a determinado grupo religioso pelo fato de haver identidade linguística, o que demonstra a dificuldade dos haitianos em se comunicar em português. O segundo fator refere-se à família, 25.5% declararam optar por determinado grupo religioso por relações familiares. E o terceiro fator relaciona-se com o trabalho, este que é citado como um fator desfavorável à religiosidade por quatro motivos “1) é o objetivo da viagem da maioria; 2) reduz o tempo que deve ser dedicado a atividades religiosas; 3) provoca desgaste físico e uma conseqüente indisposição para frequentar e 4) está situada em lugares afastados e não permite estar mais presente na igreja” (RIBEIRO) [17]

A dissertação “A mulher haitiana em Porto Velho - Rondônia: imigração e gênero”, autoria de Roziane da Silva Jordão, discorre sobre a migração das mulheres haitianas para Porto Velho e chega à conclusão que:

Ao chegar em Porto Velho, essas mulheres carecem de um espaço na sociedade, no entanto, a sociedade de acolhida apresenta diversos desafios às imigrantes haitianas. Tanto desafios de ordem prática e burocrática, tais como a comunicação em língua portuguesa e a obtenção de documentos necessários; quanto aqueles desafios que encontram suas origens no sistema colonial e patriarcal da sociedade de acolhida, tais como assédios moral e sexual, preconceitos e estigmas contra a cor da pele e a classe social das imigrantes. (JORDÃO) [18]

Após considerações sobre as dissertações analisadas, assinalamos como regularidades nos discursos dos autores: a) Migraram para o Brasil em busca de trabalho e b) Dificuldades dos haitianos em se comunicar em português. Os estudos até então realizados pelos mestrandos da UNIR, afirmam que o principal fator que motivou a migração haitiana para o Brasil foi a busca por trabalho, contrariando assim, principalmente os discursos propagados pelas mídias virtuais que o que motivou a migração tenha sido o terremoto. O terremoto de fato contribuiu para a migração, mas não foi o fator principal, uma vez que os haitianos, que são um povo migrante, saem do Haiti motivados também por outras questões como a falta de emprego em sua terra natal, as dificuldades econômicas e os problemas políticos.

A outra regularidade encontrada refere-se à língua portuguesa. Os haitianos entrevistados afirmam encontrar na língua uma grande dificuldade para se comunicar, fato que dificulta a estadia no Brasil. Foucault [4] entende regularidade como uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua similaridade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas.

As observações feitas nas dissertações apontam como dispersões: a) Propagação na mídia de uma imagem negativada dos haitianos, b) A religiosidade dos haitianos no Brasil e c) Preconceitos e assédios sofridos pelas mulheres haitianas.

Com o crescente número de haitiano que começaram a chegar no Brasil no ano de 2010, a mídia veicula notícias que influencia os brasileiros a adquirirem uma imagem ruim dos haitianos, instigando principalmente os diversos tipos de preconceitos associados à cor da pele, instrução escolar e classe social.

A religiosidade foi outra questão abordada em uma dissertação, buscando compreender o pertencimento dos haitianos no que tange à religião, quando estes chegaram ao Brasil, concluindo por meio dos relatos dos haitianos que três fatores são determinantes para a religião dos mesmos, a língua, o trabalho e a família.

Por fim, as pesquisas também revelam os desafios enfrentados pelas mulheres haitianas no país de destino, o Brasil. Relacionando imigração e gênero foi possível inferir que as

mulheres haitianas além de outras dificuldades, como a comunicação e preconceito, sofreram assédio moral e sexual no Brasil, demonstrando resquícios do patriarcalismo que ainda assola as mulheres por todo o país.

Enfatizamos que as conclusões aqui citadas, baseiam-se nos discursos presentes nas conclusões das sete dissertações analisadas. Nesse sentido, é importante salientarmos que a noção de Discurso para Foucault é empregada como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época e para uma área social, dada as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT) [19]. Logo, os discursos são formulados de acordo com o momento, a situação e o espaço no qual são produzidos, o que nos leva a afirmar que as questões aqui abordadas são relativas ao momento em que as dissertações foram produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar dissertações produzidas por mestrados da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, acerca da imigração haitiana para o Brasil, foi possível obter informações relevantes de estudos diversificados que foram realizados sobre esse processo migratório.

Diante dessas informações é possível perceber que a temática da imigração haitiana tem se destacada dentre os estudos realizados nos últimos anos. Dissertações buscam investigar esse processo migratório no Brasil por meio de várias óticas, dentre elas: o terremoto, melhores condições de vida, língua e a inserção no mercado de trabalho. No que se refere à permanência dos haitianos no Brasil, as pesquisas revelam: preconceito racial e social, dificuldades com a comunicação em língua portuguesa, assédio moral e sexual, no caso das mulheres haitianas.

Portanto, as regularidades encontradas nas dissertações referem-se à vinda para o Brasil motivada pela busca de emprego e a dificuldade que se depararam ao se comunicarem em Língua Portuguesa. As dispersões relacionam-se a questões como religião, preconceitos e notícias virtuais.

A migração haitiana para o Brasil ainda é constante, o que nos leva a deduzir que novos estudos serão realizados e novos resultados adquiridos acerca desse acontecimento que envolve brasileiros e haitianos nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- [1] COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre o trabalho e processos migratórios**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2014.
- [2] HANDERSON, Joseph. **Diaspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. 2015. 429f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.
- [3] COTINGUIBA-PIMENTEL, Marília Lima & COTINGUIBA, Geraldo Castro. Wout, raketè, fwontyè, anpil mizè: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana para o Brasil. In. **Universitas: relações internacionais**. Brasília, 2014.
- [4] FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- [5] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- [6] VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- [7] HURBON, Laënnec. **O deus da resistência negra: o vodou haitiano**. São Paulo: Paulinas, 1987. Tradução Valdecy Tenório.
- [8] SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. **Haiti: fenomenologia de uma barbárie**. Goiânia: Cânone Editorial, 2006.
- [9] DE MORAES, Isaias Albertin; DE ANDRADE, Carlos Alberto Alencar; MATTOS, Beatriz Rodrigues Bessa. **A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios**. Conjuntura Austral, v. 4, n. 20, p. 95-114, 2013.
- [10] VALLER FILHO, Wladimir. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília: FUNAG, 2007.
- [11] ANDREANI, Caroline. **As Migrações nos Séculos XIX e XX: contribuição para a história do capitalismo**. In: Gilles Perrault (org.). O livro negro do capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- [12] SOUZA, Andresa Castro Priori de. **A Representação Feminina nos Contos Infantojuvenis PósModernos: regularidades e dispersões discursivas**. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2017.
- [13] MARTINS, Maria das Graças. **A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho 2013.

Suplemento

- [14] SANTOS, Ednaldo Tartaglia. **Imigrantes haitianos: da dinâmica de saída à dinâmica de entrada**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho 2016.
- [15] AGUIAR, Cleonete Martins. **As implicações linguísticas nas relações de trabalho em um contexto migratório dos haitianos em Porto Velho – RO**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho 2015.
- [16] SAMORA, Daniele Teresa. **Um recorte do discurso midiático sobre o processo de imigração haitiana na Amazônia: uma análise das regularidades discursivas**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.
- [17] RIBEIRO, Ailton Artur da Silva. **Religiosidade e identidade (s) na diáspora: por uma etnografia entre migrantes haitianos em Porto Velho**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho 2016.
- [18] JORDÃO, Roziane da Silva. **A mulher haitiana em Porto Velho, Rondônia: imigração e gênero**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho 2017.
- [19] FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – *Campus Ji-Paraná*

OS DISCURSOS PRESENTES NAS NARRATIVAS ORAIS QUE
CARACTERIZAM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS ALUNOS
INDÍGENAS

Maricelma Almeida Chaves²³; Fabio Pereira Couto²⁴

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Docente do Ens. Básico Tec. e Tecnológico do Estado de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR). E-mail: mcelmalmeida@gmail.com;

² Doutor em Linguística pela UnB (2016). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Educação Intercultural, *Campus* de Ji-Paraná. E-mail: fabiopereiracouto@unir.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo principal analisar as narrativas de professores indígenas egressos de duas turmas da área de Ciências da Linguagem do Curso de Educação Básica Intercultural da Unir de Ji-Paraná. Para tanto, a investigação foi analisada a partir de abordagem discursiva, no intuito de identificar os discursos presentes nas narrativas de suas trajetórias que caracterizam a construção da identidade docente. Este trabalho tem como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica e documental. A investigação bibliográfica possibilitou a fundamentação teórica com a qual foram realizados os procedimentos das análises das narrativas; a documental, por sua vez, possibilitou a coleta de dados para análise de arquivos do Departamento de Educação Intercultural, da UNIR, *Campus* de Ji-Paraná. Para fim de análise, foi fundamental o apoio teórico de autores da análise discursiva como Foucault (1996), Pêcheux (2002), Labov (1997), Orlandi (1999); e de formação profissional e de identidade docente como Hall (2007 e 1987), Freire (1970, 2001), Imbernón (2016), Alarcão (2011). As discussões trouxeram como resultados preliminares a certeza de que só dando voz aqueles que foram silenciados ao longo de sua história é possível conhecer as construções ideológicas presente nas suas falas, que representam, na verdade, os prováveis sentidos de todo um grupo social. Sempre levando em consideração o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual está inserido

Palavras-chave: Discurso. Narrativas. Identidade docente.

ABSTRACT: This article has as main objective to analyze the narratives of indigenous teachers from two classes of the Language Sciences area of the Intercultural Basic Education Course of the Uni of Ji-Paraná. For that, the research was analyzed from a discursive approach, in order to identify the discourses present in the narratives of its trajectories that characterize the construction of the teacher identity. This work has as a methodological proposal bibliographical and documentary research. The bibliographic investigation allowed the theoretical basis with which the procedures of the analysis of the narratives were carried out; the documentary, in turn, made it possible to collect data for archival analysis from the Department of Intercultural Education, UNIR, Ji-Paraná *Campus*. For the purpose of analysis, the theoretical support of authors of discursive analysis such as Foucault (1996), Pêcheux (2002), Labov (1997), Orlandi (1999); and professional training and teacher identity as Hall (2007, 1987), Freire (1970, 2001), Imbernón (2016) and Alarcão (2011). The discussions brought as preliminary results the certainty that only by giving voice to those who have been silenced throughout its history is it possible to know the ideological constructs present in their speeches, which represent, in fact, the probable meanings of a whole social group. Always taking into consideration the subject, its history, the ideology and the social context in which it is inserted.

Keyword: Speech. Narratives. Teacher identity.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz informações de resultados preliminares obtidos com o desenvolvimento do Projeto de estudo “Narrativas, Discurso e Identidade: o que dizem as entrelinhas”, cujo objetivo principal é analisar as narrativas de professores indígenas egressos de duas turmas da área de Ciências da Linguagem do Curso de Educação Básica Intercultural da Unir *Campus* de Ji-Paraná. Por meio da Análise do Discurso de linha francesa e dos Estudos Culturais, e sempre considerando o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual ele está inserido, as narrativas são analisadas de modo a detectar marcas que caracterizem a construção de sua identidade docente.

Toma-se, neste estudo, o viés metodológico das pesquisas bibliográfica e documental. Enquanto a bibliográfica possibilitou a fundamentação teórica para os procedimentos das análises das narrativas, a documental por sua vez, possibilitou a coleta do *corpus* que faz parte do arquivo do Departamento de Educação Intercultural da UNIR, *Campus* de Ji-Paraná. Este *corpus* foi formado a partir de instrumentos de geração de dados, tais como: entrevistas livres,

Suplemento

gravações de relatos orais de experiências, atividades desenvolvidas durante o curso, questionários aplicados durante as aulas, além dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

A pesquisa tem um desenho não experimental, com interpretação qualitativa de dados obtidos através das análises das narrativas, caracterizadas como *corpus* de arquivo, pois esses foram textos produzidos para outros fins pelos alunos em formação no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, sendo utilizados hoje como *corpus* para esta pesquisa. O método é o analítico, dispositivo que tem como principal função colocar o dito em contraposição ao não dito, procurando, dessa forma, estabelecer aquilo que o sujeito diz com aquilo que ele não diz, mas que igualmente consiste em si um processo de produção de sentidos e implicações discursivas (ORLANDI, 2007) [1].

A população da pesquisa está delimitada aos alunos indígenas egressos do Curso de Educação Básica na Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, turmas A e B, pertencentes a diversas etnias indígenas do Estado de Rondônia que compõem cerca de 54 sociedades indígenas, concentradas em 19 Terras Indígenas, o que elimina as barreiras geográficas e viabiliza o contato com um maior número de professores pertencentes a diferentes etnias, em tempo e espaço comum. Como instrumento de geração de dados são utilizadas as narrativas orais registradas que compõem arquivos permanentes do Programa Saberes Indígenas em Rondônia para análise, depoimentos e/ou trabalhos científicos (TCC) realizados pelos alunos.

O presente estudo é de grande importância, pois traz contribuição social para o campo da educação, em especial para os cursos de formação de professores com foco na educação indígena, que é um grande desafio contemporâneo. Por educação diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade os povos indígenas do Brasil lutam há muito tempo, assim como lutam pela autonomia dos seus territórios, pelo reconhecimento de suas culturas, pois foi por meio das muitas lutas e resistências que conseguiram garantir seus direitos na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) [2]. O capítulo VIII da CF, intitulado *Dos Índios*, tem determinadas as bases políticas que devem efetivar as relações entre os diferentes povos indígenas e o Estado Brasileiro, estabelecidas nos artigos 231 e 232 e seus respectivos parágrafos. A CF assegurou ainda o direito à educação, reconhecendo a utilização das línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem (art. 210, parágrafo 2º), assim como a proteção às suas manifestações culturais (art. 215, parágrafo 1º).

Nesse sentido, sem dúvida, são notórios os muitos avanços ocorridos no percurso da Educação Escolar indígena a partir da formação inicial dos sujeitos indígenas como profissionais da educação pelo Brasil afora, nessas quase três décadas decorridas, contudo, ainda há muito que se fazer para se avançar ainda mais na construção e implementação de um sistema de Educação Indígena que realmente atenda aos anseios dos povos indígenas brasileiros. Dar voz aos professores e professoras indígenas é a melhor maneira de demonstrar que os respeitamos, de reconhecer que eles não precisam de interlocutores, pois possuem ideologia e identidade próprias, cabendo a nós, não indígenas, buscar conhecê-las e respeitá-las.

1 CONTEXTOS E CONCEITOS: A ANÁLISE DO DISCURSO

Muitos têm sido os estudos desenvolvidos no campo da linguagem nos seus mais diferentes aspectos, considerando a imensa diversidade existente e diferenças características da pessoa humana e seus grupos sociais. Dessa forma, este estudo tem seu desenvolvimento partindo das variáveis: formação e identidade docente, sob o prisma da Análise do Discurso.

A ordem do discurso descrita por Michel Foucault (1996) [3], como uma construção de características sociais: a sociedade que promove o contexto do discurso analisado, é a base de toda estrutura do texto, atrelando, desse modo, todo e qualquer elemento que possa fazer parte do sentido do discurso. Desta forma, por mais que o discurso seja proferido por uma pessoa, ainda assim, ele não pode ser considerado como sendo individual; ele representará sempre a ideologia de um grupo social ao qual pertence aquele indivíduo.

Nessa mesma linha, encontra-se a teoria de um dos fundadores dos estudos sobre o discurso, Michel Pêcheux (2002) [4], que estabelece a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia. Desta forma, quem segue este princípio pode afirmar uma filiação com a Análise do Discurso da linha francesa, que articula o linguístico com o social e o histórico. Nessa linha de pensamento, a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia. Nela, a materialidade específica do discurso acontece no contato do histórico, do social, com o linguístico.

Para Orlandi (1983) [5], a Análise do Discurso de origem francesa é um dos métodos mais utilizados para analisar discursos, sejam eles orais ou não, sem querer esgotar um

Suplemento

discurso, mas, procurando nele os prováveis sentidos que assume ou pode assumir, sem deixar de considerar o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual o sujeito está inserido. Para a autora “a Análise do Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2007) [1]. Os mais diferentes tipos de discurso podem ser analisados: político, pedagógico, literário, das propagandas, ideológico, entre outros. Em nosso estudo, especificamente, nossa análise tem como foco as narrativas dos alunos indígenas do curso de Licenciatura que atuam como docentes em suas respectivas comunidades indígenas. Essas narrativas trazem suas histórias de vida, que por meio dos discursos presentes podem ser identificadas com marcas características do processo de construção da identidade docente desses sujeitos em suas trajetórias. Nesse sentido, afirma Stuart Hall [6]:

[...] as identidades não são nunca unificadas, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processos de mudanças e transformações (HALL, 2000, p. 108 *apud* SCARAMUZZA, 2015, p. 18) [7].

Para o estudo das particularidades da narrativa, busca-se, principalmente, fundamentação nas concepções de William Labov (1997) [8]. Na sua concepção, Labov (1997) [8] defende que narrar não é apenas contar uma história ou recontar o passado; [...] “a experiência precisa ter lugar na biografia do falante”. Assim, os eventos vividos serão social e emocionalmente avaliados. No presente artigo, as narrativas dos alunos indígenas são o objeto de estudo, em que fizemos análises de discursos presentes nessas falas que apresentam traços de formação da identidade docente desses atores.

Em se tratando de formação e identidade docente, os estudos desenvolvidos neste campo, em seus mais diferentes aspectos, têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento do estado da arte. O que se percebe nesses estudos é uma constante reflexão em torno das “divergências e ambiguidades que ainda se manifestam ou latentemente subjazem”, em relação ao “estatuto epistemológico da didática e a procura de linhas orientadoras para a prática do seu ensino” (ALARCÃO, 2011) [9]. A referida autora traz essa experiência das escolas de Portugal, contudo deixa claro que essa preocupação está latente em muitos outros países, inclusive cita o Brasil. Ela afirma ainda que há muitos anos seus estudos têm tido como base a indagação de como a didática específica pode contribuir para a

Suplemento

formação de professores. Ela não descarta a necessidade de se aliar a teoria à prática, contudo, reconhece que a primeira tem prevalecido. “Saber didática é, pois, ter desenvolvido uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitem agir em situação. É este o contributo da didática para a formação do professor” (ALARCÃO, 2011) [9].

Assim sendo, o que se espera dos cursos de formação inicial para professores indígenas é que os professores formadores tenham como objetivo o desenvolvimento da autonomia do aluno como “aprendente” e como profissional reflexivo e crítico, que seja capaz de construir o seu próprio saber e saber-fazer, pois com estes elementos o aluno construirá o seu ser professor. Para Thomaz (1991) [10] e Vieira (1994) [11], o aluno deve ser capaz de desenvolver atitudes de gestão da sua própria aprendizagem através da regulação de processos e produtos. O professor deve aprender a ser pesquisador no decorrer da sua formação profissional enquanto “aprendente”, por meio da pesquisa, analisar e problematizar como forma de encontrar soluções para a aquisição dos seus conhecimentos, descobrir meios de como aprender, para no ato da prática como professor poder conduzir seus alunos no processo do ensinar a aprender.

Imbernón (2016) [12], ao tratar da formação do professorado, discorre sobre a aprendizagem dialógica (FREIRE, 1970) [13], que “incorpora a aprendizagem cooperativa, tentando alcançar uma igualdade baseada na diferença e uma luta contra a exclusão social das minorias culturais. O direito à diferença é também o direito à igualdade de oportunidades”. Para o autor, “a aprendizagem dialógica fortalece o diálogo entre as culturas e a compreensão e a aceitação da alteridade como fundamento de interação [...]”. Imbernón (2016) [12] refere-se, em sua obra sobre a função, que a Universidade deve cumprir na formação e nos desenvolvimentos do professorado, tanto na inicial como na permanente. Considera então que a relação entre “aprendentes” e universidade deveria ser muito mais estreita, com mais ênfase no seu desenvolvimento profissional, e por sua importância, deveria ter mais relevância institucional, o que segundo o autor não tem ocorrido.

Partindo deste princípio, é relevante afirmar que os professores formadores de professores indígenas precisam conhecer e considerar tudo o que está estabelecido na legislação, pois grandes foram os avanços ocorridos desde a década de 70. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2005) [14] relata que “se hoje existem leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes

conflitos e contradições a serem superadas”. Cabe, então, a todas as instituições envolvidas, universidades, os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais conhecerem as especificidades da educação indígena para que as considerem nas tomadas de decisões.

2 CONSIDERANDO: SUJEITO, IDENTIDADES, HISTÓRIA, IDEOLOGIA E CONTEXTO SOCIAL

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, nela foram utilizados dados cujo *corpus* pertence ao acervo documental do Departamento de Educação Intercultural, da Unir, *Campus* de Ji-Paraná que forma professores indígenas. Esse acervo é composto por entrevistas, relatos escritos, filmagens, atividades desenvolvidas em sala de aula, além dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs).

Participaram desta pesquisa alunos egressos do curso e formação de professores indígenas, todos atuam como professores indígenas em suas respectivas comunidades. Os alunos egressos do Intercultural representam 18 (dezoito) etnias, a saber: Sabanê; Zoró; Cinta Larga; Arara; Gavião; Suruí; Oro Não; Aikanã; Tupari; OroramXijein; Makurap; Cujubim; Oro At; Kaxarari; Negarotê; Oromon; Oro Eo’ e Mamaindê. Neste estudo, participaram professores das etnias Sabanê, Tupari, Gavião e Cabixi.

Como é possível constatar, o Curso de Educação Básica Intercultural, que formou estes professores indígenas, composto pelas 18 etnias tem como característica maior a diversidade e a interculturalidade. Cada uma das 18 etnias tem suas próprias características, diferenciando-se pela situação sociocultural e linguística, fatores fundamentais para as análises dos discursos que aqui são realizadas.

Conforme mencionamos anteriormente, dar voz aos professores e professoras indígenas é fundamental, para que se possa conhecer suas ideologias, suas identidades, e como foi seu processo de construção. Dessa forma, pensamos ser melhor selecionar as narrativas das histórias de vidas, que por elas podemos conhecer melhor e fazer nossas considerações a respeito dos sujeitos, das suas histórias, das suas ideologias e dos contextos sociais em que estão inseridos os professores participantes. Iniciamos assim o nosso primeiro contato com as narrativas de professores da etnia Sabanê, Gavião, Cabixi e Tupari. Em seus relatos, os professores narram suas lembranças mais remotas desde a infância. Para Orlandi

(2007) [1] a memória faz parte da produção do discurso, o modo como ela é acionada é que dá as condições de produção, que por sua vez faz compreender os sujeitos e a situação.

Eu não lembro muito bem da minha história de infância. Mas vou tentar contar um pouco de como eu era. [...] quando eu era criança eu gostava de brincar com minha irmã menor. Nós brincávamos de casinha de palha, de folha e outros brinquedos. Depois que eu fui crescendo, eu passei a frequentar a escola, quando eu tinha sete anos, juntamente com meus irmãos. Eu estudava com os professores indígenas da aldeia, onde eu morava com minha família. [...] Com esses professores eu estudava só na língua portuguesa, pois nunca estudei na língua materna com eles; era só apenas na língua portuguesa. Eu aprendi a escrever o meu nome e montar algumas palavras depois que eu tinha dez anos. (Professora Sabanê, 2015)²⁵

[...] Nasci em porto velho no dia 15 de dezembro 1972. Vim para aldeia Igarapé Lourdes com dois anos de idade. Minha mãe já falava o português e aprendi a falar as duas línguas ao mesmo tempo, o português e a língua Gavião. (Gavião, 2015) [15]

Eu nasci no dia 1º de agosto de 1965 na aldeia Laranjal. Segundo o meu pai e a minha mãe, nesta localidade, eles ficaram morando por pouco tempo, talvez por 6 ou 8 anos. (Tupari, 2014) [16]

Nasci no ano de 1977, no seringal São Luís, onde meus pais conviveram muitos anos com os patrões e no meio dos seringueiros trabalhando de seringueiro cortando seringa e colhendo caucho, poalhas, caçando gato do mato para vender o couro para os patrões, meus pais ficaram trabalhando muito anos, eu mais os meus irmãos crescendo no meio dos não índios vivendo subordinados aos patrões.

Durante todo tempo de vivência no seringal nunca aprendemos a língua indígena, minha mãe sabia falar a língua Oro Win, mas lá no seringal ela não ensinava os seus filhos na língua indígena, porque diziam que essa língua não era importante, ela se convenceu, de tanto ouvir que sua língua não era importante então só falava em português com seus filhos. Meu pai não aprendeu a língua Cabixi, seu pai era Cabixi e sua mãe Oro Mon, ele sabe alguma coisa de Oro Mon e Oro Nao, mas a língua de seu pai ele não se lembra. Devido a esta realidade eu desde pequena aprendi falar a língua portuguesa, então a primeira língua que aprendi foi a língua portuguesa. Então até 1980 eu não tinha contato com a nenhuma língua indígena. (Cabixi, 2015) [17]

Nas narrativas, em seus muitos detalhes, os professores mostram a visão que hoje têm daquela época de suas trajetórias, dificuldades vivenciadas, tristezas, alegrias, derrotas, fatores que compõem a sua história de vida do nascimento até o início da escolarização, cada um em seu tempo e a seu modo. A professora Sabanê (2015) menciona que, no primeiro momento de escolarização, ela teve professores indígenas da sua etnia, contudo, as aulas eram ministradas na língua portuguesa. Considerando que em todos os relatos, os professores mencionam com grande ênfase que a língua portuguesa é muito difícil e complicada, questionamos, como é possível oferecer um ensino de qualidade e garantir sua eficácia ministrando aula numa língua da qual não se tem o domínio? Dessa forma, é justificável que ela tenha levado em torno de

²⁵ Atividade realizada em sala de aula da Educação Básica Intercultural, na disciplina Oralidade e Escrita, no ano de 2015.

Suplemento

três anos para aprender escrever o nome: “[...] Com esses professores eu estudava só na língua portuguesa, pois nunca estudei na língua materna com eles; era só apenas na língua portuguesa. Eu aprendi a escrever o meu nome e montar algumas palavras depois que eu tinha dez anos [...]”. O fato de ter estudado apenas na língua portuguesa dificultou o seu aprendizado. O discurso aparente aqui é que o ensino na língua materna facilita o ensino/aprendizado. Esse discurso é reforçado pelo professor Gavião, quando ele relata que, em função da sua mãe falar o português, ele aprendeu falar nas duas línguas, portuguesa e gavião, como sua professora não era índia e só falava o português, isso facilitou a sua aprendizagem.

Considerando em sentido amplo as condições de produções das memórias discursivas aqui apresentadas, por sujeitos com conhecimentos intelectuais adquiridos em longos anos de formação profissional, em registros feitos em atividades de sala de aula ou trabalho de conclusão de curso (TCC) no curso de graduação, podemos assim incluí-las em contextos sócio histórico, ideológico. Neste contexto amplo, conforme Orlandi (2007) [1], trazemos para as considerações dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade. Esses professores indígenas hoje têm uma visão ampla e crítica das sociedades pelas quais eles transitam, indígena e não indígena, assim como de todos os fatores históricos por eles vividos outrora e agora. Os prejuízos causados pela presença dos brancos com o contato nas aldeias, assim como as instituições é o interdiscurso presente em sua memória discursiva. Como narra o professor Gavião (2015) [15], o modo como se dava o sistema de liderança, “[...] Nessa época, o povo Gavião não tinha muito contado com os ‘brancos’, o cacique Sebirop liderava o povo praticamente sozinho, ele era piloto de barco”. Vale salientar que aqui, a Formação Discursiva (FD) “ele era piloto de barco” indica a força e o poder do líder, aquele que conduz, que dirige o povo. Continua sua fala sobre a dinâmica da comunidade, “[...] Naquele período, a comunidade comercializava borracha e castanha. Sebirop transportava os produtos até a cidade de Ji-Paraná para vender”[15]. Caracterizam-se as colheitas e comercialização da castanha e da borracha como sendo a base da sustentabilidade econômica em dada época para as etnias aqui representadas.

Se observarmos nas narrativas quando informam suas datas de nascimento, percebemos que se diferenciam em uma década ou menos entre eles, contudo é possível perceber o quanto se diferenciam em suas especificidades étnicas, em relação ao território, ao tempo, ao poder econômico, ao capital cultural etc. O discurso em Tupari (2015) [16] “Essa

era a única fonte de renda, ou seja, de ganhar a alimentação do dia-a-dia” apresenta o retrato de trabalho escravo, da exploração humana, traz indignação e tristeza daqueles que não têm sua própria terra para dela tirar o sustento. “Neste período todos os trabalhos que eram realizados, eram pagos com objetos, tais como: faca de cozinha, terçado, machado, espelho, pente, roupa, munição, caneca, prato, panela, colher, sabão, sal, açúcar, isqueiro, entre outros”.

A professora Cabixi (2015) [17] traz a ideologia de um pai que vê na instituição escola a esperança de vida melhor para os filhos. Segundo Orlandi (2007) [1] “o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação “imaginária” com suas condições materiais de existência” (grifo nosso). Assim ele decide fazer um deslocamento de espaço, dando vida, assim, ao sujeito transformador, revolucionário, que busca mudar radicalmente a realidade da sua família. Podemos dizer aqui que isto é característica do deslocamento ou descentração do sujeito que gera a crise de identidade para o indivíduo (HALL, 2015) [6].

Um dia meu pai falou para minha mãe para eles irem embora do seringal para procurar outro meio de vida, ele não ia criar os seus filhos sem saber de nada, sem ler e escrever; disse que não ia criar os filhos todos burro como ele. Minha mãe não quis ir com o meu pai para não deixar seus parentes, pois todos estavam trabalhando como seringueiros para os patrões. Mesmo assim ele foi falar com seus patrões para fazer o acerto de sua dívida e dizer que estava saindo de lá. Segundo meu pai isso não era fácil, pelo contrário era muito difícil.

No ano de 1980 meu pai saiu do seringal e minha mãe, mesmo querendo ficar com seus parentes, acompanhou meu pai, nos mudamos para lugar perto da aldeia Rio Negro Ocaia, ele abriu uma pequena colocação e continuava a cortar seringa, mas neste caso ele mesmo era patrão dele. Deixou nós neste local, mas não demorou muito adoeceu, com uma complicação na apendicite. Ficou mais de um ano no hospital. Neste período foi muito difícil para minha mãe com cinco crianças pequenas. (CABIXI, 2015) [17]

Da mesma forma, pode ser constatado em Tupari (2015) [16], “Com o alastramento da extração da borracha, o meu pai resolveu ir morar em outra localidade chamado morro Pelado. Na época este lugar era uma colocação de seringueiros, lugar de extrair de borracha. Neste lugar, fiquei morando por alguns anos, até os meus 15 anos de idade”.

Estes deslocamentos são constantes nas narrativas apresentadas, entre uma crise e outra eles sempre ocorreram entre as etnias participantes deste estudo. Recorremos aqui ao que diz Kobena Mercê (1990 *apud* HALL, 2015) [6] “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”, ora por vontade própria em busca de

novas possibilidades, ora por necessidade de resgate cultural, ora por forças de poder que os expulsavam de seus locais de origens, os deslocamentos acabavam por acontecer.

O discurso do sujeito “aprendente” cujo espaço educacional se deu no berço familiar desde o nascimento e não na instituição escola aparece em Gavião (2015) [15]:

Tenho recordações da época da minha infância, eu aprendi muito com meu pai, caçar, pescar, fazer tocaia para matar nambu, e fazer algum tipo de artesanato como, por exemplo, a flecha. Eu participava das atividades tradicionais junto com a comunidade, uma dessas atividades era a festa, a matança do porco, onde todas as comunidades participavam nessa ocasião. Os preparativos eram feitos no Bekáh. Os jovens acompanhavam seus pais para aprender. Assim eu preendi a respeitar as regras da aldeia, uma delas é a orientação do pajé (mandamento da aldeia).

O mesmo pode ser visto em Tupari (2015) [16]:

Ainda lembro muito bem de quando eu era pequeno. Gostava muito de brincar de arquiho e flechinha, fazendo treino de artilharia e de imitação de caçadores, bem como imitação de pescadores. Imitava também um bom guerreiro entre as florestas. Assim cresci neste lugar e aprendi a fazer um pouco de cada trabalho. Sempre caminhava junto com o meu pai: no trabalho da roça, na extração da borracha e da castanha. Assim, eu fui adquirindo o meu conhecimento sobre o mundo que está cheio de surpresa. Era dessa maneira que eu vivia.

Os passos seguintes das análises nos apontaram os primeiros contatos dos então professores, em suas vidas escolares enquanto instituição.

Eu só fui conhecer a escrita quando no período de 17 para 18 anos, entre os anos de 1982 a 1983 fui trabalhar junto com as equipes que estavam fazendo a demarcação da Terra Indígena Rio Branco.

O meu primeiro professor era um soldado (ele se chamava Isaias) que fazia parte da equipe do exército de Brasília. O primeiro prédio da escola era as copas das árvores. Embaixo delas que sentávamos para conversar sobre o processo de funcionamento da escrita, como as vogais, os consoantes, as famílias silábicas e a transformação do conjunto de letra em frases e textos. A partir deste momento, foi que tive a noção básica do conhecimento sobre a escrita das letras e dos números. (TUPARI, 2014) [16]

Foi com os missionários que conheci as primeiras letras do alfabeto. Eles nos alfabetizavam na língua materna. Foi o missionário Orestes que definiu, juntamente com as lideranças, a ortografia do povo Gavião. Depois de algum tempo a FUNAI mandou uma professora para aldeia Igarapé Lourdes, onde conheci definitivamente o mundo da escrita. Ali fui alfabetizado no modo do não índio, foi muito difícil o início na sala de aula. A professora não nos entendia e nós, por sua vez, não entendíamos o que ela falava. Apenas eu compreendia o que ela falava porque a minha mãe falava o português, assim eu podia ajudar meus coleguinhas da sala. Foi uma longa história até chegar à universidade. (GAVIÃO, 2015) [15]

Todos os professores passaram pelo Projeto Açaí. Segundo Isidoro *apud* Djeoromitxi (2015) [18]

[...] A proposta do Açaí era a de fortalecer a cultura e língua, que vinha ao encontro das políticas para a educação escolar indígena que o próprio movimento indígena vinha discutindo e reivindicando. Mas ali o discurso dos indígenas era que queriam

aprender as coisas que ensinava na escola do não – indígena, porque, a língua e a cultura já sabiam. Esta fala ecoou por todos os cantos no curso. Uma fala do Armando muito tempo depois vinha nos mostrar que o Açaí trouxe uma nova percepção dos povos com relação a sua língua e cultural ele disse: ‘Eu não sabia que minha língua e cultura eram importantes’. Isso demonstra que as políticas linguísticas e de ensino que foi sendo construída no Açaí deram certo.

Penso que o projeto Açaí construiu, no decorrer do processo, uma política de língua que refletiu na postura política dos professores indígenas com relação a sua língua e cultura. É muito forte esta fala em muitos momentos ainda hoje, foi marcante a formação. [...] O Açaí terminou em 2004 com um grande diagnóstico sociolinguístico que, infelizmente nunca foi sistematizado. Para finalizar, posso afirmar, que a primeira versão do curso de formação em magistério indígena do Estado de Rondônia – PROJETO AÇAÍ foi realmente uma grande experiência educacional, que infelizmente não está escrita, pois o projeto escrito não retrata com fidelidade toda a riqueza contida naquela experiência” (grifos nossos).

Compreende-se, assim, que foi a partir do Projeto Açaí que deu início ao processo de formação da identidade docente destes professores indígena (ISIDORO, 2006) [19]. É certo que do seu nascimento até ingressarem no curso de formação profissional, passaram por inúmeras experiências de vida que com certeza compuseram o processo de formação de identidade do sujeito comum, o cidadão brasileiro da floresta, que em alguns dos casos já até atuavam como professor, contudo, trazia consigo a identidade de um sujeito colonizado, explorado, desvalorizado e emudecido. O ingresso no Projeto Açaí determinou o início do processo de formação da identidade docente, que foi se firmando e criando forma ao longo do curso e na prática de sala de aula. Chega então, no ano de 2009, o curso de graduação com licenciatura em educação básica intercultural, levando esses professores a se aprofundar nas questões teóricas com a consciência de que entre a teoria e a prática existe uma relação extremamente forte, uma não tem sentido sem a outra, assim sendo, devem caminhar juntas.

Assim, foram ressignificando as verdades e saberes existentes, aprenderam a olhar as coisas e fatos acontecidos ao seu redor de forma mais crítica, ao mesmo tempo em que passaram a reconhecer seu valor enquanto indivíduo e povo. Percebem assim, que são capazes de escrever sua própria história, sem precisar de intermediários.

Na posição de analista compreendemos o discurso como o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos, isso é possível perceber ao longo das narrativas, apesar de estarmos estudando um campo étnico específico, que erroneamente é compreendido pela sociedade não indígena, como sendo um grupo homogêneo, onde todos são iguais, pensam igual, tem as mesmas necessidades, entre outros absurdos. As narrativas trazem discursos que caracterizam diferentes sujeitos, em diferentes contextos, é a presença de outros introduzida em seus discursos, afinal, são bem abrangentes as relações sociais que

constituem um professor indígena. A presença do outro no discurso se estabelece na ideia do conflito vivenciado, assim como, a pluralidade de vozes que se transparecem.

Desta forma, por meio deste estudo, percebemos como marcas da formação de identidade docente, aparentes nos discursos das narrativas dos alunos indígenas semelhanças históricas decorrentes do período de colonização, que hoje se mostram, muitas vezes, como marcas antagônicas entre as diferentes etnias.

Em Sabanê (2015) e Gavião (2015) [15], o discurso aparente é o pedagógico, aquele que defende que o ensino na língua materna facilita o ensino/aprendizado, é bom tanto para o professor quanto para o aluno. Ainda no campo da educação, os discursos se diferenciam conforme as relações de poder e saber existentes, para tanto há de se considerar o contexto histórico da educação indígena, estão introduzidos aí os discursos das instituições tais como, Secretaria de Educação, Representações de Ensino, Instituições Escolares, que se diferenciarão ainda conforme o grau de hierarquia; Além do discurso de toda uma comunidade, desde as lideranças até seus membros comuns, a forma como cada um concebe as políticas educacionais indígenas, assim como, as relações de poder e saber, faz com que novos discursos se transpareçam. Em Cabixi (2015) [17], apesar de estar no mesmo contexto de políticas educacionais linguísticas, se diferencia dos anteriores, já que o discurso retrata sujeitos que foram forçados e motivados a esquecer sua língua materna, a não valorizá-la, chegando ao ponto dos pais se convencerem de que língua boa, importante e bonita era a língua portuguesa, assim deixaram de lado sua língua materna e criaram seus filhos falando apenas a língua do seu colonizador, aquele a quem os índios permaneceram como empregados por longos anos. Aqui o discurso pedagógico proferido pela professora Cabixi, como os anteriores, deixa claro que (FOUCAULT, 1986) [20] “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”, nesse caso o discurso social, cuja relação de poder podia ser abalada pela relação de saber, entre patrões e empregados. O discurso em Sabanê (2015) mostra que os conflitos forçaram os deslocamentos de território causando dor e sofrimento, e conseqüentemente, levaram a descentração do sujeito, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, levando a uma crise de identidade para o indivíduo, conforme (HALL, 2007) [21]. A docente foi obrigada a se adaptar a cada realidade vivenciada em época e contexto diferentes. Desta forma para a análise, é preciso compreender que os discursos são proferidos sempre em um determinado tempo e um determinado lugar. Para um profundo estudo, é preciso vê-la através dos documentos escolhidos, das práticas a

Suplemento

que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador. (FISCHER, 1996) [22]

A este estudo, Foucault determina como sendo a análise arqueológica e defende que ela deve:

[...] principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção. E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados "domínios não discursivos" a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma "vivem" – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas. Tais domínios, porém, não podem ser vistos como "expressão" de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo "que faz parte de suas condições de emergência". (FOUCAULT, 1986) [20] (grifos do autor).

O discurso em uma dada Formação Discursiva, neste estudo, mostra por meio da prática como se deu inserção na docência. Tupari (2015) [16] diz que se tornou professor por indicação do cacique, porém, foi pela sua coragem e força de vontade que foi escolhido, nenhuma outra pessoa da aldeia quis encarar o desafio. Sua atitude fez dele um dos pioneiros no processo de atuação na educação indígena em Rondônia e, o primeiro no seu povo, iniciou na década de 1990. Sabanê (2015) não escolheu a profissão, foi escolhida por ela, contudo, seu discurso é que sua formação docente trilhou os caminhos certos, fez o projeto açaí e a graduação Intercultural. Se tornar professora foi decisão da comunidade ao ocorrer vacância do cargo. Além dela havia outra pessoa que cumpria os quesitos exigidos para o cargo. Ganhou a vaga por meio de sorteio, mas ficou orgulhosa de assumir a função. Tupari (2015) [16] mostra o aparente poder atribuído ao indivíduo que se insere num ambiente Universitário: o poder intelectual. Todavia, estes discursos estão carregados de outros discursos, principalmente as relações de poder e saber: em Sabanê (2015), as escolhas para determinados cargos e oportunidades (cursos de formação e graduação) serem sempre primeiramente fechados em família, ressalta-se aqui que o professor é considerado uma liderança em grande parte das etnias indígenas em Rondônia; Em Tupari (2015) [16], o auto poder que ele se atribui por ser liderança enquanto professor e por possuir o saber adquirido na universidade, o que não deixa de ser um discurso político e sociológico. Outro discurso inserido, entre tantos não citados aqui, é o discurso do preconceito, da não aceitação, da intolerância para com o diferente, aparente na reação dos alunos não indígenas na universidade com a chegada dos índios, como se nem todo lugar fosse lugar de índio, a universidade é um deles. Isto se contradiz com a reação dos indígenas, que com sabedoria

deram a volta por cima e conquistaram seu espaço, não apenas na universidade: lugar de índio é onde ele quiser estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos presentes nas narrativas mostraram que a construção da identidade docente dos alunos indígenas egressos do Curso de Educação Básica Intercultural, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, é constituída e modulada pelos seus saberes profissionais e pelas suas trajetórias de vida que foram se reafirmando por meio da sua prática.

Os discursos presentes nas narrativas dos professores participantes deste estudo mostram que estão povoados de muitos outros enunciados e interdiscursos, reafirmando assim, a sua heterogeneidade, um discurso não existe por si só. Desta forma, por mais que o discurso seja proferido por uma pessoa, ainda assim, ele não pode ser considerado como sendo individual; ele representará sempre a ideologia de um grupo social ao qual pertence aquele indivíduo. É preciso contextualizá-lo no tempo e no espaço. Para se mergulhar em uma análise é preciso considerar todos os campos que possam ter relação de poder e saber com o discurso dito. Desta forma uma análise arqueológica é fundamental.

Ressalta-se aqui que estes são resultados preliminares obtidos com o desenvolvimento do Projeto de estudo “Narrativas, Discurso e Identidade: o que dizem as entrelinhas”, desta forma, este estudo continua e certamente novos conhecimentos para ampliar o estado da arte envolvendo a temática educação indígena.

REFERÊNCIAS

- [1] ORLANDI E. P. **A Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7ª Edição, Campinas, SP : Pontes, 2007.
- [2] BRASIL. **Constituição do Brasil: Texto (1988)**. Constituição da República Federativa constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° s/1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- [3] FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.
- [4] PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

- [5] ORLANDI, E. P.. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1983.
- [6] HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro : Lamparina Editora, 2015.
- [7] SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Pesquisando com Zacarias Kapiaar**: concepções de Professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.
- [8] LABOV, William. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto. Volume 7. 1997.
- [9] ALARCÃO, Isabel. **Contribuição da Didática para a formação de Professores – reflexões sobre o seu ensino**. (In GARRIDO, Selma (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil) 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- [10] THOMAZ, M. **O papel do professor de didática à luz da teoria das construções pessoais de George Kelly**. In: Martins, I. et al., 1991.
- [11] VIEIRA, F.; BRANCO, G. **Contributo da disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês na formação de professores reflexivos**. In: Martins, I. et al., 1991.
- [12] IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- [13] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- [14] BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/Secretaria, Educação de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD 2005.
- [15] GAVIÃO, Zacarias Kapiaar. **Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião**. Orientador, Genivaldo Frois Scaramuzza. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. – Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2015.
- [16] TUPARI, Isaias. **Puop’oropToap, um estudo sobre a educação indígena Tupari**. Orientador, Genivaldo Frois Scaramuzza. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. – Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2014.
- [17] CABIXI, Olivia. **A Língua Oro Win - Uma Experiência de Revitalização**. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. – Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2015.
- [18] DJEOROMITXI, André. **O fortalecimento da língua e cultura Djeromitxi a partir da formação dos professores**. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. – Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2015.

Suplemento

- [19] ISIDORO, Edineia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo Arara: Uma história de luta e resistência.** Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, área de estudos linguísticos. Goiânia, 2006.
- [20] FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- [21] HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007
- [22] FISCHER, R.M.B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade.** Porto Alegre, 1996. Tese (dout.) Faced/PPGEDU/UFRGS.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

IMAGEM E TEXTO: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO LIVRO
CACOETE, DE EVA FURNARI

Marcos Aurélio Bitencourt dos Santos¹; Rosana Nunes Alencar²

¹Estudante do Curso de Letras – UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia; E-mail: bitencourtmarcos@live.com,

²Docente de Letras – UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: roalencar13@hotmail.com.

RESUMO: Este artigo justifica-se se considerarmos que a literatura infantojuvenil, mesmo com os estudos que colocam em relevo a sua complexidade – e esse é o caso de Peter Hunt no livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, ainda permanece à margem do cânone literário; à margem porque é uma área que necessita de mais empenho da crítica no sentido de descortinar o seu potencial tanto no que diz respeito às linguagens que a compõem – verbal e visual –, como em relação à perspectiva crítica da realidade social, participando, desse modo, da formação do sujeito-leitor nos moldes do *letramento literário*. Por isso, este artigo tem por objetivo investigar as relações entre a linguagem verbal e a linguagem visual no livro *Cacoete* (2005), de Eva Furnari. Partimos da hipótese de que a ilustração de qualidade, na literatura infantojuvenil, constrói de modo gradativo os sentidos, relacionando-se com o texto verbal, e se constituindo de modo autônomo. Nessa perspectiva, como resposta prévia à hipótese suscitada, ressaltamos que a inter-relação entre texto e imagem, em *Cacoete*, promove a desautomatização dessas linguagens e, ao mesmo tempo, imprime ao livro discussões que levam o leitor a pensar na importância da diversidade como potência para a liberdade e para o conhecimento crítico-reflexivo do mundo. *Cacoete* também trata de resistência, sobretudo de uma resistência interna, legitimadora do sujeito e do seu posicionamento diante do mundo. Eva Furnari, sutilmente, sugere discussões em torno das mazelas sociais e de nossa constituição histórica. Para as questões que aventamos e outras que estão no entorno, buscamos apoio teórico em Guto Lins (2003) e Marília Forgearini Nunes (2012), estudiosos que perscrutam as relações de sentido entre texto e imagem, e Bachelard (1993), a respeito do fenômeno humano e das relações com o mundo.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Linguagem verbal. Linguagem visual.

Abstract: This article is justified if we consider that children's literature, even with studies that highlight its complexity - and this is the case of Peter Hunt in the book *Critique, children's theory and literature*, still remains on the fringes of the literary canon; because it is an area that needs more commitment from critics in the sense of uncovering its potential both in terms of the languages that compose it - verbal and visual - as well as in relation to the critical perspective of social reality, thereby participating, of the formation of the subject-reader in the molds of *literary literacy*. Therefore, this article aims to investigate the relations between verbal language and visual language in the book *Cacoete* (2005), by Eva Furnari. We start from the hypothesis that the illustration of quality in children's literature gradually constructs the senses, relating to the verbal text, and constituting itself autonomously. In this perspective, as a previous hypothesis, we point out that the interrelationship between text and image in *Cacoete* promotes the de-automation of these languages and, at the same time, impresses on the book discussions that lead the reader to think about the importance of diversity as a power for freedom and for the critical-reflective knowledge of the world. *Cacoete* also deals with resistance, above all with an internal resistance, legitimating the subject and his position before the world. Eva Furnari, subtly, suggests discussions about social ills and our historical constitution. For the questions that we raise and others that are in the surroundings, we seek theoretical support in Guto Lins (2003) and Marília Forgearini Nunes (2012), scholars who search the relations of meaning between text and image, and Bachelard (1993), regarding the human phenomena and relations with the world.

Keywords: Children's literature. Verbal language. Visual language.

1 LITERATURA INFANTOJUVENIL: COMO ESSA HISTÓRIA COMEÇOU

Por muito tempo a literatura não se rendeu ao imaginário e ao mundo criativo do qual faz parte a mentalidade infantil. Ignoradas pelo universo adulto, as crianças até a Idade Moderna não possuíam material de leitura: um universo literário que lhes fosse próprio. É verdade, pois, que fábulas, apólogos, contos maravilhosos, contos de fadas, entre outros, já existiam por volta do século XV – e existiam muito tempo antes na Antiguidade Clássica –, mas não eram voltados para o público infantil. Mais tarde, dado o caráter pedagógico e moralizante, sobretudo das fábulas e contos de fadas, esses gêneros acabaram sendo destinados ao público infantil. As histórias foram recolhidas da tradição oral por pessoas como Jean de La Fontaine (2005) [1], Charles Perrault (2010) [2], Irmãos Grimm (2010) [2] e Hans Christian Andersen (2010) [2], entre outros, e se transformaram em clássicos dessa literatura justamente porque a linguagem verbal é explorada em seu aspecto metafórico. Bruno Bettelheim (1980) [3], psicanalista e autor do livro *A psicanálise do conto de fadas*, ressalta o seguinte:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vem do significado psicológico de um conto [...] mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

Entendemos, portanto, porque narrativas tão antigas como as fábulas e os contos de fadas fazem parte do imaginário de pessoas de todas as épocas e idades. São textos que combinam em sua estrutura interna ação rápida, simplicidade, humor, fantasia e um rico conteúdo humano trabalhados artisticamente. As fábulas, cuja gênese confunde-se com a própria história da humanidade, sintetizam alegoricamente a luta pela sobrevivência, a organização social, os valores e antivalores do mundo maniqueísta, conduzindo o leitor a uma verdade ou uma reflexão de ordem moral. Para além disso, as fábulas visavam a outro objetivo que não se tornar textos propícios ao público infantil; antes de tudo, eram textos demarcadores de um acontecimento importante, das Cruzadas, que dependia ou não da fantasia para dar vigor aos sentidos impressos na escrita e para se manter vivo na consciência coletiva [2].

Vale ressaltar que o registro dos relatos orais – do que hoje conhecemos como fábulas e contos de fadas – tinha por objetivo a recuperação e a manutenção de heranças culturais. Nesse sentido, o trabalho realizado por La Fontaine (2005) [1], Irmãos Grimm (2010) [2] e Ítalo Calvino (1992) [4] não objetivava criar obras próprias para o universo infantojuvenil. A compilação dos Irmãos Grimm, fruto de uma pesquisa de natureza filológica, mantém pouca semelhança com as versões fabulares que conhecemos hoje. Algumas histórias, esse é o caso de *Chapeuzinho Vermelho*, têm passagens tão violentas que aos olhos do leitor dos dias atuais seria mais uma barbárie do que um conto de fadas. La Fontaine organiza a sua coletânea de fábula norteador por um processo de higienização que, nesse caso vai da amenização de cenas violentas à ênfase no traço moralizante. Já Ítalo Calvino (1992) [4], escritor italiano, em sua proposta de compilação dos causos, fábulas e apólogos da península itálica, perscruta o universo do maravilhoso, do fantástico, direcionando sua obra para leitores de todas as idades.

Desses quatro escritores, La Fontaine (2005) [1] é quem mais se aproxima do conceito de direcionamento da literatura para o universo infantojuvenil. Segundo Auerbach (1970) [5], na França do século XVIII, as crianças e jovens que tinham acesso ao ensino da língua francesa liam sobretudo La Fontaine (2005) [1]. Em muitas fábulas adaptadas, La Fontaine (2005) [1], diferentemente dos Irmãos Grimm (2010) [2], retirou traços de maldade, de

crueldade e de terror, como é o caso da fábula d'*Os Três Porquinhos* – texto antigo que remonta à Antiguidade Clássica e chega aos dias atuais com inúmeras versões²⁶ (2009) [6].

Diante dessa breve reconstituição histórica, podemos pensar na produção literária voltada para as crianças e jovens a partir de La Fontaine (2005) [1]. E se assim o for, não seria equívoco afirmar que em boa parte da história da humanidade ocidental as crianças foram alijadas da literatura, tanto na condição de leitoras, como na de personagens. No Brasil, por exemplo, podemos falar literatura infantojuvenil a partir da produção de Monteiro Lobato, principalmente criação dos livros que compõem a série *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (1921 – 1947). Embora alguns livros de Lobato apresentem um acentuado traço pedagógico, podemos exemplificar com *Emília no País da Gramática* (2018) [7], esse escritor foi o primeiro a criar um universo em que a criança podia sonhar, brincar e se aventurar, enfim, ser tão somente criança. Por essa e por outras questões Lobato é considerado, no Brasil, o precursor de uma literatura que partir da segunda metade do século XX contaria com escritores e ilustradores premiados e reconhecidos nacional e internacionalmente. Esse é o caso de Eva Furnari, autora que investigamos a seguir.

2 FURNARI E A LITERATURA INFANTOJUVENIL

Natural da Itália, residente de quase toda vida em São Paulo, Eva Furnari possui uma produção literária e de ilustração de livros de grande alcance no mercado editoria desde a década de 1980, quando criou a Bruxinha, em tirinhas para o suplemento infantil da *Folha de São Paulo* – época em que também iniciara sua carreira como escritora e ilustradora.

Eva Furnari não ocupa sozinha esse universo da literatura infantojuvenil. Ao lado dela, nos últimos anos, tivemos grandes escritores e ilustradores como Ziraldo, Ângela Lago, Blandina Franco e José Carlos Lollo, André Neves e muitos outros criadores que contribuíram para a diversidade e a constituição de uma literatura infantojuvenil pautada, sobretudo, pelos valores estéticos. Novos ares e nova perspectiva se constroem com esses e outros escritores e ilustradores a despeito da produção literária infantojuvenil voltada para a criança e para o adulto. Uma das grandes evidências nesse universo literário são a complexidade e a profundidade dos sentidos apreendidos. As escolhas estéticas propiciam essas circunstâncias à

²⁶ John Scieszka é autor de *A verdadeira história dos três porquinhos* (2009). Nessa versão, narrada em primeira pessoa, o lobo, que se chama Alexandre T. Lobo, quer convencer o leitor acerca de sua inocência. Para isso se vale de um discurso argumentativo que é reforçado pelo trabalho do ilustrador Lane Smith.

Suplemento

formação do sujeito pela multimodalidade da linguagem literária – por muito tempo confinada a codificação da escrita e que, hoje, vale-se da imagem e ilustração para compor o discurso e os sentidos (BETTELHEIM, 1980) [3]. É por esse viés que a literatura de Furnari evidencia-se no meio literário, quando as linguagens se entrecruzam na construção de um espaço ficcional perpassado pela multiplicidade de formas. Por isso, suscitaremos em *Cacoete* (2005) [8] reflexões em torno da produção literária infantojuvenil brasileira no que tange à ilustração como um dos vetores significativos dessa literatura

3 CACOETE: QUANDO IMAGEM E TEXTO DIALOGAM



Figura 1: Capa do livro infantojuvenil *Cacoete*, de Eva Furnari, 2005.

Cacoete (FURNARI, 2005) [8], publicado em 2005, vencedor de concursos como Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil, CBL – 2006, Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, CBL – 2006 e O Melhor para a Criança (Hors-Concours), FNLIJ – 2006, além de adaptação para o teatro pelo grupo Barracão Cultural, em 2009, é um livro infantojuvenil de imagens e texto cuja estrutura confirma a definição de Nunes (2012) [10]: “livro ilustrado, ou livro de história ilustrada: [em que] texto e palavra são igualmente importantes;”, no qual “a imagem está associada a um texto verbal, mas não está necessariamente vinculada a

ele, exerce o mesmo papel que na tipologia (a)”²⁷. O livro apresenta duas linguagens constitutivas do discurso, as linguagens verbal e visual que, concomitantemente, constroem os sentidos da obra. Dada essa questão, é possível analisar procedimento estético de Furnari, em *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8], a partir da relação entre forma artística e sociedade.

Desde *A Bruxinha Atrapalhada*²⁸ (FURNARI, 2003) [11] até *Cacoete*²⁹ (FURNARI, 2005) [8] notamos um progressivo aperfeiçoamento dos traços (linha), das cores e volume da ilustração e singularidades na inter-relação do texto com a imagem ilustrativa. A respeito da *Bruxinha*, primeira personagem criada por Furnari, é interessante mencionar que ela existe desde 1983, pois fora o primeiro trabalho da autora. De lá para cá, o aperfeiçoamento estético se dera lado a lado com a presença das ilustrações para narrar uma história – conforme

²⁷ “(a) imagem apenas ilustra ou representa algo;” [1].

²⁸ Data de primeira publicação da obra: 1994

²⁹ Data de primeira publicação da obra: 2005.

Suplemento

entrevista à jornalista Cristiane Rogerio em 2014. Nisso, há uma revolução no pensamento da autora: a ideia de que as crianças são desde sempre leitoras e o fazem pela imagem. Assim, ganham importância não apenas o universo criativo infantil, mas sobretudo a ilustração – que é imagem – como elemento fundamental das histórias infantojuvenis. Nessa perspectiva, imagem e texto dialogam na construção do discurso e auxiliam na construção do sentido (LINS, 2003) [12].

É importante compreendermos o enredamento que une as duas linguagens. Na história, Frido, protagonista, é morador da cidade Cacoete. Nessa cidade as pessoas vivem de modo padronizado, em que mulheres usam um tipo determinado de roupa e os homens também, associando as características físicas ou denominativas dos personagens ao espaço que ocupam ou à atividade que realizam. Tudo na cidade segue uma normalidade prevista até o dia em que o protagonista resolve presentear (como todo mundo, porque este é protocolo da cidade) a professora com uma maçã. A maçã, nesse sentido, é o motivo que provocará os conflitos da história, ou seja, o elemento perturbador, tal como se dá na história bíblica da criação humana em que a maçã acaba por destituir Adão e Eva do paraíso.

Na narrativa de Furnari, Frido não consegue encontrar uma maçã na cidade para presentear a professora e isso o faz a ir ao encontro de uma bruxa bastante desorganizada – o oposto dos cacoetenses. O conflito da história, diferentemente da ideia comum, não se torna algo a ser vencido por Frido; pelo contrário, singulariza toda a cidade, ‘desorganizando’ a padronização a que as pessoas estavam acostumadas, diferenciando-as pelas características e modo de ser. Na figura 2 é possível notar que há uma relação orgânica de espaço com o a formação dos sujeitos e esses traços são imprimidos inclusive na tipografia da narrativa. Do

começo ao fim da história, evidenciamos esse processo de desconstrução.

O armário é um exemplo de ressignificação quando propõe a analisar as relações que os cacoetense estabeleciam com as coisas. A leitura de uma obra como essa nos leva a refletir sobre a constituição do espaço e as implícitas manifestações do fenômeno humano sobre a exterioridade, constituindo assim um diálogo entre o



Figura 2: Cacoete, 2005, p. 05.

Suplemento

exterior e interior. Bachelard (1993) [13] trata nesse sentido o fenômeno humano, implicando em estabelecer lógica da organicidade da consciência humana refletida no espaço. “Os armários, eles arrumavam de um jeito interessante. Guardavam coisas redondas com coisas redondas. [...] A cidade era assim e se orgulhava do seu estilo cacoeteco de ser.” (FURNARI, 2005) [8] é um trecho que nos leva a fundir as características da coisa com o sujeito de modo a entender a sociedade de Cacoete como um ambiente de cultura fechada.

A urdidura do texto visual é realizada por escolhas gráficas que não ocorrem a esmo, pois tudo que compõe o livro possui sentido e encerra um porquê. O projeto gráfico desempenha papel importante no que tange à formatação das frases, a disposição das ilustrações na página, as linhas destas, as cores que preenchem o branco da página; até mesmo o vazio quer dizer algo quando se trata de livros infantis; inclusive, na modulação³⁰ da imagem e do texto. O trabalho de projetista gráfico é tão importante quanto à história do livro, haja vista correlacionar essas linguagens empregadas pela autora, elaborando o plano sensível, tátil e significativo do livro infantojuvenil (LINS, 2003) [12]. A narrativa não teria completude significativa se pensássemos em separar a linguagem verbal da linguagem visual, pois a construção do universo cacoetense necessita do conflito enredado verbalmente, precisa da linguagem visual para exprimir as formas do estilo cacoeteco e, logicamente, precisa de

organicidade oriunda do projeto gráfico para fluir a leitura.

Em *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8] não poderia ser diferente. Notamos o processo gradativo com que os contornos e imagens conversam com o texto verbal, ilustrando-o e também se constituindo de modo autônomo – com uma carga própria de sentidos. Quando lemos “No dia a dia, seus hábitos e costumes eram bem certinhos. Quem era alto sentava em cadeira alta. Quem era baixo sentava em cadeira baixa.” (FURNARI, 2005) [8], estamos



Figura 3: *Cacoete*, 2005, p. 19.

porquê de ser. Modulações de tamanho de personagem, do texto verbal ou independente dele, pois tratamos aqui de literatura e, conseqüentemente, de procedimento estético, de escolhas afetivas.

Suplemento

diante também de ilustrações revestidas desse estilo: linhas retilíneas, geométricas, que exprimem a ideia de padronização, de perfeição formal, assim como é a cidade descrita. Os modos pelos quais se insere o texto verbal também passam pela escolha e ilustrativa: quando o narrador fala, temos um estilo gráfico de apresentação de seu texto; quando os personagens interagem entre si, o discurso nos é apresentado em letras delicadas, cuja essência exprime ares de delicadeza, perfeição e cuidado com o uso correto da língua. Essas características da imagem inserem sentidos peremptórios na narrativa do livro infantojuvenil. No excerto Figura 3 é notável tais traços. Quando narrador fala, quando Frido se pronuncia, ou quando a Bruxa se anuncia estamos diante de uma modulação das palavras. Essas escolhas tipográficas inserem no texto sentidos não-ditos inerentes a personalidade das personagens. Dessa maneira, as escolhas gráficas participam da modulação do sentido, atribuindo singularidade ao vocábulo que, tratando-se de procedimento estético, constitui-se também como uma ilustração do significante. Esse estilo de escrita-ilustração de Eva Furnari leva-nos a pensar em palavra-imagem, rompendo, nessa perspectiva, a arbitrariedade do signo – e facultando, assim, em rigor estético e de estilo.

Constitui-se, então, a obra de uma interdependência discursiva entre as linguagens verbal e visual. As ilustrações de *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8], apesar de preconizadas pelo contexto verbal, possuem certa autonomia, pela qual promovem sentidos que não estão presentes no texto verbal. Quando lemos, em viés semiótico, o discurso imagético do livro, observamos que as imagens imprimem no discurso verbal sentidos que delineiam as personagens, os espaços e objetos, como fora discutido nas Figuras 2 e 3. É dessa dialética entre o discurso verbal e o trabalho com a ilustração de cada página, até mesmo com a ilustração da própria palavra que se firma a potencialidade da obra infantojuvenil de Furnari (FURNARI, 2005) [8].

É possível que os sentidos do texto verbal deslizem às imagens pelo viés da desconstrução do sentido por meio dos procedimentos ilustrativos e escolhas gráficas. Quando iniciamos a leitura nos deparamos com o texto de letra bonita e com espaços e personagens bem desenhados, estabelecendo um padrão (cf. Figura 2). O processo de leitura permite uma troca de dados, sentidos, entre leitor e obra e nesse câmbio as ilustrações e escolhas tipográficas transmitem sentidos que pouco a pouco constroem o espaço da cidade Cacoete. Em contrapartida, quando nos aproximamos do desfecho, a configuração da ilustração e do texto verbal é outra. Lá na Figura 3, em que vemos a casa da bruxa Núrcia e Frido fugindo

Suplemento

dela, podemos notar a irregularidade das formas. Estamos diante da letra desorganizada, desmedida, fora dos parâmetros; diante das formas geométricas retas de duas dimensões e de figuras tridimensionais (redondas), desconstruindo a ideia de padronização que aparece no início do livro. Desse modo, a estética consegue tocar os limites do absurdo e do surreal (FURNARI, 2014) [14], colocando em movimento o procedimento estético de criação.

No que diz respeito ao surreal e ao absurdo, aventa-se uma desrealização da realidade por meio dessa estética na literatura infanto-juvenil (MONETA CARIGNANO; GARCÍA MENÉNDEZ, 2018) [15], corroborando os traços humorísticos da narrativa. Nessa perspectiva, o surrealismo em *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8] ocorre através das imagens, atribuindo formas e dimensões imprevisíveis às coisas que, por sua vez, enlaçam os sentidos desenvolvido pelo texto verbal a respeito da diversidade e das diferenças. A ilustração adquire



Figura 4: *Cacoete*, 2005, p. 12.

independência do texto verbal, pois nela consta um princípio estético e, portanto, ideológico, de se pensar o mundo e de o representá-lo. É o caso da Figura 4, em que as proporções da ilustração trazem o sentido de sombrio e desconhecido. Corrobora, assim, a imagem, à singularidade do universo apresentado pelo enredo, acentuando traços e perspectivas tanto do personagem sobre seu espaço quanto do leitor sobre a realidade do personagem. E se tratamos de estética, é possível trabalhar no surreal e absurdo de Eva Furnari (2014) [14] os princípios de diversidade e de perspectivas de mundo, porque cada criança é singular e vê o mundo a seu modo, como a própria escritora e ilustradora exemplifica quando entrevistada:

[...] as crianças pegam os desenhos dos meus livros e copiam. E copiam com a liberdade que vem do desconhecimento... São incríveis esses desenhos infantis. Têm um humor genuíno, que não é só um humor da situação, é um humor do traço, do uso do material, um humor estético (informação verbal).

Essa progressiva assimilação do texto pela imagem e da imagem pelo texto, em *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8], insinua a simbiose de linguagens muito própria dos tempos moderno e do contemporâneo. Para ler um livro literário infantojuvenil de Eva Furnari, precisamos considerar aquilo que Nunes (2012) [10] ressalta sobre a literariedade dessa literatura: os planos sensível, temático e significativo precisam ordinariamente estarem em dialogismo para constituir sentido, de modo que as formas irregulares que volumam os personagens e à letra correspondam ao princípio da diversidade e construam o campo significativo inteligível pelo leitor.

O modo pelo qual se conectam imagem e texto na construção do plano significativo é o que determinará a qualidade plástica do livro infantojuvenil. O plano temático de *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8] elege questões próprias de uma sociedade contemporânea ao discutir a singularidade e a diversidade. Em seu plano sensível, as imagens suscitam transgressões no traço. Em verdade, Frido é a representação do curioso e a bruxa, que aos poucos perde a denominação e adquire um nome de Núrcia, ameniza a representatividade de maldade. A temática presente no livro torna-se polissêmica a partir das formas de representação que recebe porque se encontram numa situação enigmática.

Os aspectos surreais e absurdos de que se valem as ilustrações são desvios do padrão – entendemos por padrão as ilustrações cuja representação da realidade é mimética. Em relação à ilustração da Figura 4, em que temos a apresentação da casa de Núrcia, observamos a desproporção das representações de floresta e de casa que são, em relação à cidade de onde vem Frido, totalmente distintas em forma; até mesmo a bruxa possui dimensões físicas não correspondentes ao povo cacoetense (cf. Figura 3). Com isso, a partir da perspectiva teórica de Lins (2003) [12], constrói-se um vasto campo para discussões a respeito da atualização da literatura infantil e de sua natureza dinâmica enquanto produto comercial, atento às especificidades do público-alvo: na liberdade de ser e viver como lhe convir.

Através de *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8] conhecemos o mundo e a si mesmo. Ao mesmo tempo que perpassa por questões problemáticas da sociedade, também desautomatiza a leitura dessas questões, trazendo outras perspectivas da realidade. Tanto pelo texto verbal quanto pela imagem, os sentidos se constroem em torno do humor; um humor que reside no descompasso com a normalidade e que não lhe é de todo mal, abarcando, todavia, uma complexidade da existência no mundo, de um mundo que é a vida de cada pequeno ou grande leitor. Dessa maneira, Eva Furnari também fala de resistência, contudo duma resistência

interna legitimadora do sujeito e do seu posicionamento diante do mundo. Suas obras sutilmente tocam na ferida da sociedade e de nossa construção histórica; é assim em *Felpe Filva* (FURNARI, 2006) [17] e também em *A Bruxinha Atrapalhada* de 1994. Fazem parte do mundo de Eva Furnari esses seres únicos que povoam seus livros e que, ilustrados, constroem um mundo na literatura infantojuvenil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos de investigar relações entre texto e imagem no livro *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8], escrito e ilustrado por Eva Furnari. Nessa discussão, tivemos por foco o processo criativo, ressaltando ambivalências das linguagens verbal e visual. Como ocorre na figura 3, o estilo da escritora é inconfundível porque compreende escolhas formais e tipográficas que desautomatizam a relação entre significante e significado, inserindo um terceiro fator na composição do sentido: a ilustração. A relação existente entre grafemas e fonemas, sobretudo quando diálogo entre personagens, vale-se de uma personalização da tipografia – na imagem e desenho da letra. Desse modo, a representação dos diálogos verbais também recebe um respaldo ilustrativo. Não há uma informação legitimadora da casa da bruxa Núrcia senão pela linguagem visual, como podemos observar na figura 4. Concordamos, assim, com Nunes (2012) [10] na perspectiva de que texto e imagem, como materiais de composição da obra literária, constroem a narrativa em unidade.

O trabalho ilustrativo com a palavra proporciona sentidos novos ao livro infantojuvenil, uma vez que insere diretamente na forma as características que representam uma bruxa tanto em aspectos temperamentais quanto físicos através das escolhas tipográficas. Os aspectos de surreal e absurdo na ilustração dialogam com as escolhas realizadas na linguagem verbal, ao mesmo tempo que a auxilia na construção de sentidos. No que diz respeito às ilustrações, os aspectos surreais dialogam com as escolhas realizadas na linguagem verbal, ao mesmo tempo que preenchem os vazios da narrativa, como mencionado anteriormente. Esse trabalho com a imagem e o texto, e nas escolhas combinatórias entre ambos, evidencia a complexidade da literatura infantojuvenil brasileira, pois permite o diálogo com outras artes, como – a título de curiosidade – as obras de Salvador Dalí e a poesia concretista e, sobretudo, reafirma o seu espelho na História da Literatura. Por outro lado, é também sobre as questões sociais que *Cacoete* (FURNARI, 2005) [8] mais se debruça, pois

leva em consideração a cultura e fenômeno humano como um acontecimento livre de qualquer aparelho ideológico. O discurso no livro em estudo é calcado na desconstrução desses aparelhos e na despolarização dos efeitos dos acontecimentos maniqueístas. Enfim, Furnari reestrutura a realidade com toques de leveza e humor e, com isso, potencializa a perspectiva crítica do leitor.

REFERÊNCIAS

- [1] _____. **Fábulas de La Fontaine**: antologia. Trad. Vários tradutores. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- [2] _____. **Contos de fadas Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010.
- [3] BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.
- [4] CALVINO, ÍTALO. **Fábulas Italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos. Trad. Nilson Moulin. 6. reimp. São Paulo: Companhia de Letras, 1992.
- [5] AUERBACH, ERICH. **Introdução aos estudos literários**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.
- [6] SCIESZKA, JOHN. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Il. Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas: 2009.
- [7] LOBATO, MONTEIRO. **Emília no país da gramática**. Edição Integral. São Paulo: Círculo do Livro S. A. Disponível em < <http://groups.google.com/group/digitalsource>>, [acesso 07 de abril 2018].
- [8] FURNARI, EVA. **Cacoete**. São Paulo: Editora Ática, 2005. Disponível em < https://minhateca.com.br/CataHelen/Livros/Crian*c3*a7as/Cacoete+-+Eva+Furnari,104427834.pdf>, [acesso 27 de abril 2018].
- [9] FURNARI, EVA. **O Mundo de Eva Furnari** [2015]. Entrevistador: Cristiane Rogerio. São Paulo, 2014. A entrevista na íntegra encontra-se no *Youtube* em <<https://youtu.be/Fwv3zaDhpNc>>, [acesso 16 de jul. 2018].
- [10] NUNES, MARÍLIA FORGEARINI. A leitura de imagem como prática de letramento visual. In: **III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e II Fórum Latino-americano de Pesquisadores em Leitura**, Porto Alegre, 2012.
- [11] FURNARI, EVA. **A bruxinha atrapalhada**. 24. ed. São Paulo: Global, 2003.

Suplemento

- [12] LINS, GUTO. **Livro infantil?**: Projeto gráfico, Metodologia e Subjetividade. 2. ed. rev. São Paulo: Edições Rosari, 2003.
- [13] BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi: revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- [14] FURNARI, EVA. **Caldeirão de bruxarias criativas** [2014]. Entrevistador: Tomás Chiaverini. São Paulo, 2014. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em <<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>>, [acesso 16 de jul. 2018].
- [15] MONETA CARIGNANO, MARIA LAURA; GARCÍA MENÉNDEZ, A. JIMENA. **Humor, Surrealismo e Absurdo na obra da Alejandra Pizarnik**. Disponível em <www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versoportugues/2c64a.pdf>, [acesso 16 de maio 2018].
- [16] FURNARI, EVA. **Felpe Filva**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

DÊITICOS EM UMA NARRATIVA SURDA

Jacó da Silva Cruz¹; Rafaela Felix²;

1Aluno do Curso de Mestrado em Letras-UNIR-Universidade Federal de Rondônia; E-mail:
jaco.cruz@unir.br

2Aluna especial do Curso de Mestrado em Letras-UNIR-Universidade Federal de Rondônia; E-mail:
rafaelapitwak@gmail.com

RESUMO: O artigo apresentar resultados parciais de um estudo que objetiva analisar a coesão textual dêitica na Libras dentro de uma narrativa surda, verificar como essa narrativa se organiza cognitivamente e linguisticamente, independentemente das motivações que a suscita, examinar se ela pode ser utilizada como veículo de manutenção e de divulgação da identidade étnica do sinalizante. As línguas de sinais são essencialmente gesto-visual uma vez que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos que nela envolvem os elementos coesivos. O objeto ou corpus de investigação (narrativa oral de experiência pessoal) foi alcançado por meio da técnica da entrevista não estruturada e analisado com base no método da pesquisa bibliográfica e da pesquisa qualitativo-exploratória voltadas para a área da Linguística Textual. Os principais resultados alcançados ao fim do trabalho são: a presença na narrativa da indicação de pontos específicos no espaço físico logo à frente do enunciador formando o conceito de dêixis; essa ferramenta coesiva tem a função de fazer apontamentos articulados gestuais ou não na direção do olhar, movimento do verbo ou gira o corpo devido ligações diretas a pontos físicos, concluímos que estes elementos são recursos linguísticos dêiticos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Narrativas Oraís. Coesão e Dêiticos na LIBRAS.

ABSTRACT: We present partial results of a study that aims to analyze of deitic textual cohesion in Pounds within a deaf narrative and to verify how these narratives are organized cognitively and linguistically, independently of the motivations that provoke them, as well as to examine if they can be used as a vehicle of maintenance and the dissemination of the ethnic identity of its signaling individuals, so as to enable the establishment of the identity of the

group in the different situations of political and social change, because sign languages are gesture-visual since language is conceived of historical, cultural and social point of view, which includes effective communication and the subjects and discourses that are involved in the cohesive elements, whose object or corpus of investigation (oral narrative of personal experience) was achieved through the technique of unstructured interview and analyzed based on the method of bibliographic research and of the qualitative-exploratory research focused on the area of Textual Linguistics with theoretical authors, Andressa Rodrigues de Jesus and Valdir Vegini. Among the main results achieved at the end of the work are: finding presence in the informant narrative indicating specific points in the physical space just ahead of the enunciator. Forming the concept of dexis from the articulatory point of view we see that the locating elements are presented in two ways as a sign of pointing or not articulating the direction of the look, movement of the verb or rotates the body due to direct links to physical points, we conclude that these elements are deictic linguistic resources.

KEY WORDS: Textual Linguistics. Oral Narratives. Cohesion and Deities in LIBRAS

1. INTRODUÇÃO

Em sentido amplo (*lato sensu*), a produção deste artigo está vinculada ao Mestrado em Letras (ML) da Universidade Federal de Rondônia, em sua área de concentração "Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas" e em sua linha de pesquisa (b), ou seja, aos "estudos de diversidade cultural", que tem como meta "compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia" por meio da "análise dos processos discursivos como experiências culturais na sua diversidade e nos seus vínculos entre os vários matizes da brasilidade poliglota (ribeirinhos, barbadianos, feirantes, quilombolas, indígenas etc.); em sentido mais estreito (*stricto sensu*), este artigo é parte intrínseca do projeto e do grupo de pesquisa "Narrativas do Linguajar Rondoniense", liderado pelo professor Valdir Vegini, que tem entre seus principais objetivos atender aos reclamos da linha de pesquisa (b) do ML, qual seja, o de verificar como essas narrativas se organizam cognitivamente e linguisticamente, independentemente das motivações que as suscitam, bem como examinar se elas podem ser utilizadas como veículo de manutenção e de divulgação da identidade étnica de seus indivíduos portadores de maneira a possibilitar o estabelecimento da identidade do grupo nas diferentes situações de mudança política e social a que se submetem; mais pontualmente, o artigo atende a um dos requisitos parciais para a conclusão da disciplina "Linguística Textual no contexto Amazônico" lecionada pelo professor do quadro docente do ML/DLV/UNIR, e tem como objetivo apresentar e classificar a coesão textual dêitica em uma "narrativa de

Suplemento

experiência pessoal” apresentada por uma informante surda transcrita para a língua portuguesa. Essa narrativa, apresentada originalmente em Libras, foi coletada em trabalho de campo pelos dois primeiros autores deste artigo a partir da seguinte pergunta disparadora formulada de forma gestual visual a um informante surda voluntária e anônima: "Você já esteve alguma vez em uma situação em que sua vida esteve em risco?"; ou "Você já passou por algum momento em sua vida que julga ser da maior importância de tal forma que você nunca vai esquecê-lo porque ficou gravado para sempre em sua mente?"; ou "Em sua vida, você já passou por um momento de extrema indignação moral ou social?"; ou "Em sua vida, você já passou por um momento de extrema felicidade?"). Esse tipo de questionamento, como nos assegura Labov (1967, 1972, 1997), tem estimulado enunciadores-narradores (E-N) a produzirem respostas em forma de narrativas onde frequentemente emergem variados aspectos da constituição ou da tessitura de um texto oral entre os quais se pode citar a coesão, a coerência, o sentido, a referenciação, a progressão textual, anáforas e catáforas, dêiticos etc. (KOCH, 2006) [1]. Justifica-se, pois, esse tipo de pergunta de pesquisa bem como o trabalho analítico linguístico-textual da narrativa que dela, por hipótese de trabalho, vai resultar com base nos "princípios universais de interesse que subjazem a esse tipo de abordagem, alguns eventos, entre os quais os que tratam de morte, sexo e indignação moral são sempre portadores de um grau maior de relatabilidade (LABOV, 1997) [2]. De fato, assim que a pergunta foi formulada a informante voluntária e anônima, ela, na condição de E-N, manteve o turno da fala durante todo o tempo.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho classifica-se entre as pesquisas qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999) [3], e exploratórias (GIL, 1996) [4] já que no objetivo a ser alcançado está incluso o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, sendo seu planejamento bastante flexível e aberto a considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Pesquisas amparadas por essa metodologia, acrescenta Gil (1996) [4], envolvem levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que "estimulem a compreensão" da questão investigativa. A bibliografia que sustentará a análise levará em consideração, dados os limites de um artigo, a teoria utilizada por Koch (2015) [5] e Bentes (2012) [6]. Quanto ao método de trabalho de campo, como apontado em linhas acima, foi utilizada a técnica da entrevista não estruturada seguida da seguinte pergunta disparadora. A partir desse

estímulo, a entrevistada apresentou a seguinte narrativa (Quadro1), que assim intitulamos: Ruídos de comunicação entre uma surda sinalizante e seus familiares.

Quadro 1

01	Eu explicar história resumo vida minha. Eu nascer problema doença
02	amígdalas, segundo adenoide problema nasal cirurgia retirar consegui
03	transformar. Dias passar três meses errado audição diminuir por causa
04	medicamento antibiótico. Idade dois anos e meio ir fonoaudiólogo fazer exames
05	detectar reduzir audição surdez já . Pai mãe e irmãos agonia preocupar filho
06	surdo ajudar desprezar não. Ir médico perder ajuda. Médico ideia melhor ajudar
07	usar aparelho pode futuro desenvolver. Pai mãe pensar aceitar filha usar
08	aparelho. Usar conseguir aparelho passar tempo usar diariamente. Ir
09	fonoaudiólogo treinar sons, ouvir, não saber, não saber nome treinar, ouvir
10	treinar treinar. Idade cinco eu consegui entrar escola particular. Lá ajudar
11	estudar porque junto ter intérprete libras professora, ela ensinar desenvolver
12	junto estudar. Também ter dois surdos juntos estudar. Sala junto continuar
13	contato conversa troca sinais eu junto. Também palavras português diversas,
14	matemática. Nós juntas ensino fundamental aprender continuar. Bebê até idade
15	oito pai mãe ensinar palavras simples. Idade nove ir fonoaudiólogo treinar
16	palavras diversas treinar juntos oralidade fala sons, treinar garganta vibração
17	continuar durante quatro anos treinar muito bem. Nunca desistir continuar eu
18	conseguir. Ensino médio início mudar escola pública. Lá ter intérprete, muito
19	surdo junto, contato conversa bom. História continuar bom, sentimento feliz,
20	aprender continuar, ouvir, falar português, escrever saber, também ler saber.
21	Agora problema triste família. Não saber o que libras, não conhecer lei surdo,
22	jeito surdo. Família eu já explicar explicar não dá. Idade 13, 14 eu encontrar
23	comunidade surda. Ver ouvinte intérpretes, surdos perceber aprender vida
24	diferente, eu sentimento igual diferente família minha . Surdo explicar mais
25	importante. Chegar casa meditar, pensar diferente, vida minha e família minha
26	diferente, saber, pais ensinar orientar bebê até agora . Idade 18 mas orientação
27	diferente felicidade minha contato surdo, emoção, sentimento, liberdade,
28	contato surdo, sentimento surdo, vida feliz. Conversar família não entender, não
29	aceitar. Continuar continuar casa dentro igual prisão, sentimento pai algar
30	eu , liberdade não ter. Eu pensar pais proteger mas pensar eu errar diversos, eu
31	nunca fazer nada. Eles confiar não mim. Hoje idade 21 estudar universidade,
32	pais mãe entender não eu . Sentimento surdo, precisar contato surdo. Chegar
33	casa ir quarto deitar, cama dormir sozinha imaginar igual sempre. Se família
34	mudar pensar entender conhecer surdo sentimento igual problemas não ter. É isso.

Fonte: quadro organizado pelo primeiro autor deste artigo (2017).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO INFORMANTE:

A entrevistada é uma acadêmica surda de nível universitária, usuária da língua brasileira de sinais (LIBRAS), matriculada no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal de Rondônia. Atualmente reside com os familiares que são ouvintes, tem 21 anos de idade, é solteira e desde pequena estudou em escolas inclusivas com a presença de intérprete de LIBRAS em sala de aula. Isso lhe proporcionou acessibilidade comunicacional aos conteúdos curriculares educacionais e interação entre a comunidade escolar.

A seção a seguir, apresentará a fundamentação teórica que abordará alguns elementos dêiticos presente na língua brasileira de sinais-LIBRAS.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Narrativas orais de experiência pessoa

Neste artigo, evidentemente o objeto original não foi uma narrativa oral, mas como Dubois afirma, “os gestos (dêixis mímica) ou os termos da língua chamados dêiticos (dêixis verbal).” (DUBOIS et al.,1973) [7].

3. COESÃO TEXTUAL DÊITICA

Nesta seção, apresentaremos alguns aspectos da coesão textual exofórica, com ênfase nos elementos dêiticos.

3.1 O uso da dêixis nas línguas orais

Bühler (1961) [8] relata que a comunicação de nossa espécie teria sido produzida pelos primeiros homens por meio de sinais entre os quais gestos e indicativos de braços, dedos, cabeça, e olhos. Com o tempo, nossos antepassados desenvolveram gritos e vozes, que foram se transformando e assumiram a forma de signos fonéticos demonstrativos.

O processo de desenvolvimento da linguagem, do demonstrativo progrediram e passaram a desempenhar funções gramaticais sofisticadas, ou “indubitavelmente lógicas”, no dizer de Bühler. De acordo com Salum (1983) [9], o conceito demonstrativo é a tradução perfeita do termo grego “deiktikós” e corresponde à classe gramatical à qual está ligada à origem dos pronomes pessoais.

Para os comparatistas dos séculos XVII-XIX, não havia na língua dos primeiros humanos um pronome especial para designar, se tomou a forma aos demonstrativos, é falsa,

uma vez que “deiktikós, deverbais de dêiknymi – ‘indicar’, ‘apontar’, ou também ‘definir’, ‘determinar’ (SALUM, 1983) [9].

Para Dubois et al. (1973) [7], dêixis é todo enunciado que se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz. A dêixis é, pois, um modo particular de atualização que usa ou o gesto (dêixis mímica) ou termos da língua chamados dêíticos (dêixis verbal).

O termo dêixis faz referência ao ato de mostrar, de apontar através da linguagem o enunciado, a função dos pronomes pessoais e demonstrativos. Segundo Bardari (2011) [10], o termo ‘**dêixis**’, do qual deriva o adjetivo “dêítico”, é empregado para designar a função que os pronomes pessoais e demonstrativos, as formas gramaticais que indicam tempo, inúmeras palavras e uma variedade de outras formas linguísticas. Eles fazem referência à situação de produção dos gêneros textuais, sejam estes nas modalidades oral ou escrita.

Atualmente, a dêixis faz referência aos constituintes do gênero em si. Os dêíticos também abordam a elementos extralinguísticos, isto é, a elementos para além do texto, inerentes ao contexto discursivo. De acordo com Bernardez (1982) [11], a importância do texto está em ser ele unidade comunicativa cuja “base fundamental de seu caráter encontra-se, não em sua forma sintática superficial, mas na intenção comunicativa do falante”. Os conceitos de texto e discurso são um instrumento concretizado numa dada língua natural, produzidos numa situação concreta e pressupondo os participantes locutor e alocutário.

3.1 O uso das dêixis na LIBRAS

No mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas. A modalidade gestual-visual-espacial pela qual a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o “desenho” no ar do referente que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra. A grande maioria dos sinais na LIBRAS são arbitrários, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente.

Suplemento

A LIBRAS têm sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mão(s)-(CM), o Movimento - (M) e o Ponto de Articulação - (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s) (FERREIRA BRITO, 1995) [12].

Não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade. Vejamos alguns exemplos sintáticos das duas estruturas:

Exemplo 1: LIBRAS: **EU IR CASA**
(Verbo direcional)

Português: “Eu irei para casa”

Para - não se usa em LIBRAS, porque está incorporado ao verbo.

Na estruturação da LIBRAS observa-se que a mesma possui regras próprias; não são usados artigos, preposições, conjunções, porque esses conectivos estão incorporados ao sinal.

A LIBRAS possui um sistema pronominal para representar as seguintes pessoas do discurso utilizando às dêixis: No singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo CM[G], o que diferencia uma das outras é a orientação das mãos;

□□□Dual: a mão ficará com o formato de dois, CM [K] ou [V];

□□□Tripl: a mão assume o formato de três, CM [W];

□□□Quátripl: o formato será de quatro, CM [54];

□□□Plural: há dois sinais;

Primeira pessoa:

Singular: **EU** - apontar para o peito do enunciador (a pessoa que fala)

Figura 1- **EU**

Figura 2- Dual: **NÓS – 2**



Suplemento



Fonte: Silva (2017).³¹

Figura 3-Trial: NÓS - 3



Fonte: Silva (2017).

Figura 4- Quatrial: NÓS – 4



Fonte: Silva Cruz (2017).



Fonte: Silva Cruz (2017).

Plural:

Figura 5-NÓS – GRUPO



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 6. NÓS – GRUPO



Fonte: Silva Cruz (2017).

³¹ Todas as imagens foram elaboradas por Jacó da Silva Cruz autor do trabalho em ocasião confecção do artigo.

Suplemento

Figura 7- NÓS – TODOS



Fonte: Silva Cruz (2017).

Segunda pessoa:

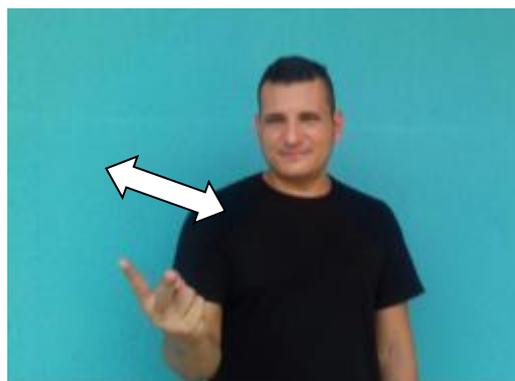
Singular: **VOCÊ** - apontar para o interlocutor (a pessoa com quem se fala).

Figura 8- VOCÊ



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 9- Dual: VOCÊ – 2



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 10- Trial: VOCÊ - 3



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 11- Quatrial: VOCÊ -4



Fonte: Silva Cruz (2017).

Suplemento

Plural: **VOCÊS - GRUPO VOCÊS – TODOS**

Figura 12- GRUPO VOCÊS -
TODOS



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 13- GRUPO VOCÊS -TODOS



Fonte: Silva Cruz (2017).

Terceira pessoa:

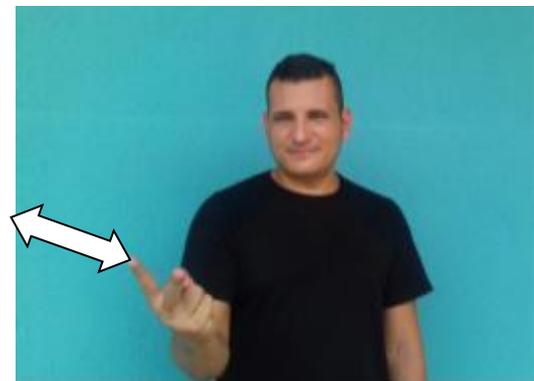
Singular: **ELA** - apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional.

Figura 14- ELAS



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 15- Dual: ELAS -2



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 16- Trial: ELAS -3

Figura 17- Quatrial: ELAS -4

Suplemento



Fonte: Silva Cruz (2017).



Fonte: Silva Cruz (2017).

Plural :

Figura 18- ELAS -GRUPO



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 19- ELAS -GRUPO



Fonte: Silva Cruz (2017).

Figura 20- ELAS -TODAS



Fonte: Silva Cruz (2017).

Quando se quer falar de uma terceira pessoa presente, mas deseja-se ser discreto, por educação, não se aponta para essa pessoa diretamente. Ou se faz um sinal com os olhos e um leve movimento de cabeça em direção à pessoa mencionada ou aponta-se para a palma da mão (voltada para a direção onde se encontra a pessoa referida).

As dêixis também são utilizadas nos Pronomes demonstrativos: na LIBRAS os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar tem o mesmo sinal, sendo diferenciados no contexto. Configuração de mão [G]

ESTA / AQUI - olhar para o lugar apontado, perto da 1ª pessoa.

ESSA / AÍ - olhar para o lugar apontado, perto da 2ª pessoa.

AQUELA / LÁ - olhar para o lugar distante apontado.

Tipos de referentes:

Referentes presentes. Ex.: **EU, VOCÊ, EL@...**

Referentes ausentes com localizações reais. Ex.: **RECIFE,**

PREFEITURA, EUROPA...

Referentes ausentes sem localização.

O pronome **VOCÊ** pode indicar: O local referente a pessoa que está do lado oposto ao emissor ou a pessoa que está defrontando o emissor. Por tanto se direciono o meu olhar para o meu interlocutor ao sinalizar, terei deste modo a dêixis onde apresentara um único sentido: **VOCÊ**. (FERREIRA-BRITO, 2010) [12].

5. ANÁLISE DA NARRATIVA

Nesta seção vamos apresentar e analisar a coesão textual dêitica na Libras presente na narrativa da informante Surda.

5.1 O uso dos dêiticos na LIBRA

Na língua brasileira de sinais, de acordo com Ferreira-Brito (2010) [12], a referência pronominal para pessoa é analisada como termos dêiticos de locação. Os elementos dêiticos podem ser descritos como apontação para algo na situação ou contexto do enunciado. Geralmente o que é apontado são tempo, locação e pessoa.

Na narrativa da informante surda pode-se observar que o texto apresenta a ocorrência de dêixis que é a associação conceitual entre uma ocorrência de uma palavra cujo significado depende do contexto, e a entidade que essa representa.

Suplemento

Ao analisar a narrativa da informante surda, o pronome de primeira pessoa singular “eu”, refere-se normalmente ao próprio enunciador. Essas expressões ocorreram treze (13) vezes nas frases que serão apresentadas abaixo:

- a) **Eu** explicar história resumo vida minha. **Eu** nascer problema doença amígdalas, segundo adenoide problema nasal cirurgia retirar consegui transformar. (1.1,2)
- b) Idade cinco **eu** consegui entrar escola particular. (1.9,10)
- c) Sala junto continuar contato conversa troca sinais **eu** junto. (1.12)
- d) Sala junto continuar contato conversa troca sinais **eu** junto. (1.9,10).
- e) Nunca desistir continuar **eu** conseguir. (1.17)
- f) Família **eu** já explicar explicar não dá. Idade 13, 14 **eu** encontrar comunidade surda. Ver ouvinte interpretes, surdos perceber aprender vida diferente, **eu** sentimento igual diferente família minha. (1.21-24)
- g) Ver ouvinte interpretes, surdos perceber aprender vida diferente, **eu** sentimento igual diferente família minha. Continuar continuar casa dentro igual prisão, sentimento pai algemar **eu**, liberdade não ter. **Eu** pensar pais proteger mas pensar **eu** errar diversos, **eu** nunca fazer nada. Eles confiar não mim. Hoje idade 21 estudar universidade, pais mãe entender não **eu**. (1.29-32)

Também, em relação aos pronomes de primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural “**ela**”, “**nós**” e terceira pessoa do plural “**eles**”, nota-se nos relatos expressos nas seguintes frases:

- a) Lá ajudar estudar porque junto ter intérprete libras professora, **ela** ensinar desenvolver junto estudar. (1.10-11)
- b) **Nós** juntas ensino fundamental aprender continuar. (1.13-14)
- c) **Eles** confiar não mim. (1.30-31)

Com base citações observações acima, os pronomes pessoais têm sido substitutos dos substantivos e o modo como o referente é indicado na sinalização, ocorre através de algum gesto corporal, culturalmente estabelecido da parte do enunciador, apontado através da configuração de mãos escolhida, o quantitativos de pessoas que estão presentes em cada ação.

Outro campo observado na narrativa, refere-se aos advérbios de tempo, que fornecem dados que permitem responder a perguntas sobre quando ocorreu, ocorre ou ocorrerá a ação. Nesse relato, nota-se três exemplos distintos, registrados nas seguintes frases:

- a) Dias passar três meses errado audição diminuir por causa medicamento antibiótico. Idade dois anos e meio ir fonoaudiólogo fazer exames detectar reduzir audição surdez **já**. (1.02-05)
- b) Chegar casa meditar, pensar diferente, vida minha e família minha diferente, saber, pais ensinar orientar bebê até **agora**. (1.24-26)
- c) **Hoje** idade 21 estudar universidade, pais mãe entender não eu. (1.31-32)

Uma característica notável desses advérbios temporais é que eles podem estar antes ou depois da oração, de modo a não interromper a relação do verbo e do objeto (QUADROS; KARNOPP,2007) [13]. Essas localizações dos advérbios foram observadas através das frases destacados acima e confirmam a marcação do tempo sendo sinalizados através dos dêiticos que ocorreu a ação.

Vale destacar ainda, outro advérbio que foi identificado pela informante, é o de lugar. Nas frases abaixo, observa-se a presença dos dêiticos para representar um lugar no espaço da enunciação.

- a) **Lá** ajudar estudar porque junto ter intérprete libras professora, ensinar desenvolver junto estudar. (1.10-11)
- b) **Lá** ter interprete, muito surdo junto, contato conversa bom. (1.18-19)

Na LIBRAS, os advérbios correspondem ao processo de sinalização através de elementos dêiticos em que o enunciador escolhe o espaço para expressar utilizando as apontações. Neste exemplo, o “**lá**” é sinalizado através de uma apontação, fazendo uso do dedo indicador, realizando uma expressão mais extensa que retrata a localidade que está sendo sinalizada, ou seja, referindo-se a um espaço um pouco distante do enunciador. Também outra particularidade, é que esse advérbio de lugar, semelhante ao de tempo, foi sinalizado no início da frase, proporcionando uma ênfase no local a ser apresentado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este artigo, colocamos como objetivo apresentar e classificar a coesão textual dêitica em uma “narrativa de experiência pessoal” apresentada por uma informante surda transcrita para a língua portuguesa coletada em trabalho de campo pelos dois primeiros

Suplemento

autores deste artigo a partir de uma pergunta disparadora formulada a uma informante voluntária e anônima: "Você já passou por algum momento em sua vida que julga ser da maior importância de tal forma que você nunca vai esquecê-lo porque ficou gravado para sempre em sua mente?"

Para alcançarmos esse propósito, buscamos o método da pesquisa exploratória e a técnica da entrevista seguida de uma pergunta disparadora para estimular a informante voluntária e anônima a produzir uma narrativa sinalizada de experiência pessoal. Obtido o corpus de análise, fizemos um levantamento bibliográfico para buscar subsídios teóricos que nos orientassem na análise da narrativa produzida pela informante. A teoria consultada apresentou conceitos relativos a “narrativas orais de experiência pessoal” (LABOV,1997) [2] e a dêiticos (DUBOIS et al., 1973) [7]. Como resultado de nossa análise, verificamos que, de fato, a narrativa surda ou sinalizada é um relato da experiência pessoal da informante; observamos também que o texto produzido pela informante surda contém, como era de se espera.

A partir disso, confrontamos esses aspectos, que seriam a coesão e dêixis presentes na narrativa produzida pela entrevistada e levantamos o que ela de fato utilizou durante o seu relato, que resumidamente são os seguintes: indicação de pontos específicos no espaço físico logo à frente do enunciador. Para tanto, formamos o conceito de dêixis do ponto de vista articulatório vemos que os elementos localizadores são apresentados de duas formas como Um sinal de apontamento ou não articulado da direção do olhar, movimento do verbo ou gira o corpo devido ligações diretas a pontos físicos, concluímos que estes elementos são recursos linguísticos dêiticos.

Evidentemente, que esse é um trabalho linguístico-textual, reconhecemos, limitado em relação à riqueza de detalhes contidas na narrativa de experiência pessoal estudada. Todavia, em relação à experiência adquirida na manipulação objetiva de dados linguístico-textuais, isso foi de um valor inestimável para nossa trajetória acadêmica, tanto de discentes como de novéis pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- [1] KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- [2] LABOV, W. **Alguns passos na análise da narrativa**. Disponível em: <<http://academia.edu/ValdirVegini>>, 1997.

Suplemento

- [3] ALVES -MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- [4] GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- [5] KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Contexto, São Paulo: 2015.
- [6] MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012.
- [7] DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J-P.; MEREVEL, J-P.; **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix Ltda, 1973.
- [8] BÜHLER, Karl. **Teoria del lenguaje**. Madrid, Revista do Occidente, 1961.
- [9] SALUM, Isaac Nicolau. **As vicissitudes dos dêiticos-anafóricos**. In: Língua e literatura. São Paulo, USP, 1983.
- [10] BARDARI, Sérsi. **A função dos dêiticos na organização do texto**. 2011. Disponível em: < <http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/A-função-dos-dêiticos-na-organização-do-texto.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.
- [11] BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la linguística del texto**. Madrid, Espasa Calpe, 1982, p.77.
- [12] FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995[2010].
- [13] QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2007



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**"A MÃE D'ÁGUA DA CIDADE DEBAIXO D'ÁGUA DO RIO GUAPORÉ":
TRADIÇÃO ORAL E NARRATIVAS VEROSSIMILHANTES**

Valdir Vegini¹
Rebecca Louize Vegini²

¹Pós-Doutor em Narratologia (USP/SP/Capital); Doutor e Mestre em Letras/Linguística (UFSC); Especialista/MBA em Gestão e Liderança (PennState/USA), Especialista em Línguas Indígenas (UFGO), Especialista em Língua Portuguesa (UFPR); Docente da Unir/DE – vvegini@gmail.com.

²Mestre em Letras (UNIR); Docente da Faculdade Porto e Youtuber (Youtube/rebeccaamor) – rebeccaamor@gmail.com.

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar uma narrativa da tradição oral do povo Kujubim intitulada "A mãe d'água da cidade debaixo d'água do rio Guaporé" e apresentada de forma voluntária e anônima por uma nativa durante os dias da assembleia geral desse povo, que ocorreu no salão paroquial da Igreja Católica na cidade de Costa Marques em dezembro de 2013. Amparados pelo método científico-exploratório e etnográfico e pela técnica da entrevista livre, a narrativa foi gravada, transcrita e adaptada à língua padrão do português brasileiro e analisada a partir dos conceitos teóricos desenvolvidos por Jan Vansina (1982) e Jerome Bruner (1991, 1997) entre os quais o da dupla modalidade do pensamento humano, da civilização oral, do contexto social da tradição, das narrativas orais, da verdade e da verossimilhança. Ao final da análise, foi observado que a narrativa da informante tem origem, essencialmente, no modo narrativo do pensamento humano, que ela é fruto da sabedoria cultivada pela tradição oral e, portanto, trata-se de uma riqueza linguístico-cultural do povo Kujubim; que a informante tem consciência da sacralidade de seu relato e, conseqüentemente, de que ele era verdadeiro e aceito pelos membros do seu grupo étnico; que, a partir da teoria adotada, trata-se de uma narrativa da tradição oral kujubiniana e crível por sua verossimilhança. A par dessas observações, também foi observado que presentemente poucos são os remanescentes desse povo sofrido e espoliado em todos os sentidos, inclusive o cultural, conservam ou lembram ainda desse tipo de narrativa e, conseqüentemente, elas não estão mais sendo transmitidas, perdendo sua função social.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento narrativo, Narrativas orais, Civilização oral, Tradição oral; Verdade e Verossimilhança.

ABSTRACT: The article aims to analyze a narrative of the oral tradition of the Kujubim people entitled "A mãe d'água da cidade debaixo d'água do rio Guaporé"³² presented voluntarily and anonymously by a Kujubim native during the days of the general assembly of this town, which took place on the premises of the Catholic Church in the city of Costa Marques in December 2013. The narrative was recorded, transcribed and adapted to the standard language of Brazilian Portuguese and supported by the scientific-exploratory and ethnographic method and by the free interview technique. analyzed from the theoretical concepts developed by Jan Vansina (1982) and Jerome Bruner (1991, 1997), including the double modality of human thought, oral civilization, social context of tradition, oral narratives, truth and verisimilitude. At the end of the analysis, it was observed that the narrative of the informant originates, essentially, in the narrative way of human thought, that it is the fruit of the wisdom cultivated by oral tradition and, therefore, it is a linguistic-cultural richness of the Kujubim people; that the informant is aware of the sacredness of her account and consequently that she was true and accepted by the members of her ethnic group; that, from the adopted theory, it is a narrative of the oral kujubim tradition and credible by its verisimilitude. Along with these observations, it has also been observed that at present few are the remnants of this people suffered and plundered in every way, including the cultural, still retain or remember this type of narrative and, consequently, they are no longer being transmitted and losing their function social.

Keywords: Narrative thinking, Oral narratives, Oral civilization, Oral tradition; Truth and verisimilitude.

INTRODUÇÃO: CONTEXTO, OBJETO E OBJETIVO

O CONTEXTO DO TRABALHO DE CAMPO (COLETA DA NARRATIVA)

Em julho de 2013, o primeiro autor deste artigo recebeu da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - de Ji-Paraná/RO o convite para participar de uma viagem de trabalho a ser realizar entre os dias 10 a 23 de dezembro daquele ano, cabendo-lhe a missão de realizar um levantamento linguístico e sociocultural - para fins de identificação, resgate e/ou revitalização das línguas maternas dos povos Migueleno (falantes da língua waniam), Puruborá (falantes da língua de mesmo nome) e Kujubim (outrora falantes de uma língua da família linguística Txapakura ou Chapacuran)³³

³² "The mother of water of the city under water of the River's Guaporé"

³³ "Língua: Txapakura (DAI/AMTB 2010). Urupá ou Txapacura 150-250 falantes (SIL). A família linguística Txapakura ou Chapacuran é quase extinta. Existem quatro povos que falam línguas Txapakura: os Wari', os Torá, os Moré ou Itenes e os Oro win. Os Kabixi-Txapakura em Mato Grosso são relacionados. A língua foi descoberta em 1991 (Grenoble e Whaley, Endangered Languages, CUP, 1998)". (PHILLIPS, David. **Indígenas do Brasil – Kujubim**. Disponível em: <<http://brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/profiles-k/254-173-kujubim.html>>). [1]

Fizeram parte daquela viagem de trabalho, entre outros funcionários da FUNAI de Ji-Paraná, o Sr. Tennesson Gonçalves de Oliveira (Coordenador Técnico) e Cleide Braz Bezerra Rocha de Albuquerque (Setor de Promoção e Cidadania). O levantamento linguístico e as considerações pertinentes às línguas desses três povos da Amazônia rondoniense foram objeto de um artigo já publicado³⁴ [2] em que o primeiro autor mostra a complexidade de se tentar resgatar ou revitalizar as línguas dessas três etnias dado a realidade linguística fragmentária em que se encontram no presente; quanto ao levantamento do acervo sociocultural, embora o panorama observado seja também fragmentário, algumas narrativas coletadas pelo primeiro autor em seu trabalho de campo e transcritas, com algumas pequenas adaptações, para o português brasileiro pela segunda autora, permitiram, sim, resgatar alguns desses aspectos, muitos deles já publicados³⁵ [3].

A narrativa que vamos estudar pertence, pois, à tradição oral do povo indígena Kujubim e foi coletada pelo primeiro autor no período em que esteve a serviço da FUNAI em dezembro de 2013. Esse povo, segundo Cleide Braz Bezerra Rocha de Albuquerque, funcionária da FUNAI acima mencionada, é miscigenado aos quilombolas, ou seja, pode ser considerado como tendo dupla etnia, uma indígena e outra quilombola. Ao longo dos anos, informa a funcionária, eles foram migrando pelas margens dos rios Guaporé e Cautário, provavelmente a partir do seringal de Pedras Negras, no Centro Grande³⁶, hoje reserva extrativista no rio Guaporé (BONI, 2014) [4] (DORIA, 2018) [5]; (PEDRAS NEGRAS, 2018) [6]; (RESERVA EXTRATIVISTA FEDERAL DO RIO CAUTÁRIO, 2018) [7], como

³⁴ VEGINI, Valdir. Wainiã/Puruborá e Kububim/Kutruye: um relato experiencial. **Revista Sustentabilidade Organizacional**, v. 3, p. 4-16, 2015.

³⁵ VEGINI, Valdir; VEGINI, Rebecca Louize. Narrativas da tradição oral miguelena: memória, identidade e cultura. **Revista Sustentabilidade Organizacional**, v. 2, nº 1, p. 1-10, 2016; VEGINI, Valdir; VEGINI, Rebeca Louize. Narrativas da tradição oral kujubiniana: memória, identidade e cultura. *Revista Exitus*, v. 7, p. 179-199, 2017; VEGINI, Valdir; VEGINI, Rebecca Louize. Os três caçadores e os mistérios da mata: narrativa da tradição oral do povo Kujubim. *Linguagem em (Re)vista*, v. 11, p. 8-40, 2017; VEGINI, Valdir; VEGINI, Rebecca Louize. O "PAI DA MATA": uma narrativa da tradição oral kujubiniana. **Rev. Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 265-286, 2018.

³⁶ “Quando nós era criança, nós andava no seringal nós andava no seringal de Pedras Negras, no Centro Grande, com meu pai, eu ouvia meu pai e minha mãe contando neh, mesmo grande, meu pai ainda passava pra nós, [...]” - Excerto retirado da gravação das narrativas tradicional relatada pela informante que não vivenciou a “experiência do contato direto com o casal sentado na galhada em cima do rio Guaporé”, mas morou e viveu efetivamente em “locações” no seringal Pedras Negras, onde ouvia muitas dessas narrativas de seu pai e de sua mãe entre as quais a da “mãe d’água da cidade debaixo d’água do rio Guaporé”. À Mocinha Kujubim, somos eternamente agradecidos.

forma de garantir, entre outros motivos, sua própria sobrevivência. Durante esse processo migratório, carregado de vicissitudes e contingências diversas (geográficas, sociais e econômicas), eles experimentaram também, como era de se esperar, o fenômeno do hibridismo cultural genuinamente estampado em suas narrativas ancestrais, que retratam relatos de seus antepassados, como é o caso de nossas atenções neste artigo. Resultado dessa diáspora relativamente voluntária, na atualidade (2013), famílias do povo Kujubim podem ser encontradas em diversos municípios de Rondônia entre os quais Guarajá-mirim, Costa Marques e São Francisco do Guaporé. Atualmente, um projeto de ecoturismo tem como beneficiários, diretos e indiretos, famílias de extrativistas que moram nas Reservas estaduais de Curralinho e Pedras Negras, localizadas no município de Costa Marques e São Francisco respectivamente. A superfície das áreas beneficiadas soma 124.000 ha de mata virgem composta por floresta tropical amazônica e campos alagados na Reserva de Pedras Negras, 1.000 ha de floresta de igapó, em Curralinho. (DORIA, 2018) [5]

Neste artigo, o objeto de análise é uma narrativa da tradição oral do acervo cultural kujubiniano denominada "A mãe d'água da cidade debaixo d'água do rio Guaporé" (cf. Seção 1), que persistentemente ainda sobrevive na mente de alguns de seus membros entre os quais na memória ativa da informante, a partir daqui denominada enunciadora-narradora (E-N).

Quanto ao objetivo, o que pretendemos alcançar com este artigo não é, de forma alguma, discutirmos a narrativa com base o nebuloso caminho do padrão dicotômico "verdade/mentira" ou do "mito/verdade". Muito diferente disso, o que tencionamos analisar na narrativa kujubiniana são suas características relativas à "dupla modalidade do pensamento" (BRUNER, 1997³⁷) [8], à "civilização oral" e ao "contexto social da tradição" (VANSINA³⁸, 1991) [9]; (FERREIRA NETTO³⁹, 2008) [10] e à "verdade x verossimilhança" (VANSINA, 1982) [11] (BRUNER, 1991) [12]; (BRUNER, 1997) [8].

Como as narrativas da "mãe d'água" contemplam muitas variações etnográficas que vão do "mito (*sic*) ofídico das águas, elemento cosmogônico das populações indígenas brasileiras do século XVI ao XIX" ou do "mito (*sic*) hídrico influenciado pela sereia europeia, ser meio mulher, meio peixe, que habita rios e lagos da segunda metade do século XIX em diante, cuja crença ainda sobrevive em certas áreas", mas nenhuma delas coincide com a que

³⁷ Jerome Seymour Bruner (Psicólogo estadunidense: 1º de Outubro de 1915 - 05 de Junho de 2016).

³⁸ Jan Vansina (Historiador e antropólogo belga: 14 de Setembro de 1929 – 8 de Fevereiro de 2017).

³⁹ Waldemar Ferreira Netto (Linguista e professor Titular da Universidade de São Paulo).

nos relatou a E-N. Para efeitos metodológicos, na seção 1 apresentamos - lado a lado – o seu relato e uma das versões da “mãe d’água, que encontramos em Martinez (2018) [13].

Quadro 01 – A mãe d’água

	A mãe d’água da cidade debaixo d’água do rio Guaporé	Iara ou Uiara
01	E tem a história que a minha vó conta	[...] uma entidade do folclore brasileiro de uma
02	também, da cidade. Pode até vocês	beleza fascinante. Por ser uma sereia , enfeitiça
03	achar ridículo eu não sei... Da cidade	os homens facilmente por ter a metade superior
04	que tem dentro do rio Guaporé	de seu corpo com formato de uma linda e
05	também, diz que também na história	sedutora mulher. Já a parte inferior do seu corpo
06	que escutavam, no seringal. Quando	em formato de peixe não é muito notada, por
07	eles iam pro seringal era, ela falou	estar submersa em água. Assim não há quem
08	assim, minha vó contava. Ah! Quando	resista a sua belíssima face e suas doces canções
09	nós ia pro seringal, esse... tinha uma	mágicas. Seu poder é tão forte que basta
10	locação.. uma colocação onde nós só	convidar os homens para irem à sua direção que
11	ficava, só ficava nós, e tinha um	eles vão, acreditando vivenciar uma experiência
12	vizinho mais pra dentro neh. Ela falou	incrível com a encantadora mulher. Porém, as
13	que teve um belo dia que ela levantou	intenções de Iara são malignas e fatais, e o que
14	foi cedo, minha vó neh conta, diz que	ela quer na verdade é atraí-los para a morte. São
15	ela levantou cedo e sempre ela ouvia,	raros os que sobrevivem ao encantamento da
16	mas era só ela que ouvia, sempre ela	sereia e caso retornam não conseguem ter uma
17	ouviam galo cantar, boi berrar, mas no	vida normal por ficarem loucos. Somente um
18	fundo d’água, naquela locação onde	pajé ou uma benzedeira é capaz de curá-los
19	que eles ficavam no Guaporé. Aí teve	definitivamente. Diz a lenda que antes de se
20	esse dia que ela levantou cedo, seis	tornar uma sereia, Iara era uma belíssima índia
21	horas da manhã, e foi pro rio. Aí	trabalhadora e corajosa. Iara se destacava entre
22	quando ela olhou pra lá pro rio, viu	os demais, por ser a melhor, e consequentemente
23	duas pessoas, um casal, um homem e	despertava a inveja de alguns da tribo,
24	uma mulher, sentado na galhada	especialmente a de seus irmãos homens, que não
25	assim, aí diz que ela pegou e voltou,	se conformavam com tal situação. Seu pai era
26	pra não dizer que era mentira dela, ela	pajé e a admirava em tudo o que fazia
27	voltou pra chamar a outra nossa tia	contribuindo ainda mais para a revolta de seus
28	mais velha, aí ela foi lá e chamou, e	irmãos. Tomados pela inveja e pelo ciúme, os
29	ela veio, que é a irmã da mamãe neh.	irmãos de Iara decidiram matá-la. Certa noite,
30	Aí ela veio aí diz que quando ela	quando Iara repousava em sua cama, ouviu seus
31	avistou assim, ela se assustou porque	irmãos entrando em sua cabana com a intenção
32	por ali não tinha vizinhança, não tinha	de matá-la. Rápida e guerreira, se defendeu e
33	gente, só era eles neh. Aí ela se	acabou os matando. Percebendo a gravidade da
34	assustou se admirou e pá [o casal] caiu	situação e com medo da atitude de seu pai, Iara
35	dentro da água neh, dentro do rio	fugiu desesperadamente pelas matas. O pai de
36	Guaporé. Essa é a história que eu ouvi	Iara realizou uma busca implacável pela filha.
37	da minha mãe, do rio Guaporé. Então	Localizaram-na, e como punição pelo seu ato, foi
38	não é mito, pra mim não é mito! Pra	jogada no encontro do rio Negro com Solimões .
39	mim é realidade. A do pai da mata, a	Os peixes trouxeram o corpo de Iara à superfície
40	da mãe d’água e a da cidade debaixo	que sob o reflexo da lua cheia transformou-se em
41	d’água do rio Guaporé, existe!	uma linda sereia com cabelos longos e olhos
42		verdes. Desde então Iara permanece nas águas
43		atraindo os homens de maneira irresistível e os
44		matando. Acredita-se que em cada fase da lua,
45		Iara aparece com escamas diferentes e adora
46		deitar-se sobre bancos de areia nos rios para
47		brincar com os peixes. Também de acordo com a
48		lenda, é vista penteando seus longos cabelos com
49		um pente de ouro, mirando-se no espelho das
50		águas. A lenda da Iara é conhecida em várias
		regiões brasileiras e existem diversos relatos de
		pescadores que contam histórias de jovens que
		cederam aos encantos da tentadora sereia e

51		morreram afogados de paixão.
	NARRADORA KUJUBIM, 2013.	MARTINEZ, 2018.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 DOIS MODOS DE PENSAMENTO

Dizer que as narrativas, independentemente de sua tipologia ou origem cultural, são produtos da mente humana parece uma afirmação óbvia. Todavia, isso ganha contornos de complexidade quando temos que explicar e analisar como elas são produzidas pela "estrutura mental humana". Há muitas explicações e análises possíveis, mas neste artigo recorreremos tão somente a Vansina e a Bruner para apresentarmos os fundamentos científicos que tratam do pensamento humano quando voltado para a produção e análise de narrativas.

Vansina nos dá uma primeira pista na busca dessa explicação: "Por estrutura mental entendemos as representações coletivas inconscientes de uma civilização, que influenciam todas as suas formas de expressão e ao mesmo tempo constituem sua concepção de mundo." (VANSINA, 1982) [11] Bruner refina essa primeira pista no capítulo 2 de seu livro "Realidade mental, mundos possíveis" (BRUNER, 1997) [8] e propõe que na complexidade da mente humana emergem dois modos gerais de pensamento (BRUNER, 1997) [8]: o modo lógico-científico ou paradigmático e o modo narrativo. (BRUNER, 1997) [8]. Segundo Bruner, esses "dois modos de funcionamento cognitivo" fornecem diferentes possibilidades "de ordenamento da experiência, de construção da realidade" e, ainda que complementares, "são irreduzíveis um ao outro". É que, "cada uma das duas maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação" visto que "eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação." De fato, constata Bruner (1997) [8], "uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes" cujas especificidades serão apresentadas nos próximos dois parágrafos.

No modo lógico-científico ou paradigmático, são empregados argumentos, que procuram convencer "alguém de sua veracidade", apelando "a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas". Nesse tipo de pensamento, "sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição" e "seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo

Suplemento

conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis". Esse modo de pensamento vem sendo utilizado ao longo dos milênios e presentemente podemos facilmente observá-lo, constatá-lo e praticá-lo pelo emprego da lógica, da matemática e das ciências teóricas e práticas em geral. Segundo Bruner, a "aplicação imaginativa do modo paradigmático leva à boa teoria, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais." Esse modo, prossegue Bruner, procura "transcender o particular, buscando cada vez mais a abstração e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular." (BRUNER, 1997) [8], sendo seus "argumentos teóricos [...] simplesmente conclusivos ou inconclusivos. (BRUNER, 1997) [8] Nesse sentido, talvez o exemplo mais corriqueiro desse procedimento cognitivo seja aquele utilizado pela dona de casa (e por que não o dono?) quando prepara ou coze o alimento, ocasiões em que a imaginação pode até estar presente, mas o que importa mesmo, ao final, é o resultado real ou objetivo do processo do cozimento.

Assim como ocorre no modo paradigmático, também no modo narrativo argumentos bem formados vão gerar narrativas, boas narrativas, fascinantes narrativas, porque tanto naquele como neste eles exercem papel crucial ou meio imprescindível para convencer o outro; todavia, do que eles convencem é "fundamentalmente diferente". No modo paradigmático, como vimos, os argumentos tem a função de convencer alguém de sua veracidade; nas histórias bem formadas do modo narrativo eles tentam persuadir alguém "de sua semelhança com a vida", estabelecendo "não a verdade, mas a verossimilhança." (BRUNER, 1997) [8]. No modo narrativo, ao contrário do paradigmático, "a aplicação imaginativa leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis, mas não necessariamente 'verdadeiros', visto que sua função cognitiva está voltada para as "ações e intenções humanas ou similares às humanas e as vicissitudes e consequências que marcam seu curso". Bruner reitera que "a função imaginativa" no modo narrativo esforça-se para "colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço" (BRUNER, 1997) [8]. Diferente dos argumentos teóricos, que - como vimos acima - são "simplesmente conclusivos ou inconclusivos", para Bruner (1997) [8], "a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana e as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos" e "não têm necessidade de comprovabilidade" como é o caso "das partes especulativas da física teórica", por exemplo.

Suplemento

Diferentemente do modo paradigmático, "as narrativas naturais começam com um estado estável canônico ou 'legitimado', que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto." Como se pode observar, o modo narrativo é apenas relativamente similar ao paradigmático haja vista que ele não tem a função de descrever um fato ou os passos objetivos, como foi o caso do processo de cozimento da dona ou do dono de casa mencionado acima, mas tão somente relatar a um ou mais ouvintes um estado estável canônico ou 'legitimado' que foi rompido, resultando em uma crise (disfórica/trágica ou eufórica/cômica), que é solucionada, talvez sim, talvez não, por uma compensação.

Do ponto de vista histórico, constata Bruner, diferente do modo paradigmático, cuja procedência racional e lógica são vastamente conhecidas, "bem pouco sabemos em qualquer sentido formal sobre como fazer boas histórias". Bruner tem uma hipótese acerca dessa lacuna literária: "talvez um dos motivos disso seja que a história tem que construir dois panoramas simultaneamente: o panorama da ação" (a 'gramática da história': argumentos da ação, agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento) e "o panorama da consciência" (o que sabem/não sabem, pensam/não pensam, sentem/não sentem as personagens envolvidas). É que, segundo esse autor, "a realidade psíquica domina a narrativa e qualquer realidade que exista além da consciência daqueles envolvidos na história" é colocada lá pelo narrador "com o objetivo de criar efeito dramático". (BRUNER, 1997) [8]. Para Bruner, o exemplo clássico para a compreensão desses "dois panoramas essenciais e distintos é a diferença entre Édipo partilhando a cama de Jocasta antes e depois de saber pelo mensageiro que ela é sua mãe" (BRUNER, 1997) [8].

Bruner, como o fez Vansina (1982)⁴⁰ [11], também fala da estrutura mental humana. Para Bruner (1997) [8], ela se manifesta em "atividade mental", que, para ser expressão completa, precisa "estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais", a que dá o nome de "dispositivos protéticos". Para um estudo completo dessa atividade mental humana, pondera Bruner (1997) [8], "seria aconselhável que [...] levássemos em conta os instrumentos empregados naquela atividade", isto é, as "ferramentas culturais", que, segundo ele, são "a marca das habilidades humanas". De fato, tanto a ciência (modo paradigmático) quanto a

⁴⁰ "Por estrutura mental entendemos as representações coletivas inconscientes de uma civilização, que influenciam todas as suas formas de expressão e ao mesmo tempo constituem sua concepção de mundo". (VANSINA, 1982: 167)

narrativa, esta "em seu alcance mais profundo como uma forma de arte" (BRUNER, 1997) [8], são frutos da cultura humana e só podem ser compreendidos se aspectos culturais forem levados em consideração.

Há ainda outro aspecto narrativo-literário, a respeito do qual Bruner (1997) [8] tece algumas considerações. Trata-se de uma possível "estrutura profunda limitadora na narrativa", mas que não impede "realizações especiais bem formadas", que deságuam em "boas histórias". Segundo ele, essa hipótese já foi formulada por diversos teóricos literários de formação diversa como Victor Turner (1982) [14], um antropólogo, Tzvetan Todorov (1977) [15], um filósofo e linguista, Hayden White (1981) [16], um historiador, e Wladimir Propp (1968) [17], um folclorista, embora, acrescenta Bruner, "nem todos os estudiosos da literatura compartilham dessa visão" como, por exemplo, Hernstein-Smith (1981) [18]. Seria essa limitação, pergunta-se Bruner, "inerente às mentes dos escritores e/ou leitores" ou uma "questão de convenção"? Se são inatos, conjectura Bruner, "seria difícil explicar as erupções de inovações que iluminam o curso da história literária; se convencionais, "por que há tanta semelhança reconhecível em contos de todos os países e tanta continuidade histórica dentro de qualquer língua em particular cujas literaturas tenham sofrido mudanças tão drásticas"? Como as respostas a esses questionamentos não são e, talvez, nunca serão conclusivas, Bruner considera que a melhor definição de narrativa, seja ela literária ou proveniente da tradição oral, do linguajar cotidiano, da cultura popular, deve ser aquela que inserimos no início do quarto parágrafo desta subseção, ou seja, "tão livre de restrições quanto possível em relação àquilo que uma história deve 'ser' para ser uma história" (BRUNER, 1997) [8], a que "trata das vicissitudes da intenção" ou das "ações e intenções humanas ou similares às humanas e as vicissitudes e consequências que marcam seu curso" ou aquela que dá margem à "função imaginativa" e esforça-se para "colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço" (BRUNER, 1997) [8]. Enfim, como disse Vansina (1991) [9], uma "forma livre e de conteúdo livre e livre escolha de palavras".

2.2 A CIVILIZAÇÃO ORAL, O CONTEXTO SOCIAL DA TRADIÇÃO E AS NARRATIVAS

Segundo Vansina (1982) [11], trabalhar com civilizações onde a palavra falada é a ferramenta principal - frequentemente a única - para a comunicação cotidiana precisa merecer do pesquisador interessado em desvelar suas tradições uma "atitude totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes." Para esse autor, "uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais". Essas tradições, continua o autor, podem ser definidas "como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração a outra", afinal, "quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas." Nesse sentido, ensina-nos Vansina, a "oralidade é um atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade." Cabe ao pesquisador, prossegue Vansina, "aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva já que o *corpus* da tradição oral é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma"; compete-lhe, sobretudo, "iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições" e certificar-se de que elas, para serem consideradas válidas, precisam ser "baseadas em narrativas de testemunhos oculares" (VANSINA, 1982) [11].

Ao classificar as "formas fundamentais da tradição oral", Vansina (1982) [11] propõe quatro categorias: poema, fórmula, epopeia e **narrativa**⁴¹, conforme consta no Figura 02 abaixo.

Figura 02: Categorias das formas fundamentais da tradição

		CONTEÚDO	
		<i>fixo</i>	<i>livre escolha de palavras</i>
FORMA	<i>estabelecida</i>	poema	epopeia
	<i>livre</i>	fórmula	narrativa

Fonte: Vansina, 1982: 160; Ferreira Netto, 2008: 59.

Para Vansina, a quarta categoria "compreende a maioria das mensagens históricas conscientes" e, por sua dupla liberdade (forma livre e livre escolha de palavras), "permite numerosas combinações, muitas remodelações, reajustes dos episódios, ampliação das descrições, desenvolvimentos etc." de tal forma que, conclui, é "difícil reconstruir um

⁴¹ Todas as palavras negritadas neste artigo são opções tomadas por seus autores.

arquétipo." (VANSINA, 1982) [11]. Nessa categoria "narrativa", pode-se incluir, conforme Vansina (1982) [11] "a narrativa geral, história ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais. [...] precedentes legais [...], comentários sobre registros orais e as notas ocasionais [...]."

Todavia, a liberdade não é tão absoluta assim haja vista que "o meio social pode, às vezes, impor-lhe uma fidelidade rígida às fontes e às versões possíveis serão sempre submetidas à obrigatoriedade do 'testemunho ocular'." (VANSINA, 1982) [11]

Essas quatro categorias estão presentes em praticamente todas as sociedades, sejam elas exclusivamente orais ou orais e escritas. Todavia, nas sociedades orais são mais "cuidadosamente transmitidas" porque - objetivamente - são elas que as sustentam. De acordo com Vansina (1982) [11], elas contêm "tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um". De fato, acrescenta, "Toda instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações coletivas de sua tradição que o explica e justifica." A isso, Vansina (1982) [11] chama de "superfície social" sem a qual, constata, "a tradição não seria mais transmitida e, sem função, perderia a razão de existência e seria abandonada pela instituição que a sustenta."

Acerca da tradição, é preciso registrar ainda um outro importante detalhe vindo das reflexões de Vansina: "A tradição sempre idealiza; especialmente no caso de poemas e narrativas. Ela cria estereótipos populares." entre os membros de um agrupamento étnico, especialmente se minoritário. Vansina enfatiza que "toda história tende a tornar-se paradigmática e, conseqüentemente, mítica, seja o seu conteúdo 'verdadeiro' ou não, tornando-se, por conta disso, "modelos de comportamentos ideais e de valores." (VANSINA, 1982) [11]

2.3 A VERDADE E A VEROSSIMILHANÇA EM NARRATIVAS

Na subseção que acabamos de apresentar, Vansina insiste em dizer que determinados poemas e narrativas, sobretudo da tradição oral, tornam-se paradigmáticos, ou seja, seu conteúdo "verdadeiro ou não" torna-se modelo de comportamento ideal e de valor. (VANSINA, 1982) [11] De fato, o que menos importa ao estudioso desse fenômeno cultural,

Suplemento

diferente do que fazem a maioria dos leigos, é saber se as "narrativas ancestrais", ou mesmo as contemporâneas, são passíveis de comprovação, menos ainda se os personagens que atuam no desenrolar do relato existiram ou existem. A qualidade desse tipo de narrativa não se mede pelo parâmetro da verdade, mas pelo da verossimilhança, que é uma questão de outra ordem. O jogo de interesse, nesse caso, não é a dicotomia verdade/mentira, mas, insistimos, a verossimilitude, ou seja, tão somente a percepção da ligação, do nexos ou da harmonia entre a sucessão de fatos ou acontecimentos, que constituem a ação, e a(s) personagem(ns) envolvidas nesse enredo ou trama ou, como afirmou Vansina (1982) [11] acima, se ela contém "modelos de comportamentos" e/ou "valores a serem seguidos ou respeitados.

Bruner (1991) [12], no alto de sua autoridade científica, comunga (e sustenta) essas mesmas concepções em seu ensaio "A construção narrativa da realidade", especificamente no que tange às narrativas. Para ele, "nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante." (BRUNER, 1991) [12] Elas, segundo Bruner (1991) [12], são "uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores", ou seja, de normas que favorecem acréscimos, que são estimulados por seus interlocutores-ouvintes ou novas nuances culturais.

Quanto à verdade/falsidade das narrativas, Bruner (1991) [12] é lapidar ao considerar o seu alcance:

Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar "**verossimilhança**." Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por "necessidade narrativa", e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, **nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas.**

São as concepções teóricas a respeito da tradição oral e do contexto social da tradição (VANSINA, 1982) [11], da construção narrativa da realidade, que é gerada pelo pensamento narrativo, e, por último, a noção de verossimilhança (BRUNER, 1991) [12], (BRUNER, 1997) [8], que foram resumidamente apresentadas nas seções acima, que vão sustentar a análise da misteriosa e fascinante história da "A mãe d'água da cidade debaixo d'água do rio Guaporé".

3. ANÁLISE DA NARRATIVA

Nossa análise estará voltada essencialmente para o relato da E-N postado na 1ª coluna da Figura 01 pelos motivos já anunciados no último parágrafo da introdução na medida em que a narrativa da informante Kujubim contempla peculiaridades que a tornam única, tanto no que se refere às características das personagens quanto à sucessão dos acontecimentos que constituem as ações por elas praticadas.

De fato, na narrativa tradicional, conforme nos apresenta Martinez (2018, 2ª coluna da Figura 01) [13], a “mãe d’água é

uma entidade do folclore brasileiro de uma beleza fascinante. Por ser uma sereia, enfeitiça os homens facilmente por ter a metade superior de seu corpo com formato de uma linda e sedutora mulher. Já a parte inferior do seu corpo em formato de peixe não é muito notada, por estar submersa em água. [...]. (Figura 01, 2ª coluna, l. 1-6/7).

Muito diferente disso é a “mãe d’água” da E-N Kujubim. Segundo seu relato, a personagem “mãe d’água” não é uma mulher, mas um casal, que reside em uma cidade debaixo d’água do rio Guaporé, o rio de sua cultura, em torno do qual gira todo o enredo da narrativa. É muito provável que o termo “mãe d’água” seja um “dispositivo protético”, um acréscimo narrativo de que fala Bruner (1991) [12], possivelmente como consequência do fenômeno da globalização e/ou da hibridização cultural (HAESBAERT) [19] cujas especificidades não são o foco deste artigo.

[...] Aí teve esse dia que ela levantou cedo, seis horas da manhã, e foi pro rio. Aí quando ela olhou pra lá pro Rio, viu duas pessoas, um casal, um homem e uma mulher, sentado na galhada assim, [...]. (Figura 01, 1ª coluna, l. 22-30; [...] Aí ela se assustou se admirou e pá! [o casal] caiu dentro da água neh, dentro do rio Guaporé [...]. (Figura 01, 1ª coluna, l. 40-43)

Quanto aos nossos objetivos, como já anunciado na introdução, vamos analisar a narrativa da E-N (Figura 01, 1ª coluna) sob o ponto de vista da “duplicidade do pensamento” (3.1), da “tradição oral”, do “contexto social da tradição” (3.2) e da “verdade e verossimilhança” (3.3).

3.1 A DUPLICIDADE DO PENSAMENTO

Não somente a narrativa da E-N Kujubim, mas toda e qualquer expressão cultural de uma civilização deixam pistas a respeito de suas “representações coletivas inconscientes” nas

quais está embutida “sua concepção de mundo” (VANSINA, 1982) [11]. Essas manifestações emergem, quase sempre, do modo narrativo do pensamento (BRUNER, 1997) [8] e/ou subseção 2.1) e surgem na superfície, tradicionalmente, na forma de “histórias bem formadas”. Não tem, portanto, a “função de convencer alguém de sua verdade” (modo paradigmático), mas tão somente persuadir alguém, "de sua semelhança com a vida" (BRUNER, 1997) [8]: misteriosa, multidimensional, não-linear.

Nas primeiras palavras da E-N está explícito que ela não tem pretensão alguma em convencer alguém de alguma coisa. Optando pelo atributo narrativo de sua mente, ela tenta persuadir, ainda que não tenha certeza de seu sucesso junto a seus interlocutores-ouvintes.

E tem da história que a minha vó conta também, da cidade. Pode até vocês acharem ridículo eu não sei... Da cidade que tem dentro do rio Guaporé também, diz que também na história que escutavam, no seringal. [...]. (Figura 01, 1ª coluna, l. 01-07)

Como vimos em 2.1, no modo narrativo, ao contrário do paradigmático, "a aplicação imaginativa leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis, mas não necessariamente verdadeiros" visto que sua função cognitiva está voltada para as "ações e intenções humanas ou similares às humanas e as vicissitudes e consequências que marcam seu curso", e "não têm necessidade de comprobabilidade". (BRUNER, 1997) [8].

[...] Ela falou que teve um belo dia que ela levantou foi cedo, minha vó neh conta, diz que ela levantou cedo sempre ela ouvia, mas era só ela que ouvia, sempre ela ouvia galo cantar, boi berrar, mas no fundo d'água! Naquela locação onde que eles ficavam no Guaporé. [...]. (Figura 01, 1ª coluna, l. 14-23)

E arremata, ao final da narrativa: “**Então não é mito, pra mim não é mito. Pra mim é realidade.**” (Figura 01, 1ª coluna, l. 44-47)

3.2 A CIVILIZAÇÃO ORAL, O CONTEXTO SOCIAL DA TRADIÇÃO E A NARRATIVA KUJUBINIANA

Conforme escreveu Vansina (1982) [11], "uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais". Nesse quesito, a narradora Kujubim é explícita tanto em relação à "preservação da sabedoria dos ancestrais" quanto à validade do que está sendo transmitido já que a informação tem suas origens "em narrativas de testemunhos oculares" transmitidas "verbalmente de uma geração a outra". É que, enfatiza Vansina (VANSINA, 1982) [11],

"quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas." (VANSINA, 1982) [11].

Com efeito, “no seringal de Pedras Negras, no Centro Grande”⁴², onde vivia a E-N em sua infância, “na história que escutavam, no seringal” (Figura 01, 1ª coluna, l. 6-7), as palavras de sua avó, de seu pai e de sua mãe criam(vam) diversas personagens estranhas e passam(vam) a ser reais e verdadeiras para as crianças (netos e filhos). Para ficarmos apenas nas personagens que compõem o universo “Da cidade que tem dentro do rio Guaporé” [] (Figura 01, 1ª coluna, l. 3-4) “da cidade debaixo d’água do rio Guaporé” (Figura 01, 1ª coluna, l. 48-9), mencionadas pela E-N, estão o “galo” que “canta[r]”, o “boi” que “berra[r], mas no fundo d’água” (Figura 01, 1ª coluna, l. 20-21) e “duas pessoas, um casal, um homem e uma mulher” (Figura 01, 1ª coluna, l. 27-9), que “caiu dentro da água neh, dentro do rio Guaporé [...]”. (Figura 01, 1ª coluna, l. 41-3).

Quanto à forma e conteúdo empregados pela narradora para transmitir sua informação, não nos restam dúvidas em relação à sua opção pela "categoria narrativa" (Figura 02), que, segundo Vansina, "compreende a maioria das mensagens históricas conscientes" e, por sua dupla liberdade (forma livre e livre escolha de palavras), "permite numerosas combinações, muitas remodelações, reajustes dos episódios, ampliação das descrições, desenvolvimentos etc." entre as quais podem ser incluídas "a narrativa geral, história ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais". (VANSINA, 1982) [11]

No bojo dessa categoria, a narradora Kujubim deixa emergir, inconsciente e parcialmente, a "superfície social" do seu grupo étnico, que, segundo Vansina, é "tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um" (VANSINA, 1982) [11], ou seja, tudo o que pode ou não pode ser feito, e quais as consequências dos malfeitos. Dois são os momentos da narrativa que deixam transparecer fragmentos do *status* social do grupo étnico da informante. O primeiro revela que os hábitos culturais dos Kujubim já não são mais os de indígenas silvícolas, mas de indígenas seringueiros, residindo não mais em malocas, mas em “*locação*” ou “*colocação*” (Figura 01,

⁴² “Quando nós era criança, nós andava no seringal nós andava no seringal de Pedras Negras, no Centro Grande, com meu pai, eu ouvia meu pai e minha mãe contando neh, mesmo grande, meu pai ainda passava pra nós”.

Suplemento

1ª coluna, l. 12), ou seja, em casas, geralmente palafitas, como era comum entre os seringueiros amazonenses no início e até em meados do século XX. Por conta disso, os Kujubim já não são mais donos do seu destino e passam à condição de trabalhadores semi-escravizados. O segundo momento mostra que, apesar da condição constrangedora e aviltante a que foram submetidos, abomina(va)m a mentira e prima(va)m pelas “histórias” contadas por seus ancestrais.

Primeiro momento:

Quando eles iam pro seringal era, ela falou assim, minha vó contava. Ah! Quando nós ia pro seringal, esse ... tinha uma locação... uma colocação onde nós só ficava, só ficava nós, e tinha um vizinho mais pra dentro neh. Ela falou que teve um belo dia que ela levantou, foi cedo, minha vó neh conta, diz que ela levantou cedo, sempre ouvia, mas era só ela que ouvia, sempre ela ouvia galo cantar, boi berrar, mas no fundo d'água! Naquela locação onde que eles ficavam no Guaporé. (Figura 01, 1ª coluna, l. 7 -22)

Segundo momento:

[...] aí diz que ela pegou e voltou, pra não dizer que era mentira dela ela voltou pra chamar a outra nossa tia mais velha, aí ela foi lá e chamou, e ela veio, que é a irmã da mamãe neh. Aí ela veio aí diz que quando ela avistou assim, ela se assustou por que ali não tinha vizinhança, não tinha gente, só era eles neh. [...], essa é a história que eu ouvi de minha mãe, do rio Guaporé. (Figura 01, 1ª coluna, l. 30-43)

De toda forma, os vários "status sociais" e seus respectivos papéis não são tão facilmente perceptíveis e ainda muito menos se investigados em apenas uma ou mesmo dezenas de narrativa; na realidade, eles estão submersos, como nos assegura Vansina (1982) [11] nas profundezas do "passado inscrito nas representações coletivas de tradição de um povo, que o explica e o justifica" (VANSINA, 1982) [11] e apreendê-los não é tarefa fácil e demanda longa convivência.

3.3 A VERDADE E A VEROSSIMILHANÇA

Como vimos na seção 2, Vansina considera que determinados poemas e as narrativas da tradição oral, sobretudo, tornam-se paradigmáticos, ou seja, seu conteúdo "verdadeiro ou não" transforma-se em modelo de comportamento ideal e de valor. (VANSINA, 1982) [11]. A narradora kujubiniana demonstra compreender bem esse axioma ou essa afirmação de Vansina (e também de Bruner, como veremos mais abaixo) sem nunca ter ouvido falar ou nada ter lido sobre o pensamento do historiador e antropólogo belga.

E tem a história que a minha vó conta também, da cidade. Pode até vocês achar ridículo eu não sei... Da cidade que tem dentro do rio Guaporé também, diz que também na história que escutavam, no seringal. (Seção 1, Figura 01, l. 1-7); [...] Essa é a história que eu ouvi da minha mãe, do rio Guaporé. Então não é mito, pra mim não é mito! Pra mim é realidade. A do pai da mata, a da mãe d'água e a da cidade debaixo d'água do rio Guaporé, existe! (Seção 1, Figura 01, 43-49)

Pouco importa a um estudioso de narrativas da tradição oral ancestral, como a que estamos analisando, ou até mesmo de muitas narrativas contemporâneas, saber se são verdadeiras ou não, e se são passíveis de comprovação ou não; pouco importa para esse tipo de pesquisador saber se os eventos descritos de fato aconteceram ou não, se as personagens neles enredadas existiram ou existem. A mídia, em geral, insiste em confrontar fatos ou informações pela dicotomia “verdade/mentira”, pior ainda quando o faz pela oposição entre verdade/mito, como se mito fosse sinônimo de mentira. Esse é um viés leigo que pouco sentido faz para um especialista em estudos narratológicos. Sábina, a narradora kujubiniense compreendeu e compreende muito bem que narrativas orais ancestrais e suas personagens são relatos e entes sagrados, são verdadeiros, são reais. Pouco importa, reiteramos, para ela e também para os narratologistas saber se elas são verdadeiras, falsas, míticas. Para os estudiosos do assunto, esse tipo de tradição oral é observado e analisado pelo viés da verossimilhança, que é uma questão de outra ordem. O jogo de interesse, nesse caso, não é a dicotomia verdade/mentira, mas, somente a percepção da ligação, do nexos ou da harmonia entre a sucessão de fatos ou acontecimentos, que constituem a ação, e a(s) personagem(ns) envolvidas nesse enredo ou trama porque esse tipo de narrativa contém "modelos de comportamentos" e/ou "valores a serem seguidos ou respeitados" (VANSINA (1982) [11]).

Assim como Vansina, também o psicólogo estadunidense Bruner (1991) [12] afirma de forma enfática que as "construções narrativas só podem alcançar verossimilhança" porque, segundo ele, elas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa” e "não por verificação empírica e precisão lógica". Exatidão, perfeição, correção são fins próprios do pensamento científico, do pensamento paradigmático, e não do narrativo. A propósito das narrativas, Bruner conclui seu raciocínio de forma extraordinariamente lenitiva: "nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas" (BRUNER, 1991) [12].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste artigo expressamos nossa intenção de analisar uma narrativa da tradição oral do povo Kujubim intitulada "A mãe d'água da cidade debaixo d'água do rio Guaporé" e apresentada de forma voluntária e anônima por uma integrante de desse grupo étnico. Tendo por base o método científico-exploratório e a técnica da entrevista livre, a narrativa foi analisada a partir conceitos teóricos desenvolvidos, principalmente, por Jan Vansina (1982) [11] e Jerome Bruner (1991) [12], Bruner (1997) [8] entre os quais o destacamos a dupla modalidade do pensamento humano, a civilização oral, o contexto social da tradição, as narrativas orais, a verdade e a verossimilhança. Ao final do nosso trabalho, observamos que: a narrativa da informante tem origem, essencialmente, no modo narrativo do pensamento humano; que ela é fruto da sabedoria cultivada pela tradição oral e, portanto, trata-se de uma riqueza linguístico-cultural do povo Kujubim; que a informante tem consciência da sacralidade de seu relato e, por ser verossímil, é aceito pelos membros do seu grupo étnico; que, a partir da teoria adotada, trata-se para nós de uma narrativa crível por sua verossimilhança. A par dessas observações, constatamos também que presentemente poucos são os remanescentes desse povo sofrido e espoliado em todos os sentidos, inclusive o cultural, mantêm vivo esse tipo de narrativa e, conseqüentemente, elas não estão mais sendo transmitidas e perdendo, infelizmente, sua função social.

REFERÊNCIAS

- [1] PHILLIPS, David. **Indígenas do Brasil – Kujubim**. Disponível em: <<http://brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/profiles-k/254-173-kujubim.html>>. Acesso em: abril de 2018.
- [2] VEGINI, Valdir. Wainiã/Puruborá e Kububim/Kutruye: um relato experiencial. **Revista Sustentabilidade Organizacional**, v. 3, p. 4-16, 2015.
- [3] VEGINI, Valdir; VEGINI, Rebecca Louize. Narrativas da tradição oral miguelena: memória, identidade e cultura. **Revista Sustentabilidade Organizacional**, v. 2, nº 1, p. 1-10, 2015.
- [4] BONI, Jonatas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2014/01/comunidade-quilombola-de-ro-comemora-o-crecimento-do-turismo.html>>. Acesso em: abril de 2018.

Suplemento

- [5] DORIA, Carol. Vale do Guaporé - A Amazônia desconhecida – PEDRAS NEGRAS. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=93>>. Acesso em: abril de 2018.
- [6] PEDRAS NEGRAS.
Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=93>>. Acesso em: abril de 2018.
- [7] RESERVA EXTRATIVISTA FEDERAL DO RIO CAUTÁRIO. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Reserva_Extrativista_Federal_do_Rio_Caut%C3%A1rio. Acesso em: abril de 2018.
- [8] BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre/BR: Artes médicas, 1997.
- [9] VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. **In: KI-ZERBO, JK. (Org.) História geral da África: I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1991.
- [10] FERREIRA NETTO, Waldemar. Tradição oral e produção de narrativas. São Paulo: Paulistana, 2008.
- [11] VANSINA, Jan. **La tradición oral** (essai de méthode historique). Barcelona/ES: Editorial Labor S.A., 1982.
- [12] BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade/*The narrative construction of reality*. **Critical Inquiry**, n. 18. v. 1, pp. 1-21, 1991. Disponível em: independent.academia.edu/valdirvegini.
- [13] MARTINEZ, Marina. **Iara ou Uiara**, também referida como “**Mãe-d’água**”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/iara/>. Acesso em: abril de 2018.
- [14] TURNER, Victor. **From ritual theater**. New York: New York Performing Arts Journal Publications, 1982.
- [15] TODOROV, Tzvetan. **The poetics of prose**. Ithaca: Cornell University Press, 1977.
- [16] WHITE, Hayden. "The value of narrativity in the representation of reality". In: W. J. T. Mitchell ed., **On narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- [17] PROPP, Wladimir. **The morphology of the folktale**. Austin: University of Texas Press, 1968.
- [18] HERRNSTEIN-SMITH, Barbara. "Narrative versions, narrative theories". In: W. J. T. Mitchell ed., **On narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- [19] HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. **In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., orgs. Visões do Brasil: estudos culturais em**

Suplemento

Geografia [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, pp. 27-46. ISBN 978-85-232-1238-4. Available from SciELO Books.



III SILLIC
Simpósio em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural
IFRO – Campus Ji-Paraná

**OS POVOS TUPI MONDÉ E RAMARAMA E OS BRANCOS: CONTATO
 INTERÉTNICO NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DE RONDÔNIA**

Larissa Santos Menezes Freire ¹; Patrick Cruz Moreira da Silva ¹; Lediane Fani Felzke ²

¹Estudante do Curso técnico em Florestas - IFRO – Instituto Federal de Rondônia; E-mail: larijipafreire@gmail.com.

¹Estudante do Curso técnico em Química - IFRO – Instituto Federal de Rondônia; E-mail: patrickcruz107@gmail.com.

²Docente/Historiadora, Doutora em Antropologia - IFRO – Instituto Federal de Rondônia. E-mail: lediane.fani@ifro.edu.br

RESUMO: A análise da colonização da região central do estado de Rondônia não pode ser considerada completa sem a inclusão das sociedades indígenas que nela residiam antes da chegada dos brancos. Não somente porque esses povos foram seus primeiros habitantes, mas também porque foi por meio da mão-de-obra indígena e dos conflitos étnicos que as fronteiras e as divisões territoriais dentro do espaço regional foram lentamente se estabelecendo; assim, compreender a questão indígena é compreender a história da Amazônia Meridional. Para um maior aprofundamento nos povos Tupi Mondé e Ramarama e sua presença na colonização do Estado, procurou-se identificar as publicações que tratassem de seus primeiros contatos com os brancos, reuni-las de acordo com as famílias estudadas e criar um arquivo seletivo para as etnias analisadas. Para tanto, utilizou-se de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados apontaram um isolamento étnico dos grupos pesquisados até as décadas de 1950 e 1970, quando colonos foram incentivados a ocupar o recém chamado Território de Rondônia, antes Território Federal do Guaporé, pelo governo da época, que desconsiderava a presença indígena na região. Nesse contexto, os grupos indígenas Zoró, Cinta Larga, Suruí, Gavião e Arara passaram a ter contato com *os brancos*, que levou a uma drástica redução populacional (tanto na questão de doenças contraídas como na exploração da mão-de-obra indígena) e a perda de seus territórios que foram invadidos pelos novos ocupantes. Devido a essa forma de contato e posterior mazela gerada pelo Estado, as presentes etnias tiveram seu *modus vivendi* radicalmente alterado e passaram a ser discriminadas pela própria cultura que carregam, sendo consideradas um empecilho para o desenvolvimento regional.

Suplemento

Palavras-chave: Povos tupi mondé; Povos tupi ramarama; Contato interétnico; História regional.

ABSTRACT: The analysis of the central region's colonization of the state of Rondônia cannot be considered complete without the inclusion of the indigenous society who has been living there even before the white's arrival. Not solely because these peoples were its first inhabitants, but also because, was by the indigenous labor force and by the ethnical conflicts that the frontiers and the territorial divisions within of the regional space were slowly becoming established. To understand the indigenous matter is to understand the Meridional Amazonia's history. To a bigger deepening in Tupi Mondé and Ramarama peoples and in their presence in the colonization of the state, sought to identify the publications that had treated about their first contacts with the whites, to bring them together according to the families, which were studied, and to create a select file to the ethnics analyzed. For this purpose, it was used of bibliographic review and documentary research. The results pointed to an ethnic isolation of the studied groups, which has occurred until the 1950s and 1970s, when colonists were encouraged to occupy the newly-named Território Federal de Rondônia, formerly known as Território Federal do Guaporé, by the government, from that time, which ignored the indigenous presence in the region. In this context, the indigenous groups Zoró, Cinta Larga, Suruí, Gavião and Arara started to have contact with the whites who took to them a drastic population reduction (both on contracted diseases and on the exploitation of indigenous labor) and the loss of their territory that was invaded by new occupants. Due to this form of contact and subsequent social ills generated by the state, these ethnics had their *modus vivendi* radically altered and started to be discriminated because they had their own culture, being considered an obstacle to regional development.

Keywords - Tupi mondé peoples; Tupi ramarama peoples; Interethnic contact; Regional History.

1. INTRODUÇÃO

A questão da “diferença”, da diversidade, seja cultural, social, econômica, ideológica, política ou étnico-racial, sempre levou os seres humanos a alguma forma de conflito. Inerente ao homem existe o hábito de julgar, o medo do desconhecido, um sentimento que leva ao preconceito, à discriminação, à divisão e desigualdade entre os povos e até as mais extremas formas de xenofobia.

Os primeiros contatos das populações indígenas brasileiras com o homem *branco*, na maioria das vezes, foram marcados pela violência, brutalidade e intolerância dos *brancos* sobre os indígenas. Os colonizadores iniciavam conflitos armados com o intuito de apropriar-se das terras dos povos nativos, que além de morrer nos conflitos sangrentos, também morriam de forma maciça pelas doenças que os não indígenas traziam para suas terras.

Analogamente, a história da região central do estado de Rondônia foi marcada por violências. Registrada através de trabalhos de diferentes pesquisadores das áreas das Humanidades e da Biologia, publicados a partir dos anos 1980, essa história encontra-se espalhada e cheia de lacunas, sem conexões que possibilitem análises melhores e mais completas. Por meio do levantamento bibliográfico histórico, as circunstâncias e os desdobramentos do contato dos povos Arara, Cinta Larga, Gavião, Suruí e Zoró podem ser analisados em conjunto e averiguados de forma mais íntegra, pois o fato é que todos esses povos tiveram as trágicas semelhanças de contato: invasão de suas terras por seringueiros, caucheiros, garimpeiros e, a partir da década de 60, por migrantes atraídos com promessa de terra, vindos principalmente do Sul e do Sudeste do país.

Os contatos interétnicos ocorreram diante da busca dos colonos por novas fontes de renda e subsistência na Amazônia Meridional, o “inferno verde” (MEIRELES, 1984) [1]. Como eles se deram? A relevância da pesquisa se dá através destas experiências analisadas a partir de um recorte regional. As informações do *modus vivendi* e o histórico das populações ali já residentes, registrados por pesquisadores das áreas da Linguística, Antropologia, Geografia e Saúde, fornecem a base para análise conjunta e posterior comparação reflexiva, a ser realizada no âmbito deste artigo.

2. METODOLOGIA

Por meio de livros, artigos, dissertações e teses publicadas a partir da década de 80, os povos Arara, Cinta Larga, Gavião, Suruí e Zoró tiveram seu *modus vivendi* e história relatados e registrados. Porém, esses registros foram disseminados e não reunidos de forma a tratá-los e reconhecê-los como parte de um estudo regional muito mais *lato* do que se pensa. A pesquisa processou-se por meio do levantamento bibliográfico, identificação e análise dessas diferentes publicações, que tratam do contato interétnico dos não indígenas com os grupos étnicos em questão. Justamente devido à proximidade geográfica, linguística, mítico-religiosa e contexto de relação com *os brancos*, será permitida a posterior comparação das histórias vivenciadas por esses povos no período de contato que se estendeu entre 1940 e 1980.

3. ANALISANDO OS CONTATOS INTERÉTNICOS

Desde tempos imemoriais, os povos das famílias linguísticas Tupi Mondé e Ramarama estão presentes na Amazônia Meridional, ocupando largas áreas de terra e com um número populacional muito alto. Segundo Brunelli (1989) [2], todos esses povos eram primordialmente uma única nação, que viviam na região do noroeste do Mato Grosso:

Los ancestros de los Zoró, Gavião, Cinta Larga y Arúa, formaban em otros tiempos una única etnia, considerada actualmente como sub familia lingüística de la familia tupi-mondé. Vivían entonces, más al norte, a lo largo del río Roosevelt, rio abajo, por lo menos según lo que los Zoró afirman (BRUNELLI, 1989, p.128) [2].

Nas etnias Suruí, Zoró, Cinta Larga, Arara e Gavião, os primeiros contatos oficiais se deram a partir das décadas de 50 e 60, impulsionados por programas governamentais que tinham o intuito de povoar e desenvolver as áreas mais isoladas do país, como se percebe:

En las décadas de los Sesenta y Setenta, la exploración de las riquezas naturales y sobre todo el comienzo oficial de la colonización sistemática de esta parte de Brasil, obligaron a los Zoró a ceder, no sin lucha, grandes partes de su territorio y a retirarse en el triángulo formado por los ríos Roosevelt y Branco, de unos cuatro mil Km2. (*idem*, p.137) [2]

Os colonos, atraídos por promessas de terra, adentraram e se instalaram nas terras dos povos Tupi, Mondé e Ramarama, o que marcou o início da série de uma série de conflitos. Devido à presença do homem branco (incluindo suas doenças e armas), muitas nações indígenas foram massacradas e reduzidas a mais da metade de sua população:

Portanto, a ocupação econômica da região Amazônica atingiu diretamente os povos indígenas com o roubo das terras que lhes pertenciam ancestralmente. Aos poucos, e mediante a violência, os indígenas foram rechaçados de suas terras. Com a catequese, a evangelização, o extrativismo, a pecuária e a agricultura se estendeu a sociedade nacional brasileira em detrimento das comunidades indígenas (IANNI, 1979 *apud* ROMERO, 2014, p. 85). [3]

3.1. POVO ARARA KARO

Os Arara Karo, habitantes da parte sul da T.I Igarapé Lourdes, se dividem em duas aldeias, Iterap e Paygap, em ambas as aldeias eles falam sua própria língua, a língua arara, o Português é aprendido como segunda língua. Os Arara que foram criados por colonos falam apenas o português, entretanto compreendem de forma clara a língua arara.

Devido ao fato de dividirem a mesma T.I⁴³, e terem casamentos entre Arara e Gavião, alguns Arara compreendem a língua dos Gavião.

3.1.1 CONTATO DOS ARARA KARO

Os Arara Karo possivelmente foram os primeiros, entre os tupi mondé e ramarama, a manter contato com os não indígenas. Devido a essa curta relação assimétrica com os *brancos*, foi umas das etnias que mais tiveram confrontos com as frentes colonizadoras, uma vez que eles foram atraídos de tal forma para uma espécie de armadilha, em que o preço foi a perda de suas terras e de parte da sua população. Anterior a isso, passaram por regimes de servidão nos seringais, onde, trocavam sua força de trabalho por facões. Geralmente eram semanas inteiras de serviço para se obter um único facão.

Para escapar desse regime opressor, eles tiveram que abandonar suas terras e alguns se abrigaram em Vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná, onde se tornaram índios urbanos. Somente com a demarcação da Terra Indígena Igarapé Lourdes em 1976 e 1977, alguns dos Arara foram realdeados e puderam retornar ao seu território (OTERO DOS SANTOS, 2015) [4].

Após os contatos com os brancos, as invasões em suas terras eram cada vez mais comuns, terra que os Gavião também habitavam, e a situação ficava cada vez mais complexa na aldeia. “Por volta de 1985, os Arara, então com uma população de cerca de 90 pessoas, saem do Posto Velho para enfrentarem uma leva de invasões na parte sul da TI” (OTERO DOS SANTOS, 2015 pg. 95) [4].

Embora Mindlin (1983) [5] e Moore (1981) [6] tenham anunciado e previstos as consequências das invasões, que tinha como principal objetivo, a colonização da localidade, nenhuma providência foi tomada por parte dos órgãos de proteção aos indígenas. Cansados da mazela no Estado, os próprios Arara juntamente com os Gavião tomaram uma iniciativa para findar com o problema das invasões. Segundo Otero dos Santos (2015, pg. 95) [4], “em agosto de 1984, em conjunto com os Gavião e cansados de esperar uma solução para o problema, os Arara fizeram mais de dez reféns na aldeia Igarapé Lourdes por quase um mês”.

Diante desta ação, os invasores começaram a ser retirados no mês seguinte. O combate aos invasores levou os Gavião, até então residentes no Posto Indígena Lourdes, e os Arara a

⁴³ T.I, abreviação de Terras Indígenas.

se unirem para defender essa parte do território. “Após a expulsão dos invasores, a fartura instaurou-se, mas, foi novamente interrompida após o desentendimento dos Arara com os Gaviões. Pedro⁴⁴ conta que ‘os Gavião ficaram com ciúmes’ e começaram a queimar e roubar suas coisas” (OTERO DOS SANTOS, 2015) [4].

Os contatos foram fulminantes para os Arara, centenas de índios morreram por doenças levadas por não-índios (principalmente sarampo, pneumonia e gripe), e os sobreviventes, foram obrigados a trabalhar em regime de semi-escavidão, junto aos não-índigenas.

3.1.2 PÓS CONTATO

Foi somente no final da década de 60 que um funcionário do SPI, supostamente o chefe do Posto Indígena Lourdes, Sr. Brígido, conseguiu reagrupar os Arara, que passaram então a viver junto aos Gavião. Após muitos desentendimentos, em meados dos anos 80 os Arara resolveram fundar sua própria aldeia, próxima ao Igarapé da Prainha, a cerca de 5 Km de sua desembocadura no Rio Machado. Logo obtiveram da Funai o reconhecimento da aldeia, sendo então criado o Posto Indígena Iterap.

No início dos anos 90 houve uma discussão interna entre os Arara e o cacique Pedro Agamenon mudou-se com seu grupo familiar para outra parte da TI para fundar sua própria aldeia, denominada atualmente Pajgap.

Devido ao fato de os Arara estarem em contato com a população envolvente há muito tempo, sua organização social e política, assim como as práticas culturais tradicionais foram seriamente afetadas (GABAS JÚNIOR, 2002) [7]. Apesar disso são profundamente resistentes e lutam para manter sua língua, suas festas tradicionais e sua terra (ISIDORO, 2006) [10].

3.2 POVO CINTA LARGA

Os Cinta Larga habitam quatro Terras Indígenas localizadas entre os estados de Rondônia e Mato Grosso, a T.I Roosevelt, a T.I. Aripuanã, o Parque Indígena Aripuanã e a T.I. Serra Morena. A população é dividida em quatro grandes agrupamentos, “os de cima”

⁴⁴ Senhor Pedro Agamenon Arara, cacique da aldeia Pajgap.

localizados mais ao sul, “os do meio”, “das cabeceiras” e “os de baixo”. Devido a vários fatores, os Cinta Larga sempre tiveram invasões em suas terras e o Estado muitas vezes se absteve de intervir.

Foi em meio a todo um intrincado jogo de pressões, omissões e principalmente concessões a interesses de ordem econômica e política, sobre o qual já discorri extensamente, que a FUNAI veio a definir quatro áreas contíguas, dentro do território habitado pelos Cinta Larga (DAL POZ, 1991 pg. 34-35) [8].

3.2.1 CONTATO

Foram uma das primeiras etnias a terem contato com os colonos e com a frente colonizadora, por meados de 1950, nas proximidades da estação telegráfica de Vilhena. Com o aumento da presença de caucheiros, garimpeiros e seringalistas na região, os Cinta Larga foram ficando encurralados, tendo suas terras invadidas e suas famílias dizimadas pelos brancos. Dessa forma, os índios começaram a revidar os ataques que vinham sofrendo:

No trecho de Vilhena a Ji-Paraná, em Rondônia, os ataques indígenas a vilas, colocações de seringueiros e turmas de garimpeiros chegaram ao noticiário da imprensa nacional, principalmente se envolviam acusações de prática de canibalismo. [...] A FUNAI impôs-se a “pacificação” dos temidos “Cinturão Largo” (DAL POZ, 1991, pg. 24) [8].

Além dos ataques, eles também eram vítimas das doenças trazidas pelos civilizados, fato que também somou bastante para diminuição da população. Segundo Dal Poz (1991, pg. 37) [8], “os Cinta Larga foram maciçamente dizimados por doenças adquiridas dos “civilizados” que invadiram seu território”. Em 1972, o médico Jean Chiappino, que visitava a região, presenciou uma enorme epidemia que levou a morte 89 índios dessa etnia. Esse massacre ocorreu em um grupo com 100 pessoas, um dos muitos que a etnia sofreu ao longo da história dos contatos (*idem*).

Após os ataques que colonos, garimpeiros e caucheiros faziam as malocas dos Cinta Larga, os sobreviventes eram atraídos pelos facões e obrigados a largarem suas malocas e trabalhar nos garimpos, seringais ou nos cauchos da localidade em regime muitas vezes de semi-escravidão. Segundo (DAZ POZ, 1991, pg. 23) [8] “A presença dos caucheiros teria provocado grande mobilidade entre os índios, atraído sucessivos grupos, os quais abandonaram suas malocas e puseram-se a trabalhar com látex”.

Durante os anos 50, as invasões a T.I por empresas de mineração, garimpeiros e seringalistas, agravaram-se e intensificaram com a inauguração Rodovia BR-364 (Cuiabá - Porto Velho), hostis aos invasores, os Cinta Larga, assim como os demais grupos étnicos, eram vistos como empecilho ao desenvolvimento da região.

3.2.2 PÓS CONTATO

Ao longo de sua história de contato, a relação entre os Cinta Larga e a sociedade nacional é bastante singular: todos os contatos amistosos foram estabelecidos por nítida iniciativa dos indígenas. “Uma visita dos Cinta Larga surpreendeu os moradores da vila de Vilhena (RO) em fevereiro de 1965: desarmados, cerca de 60 ‘índios’ acamparam nas proximidades da antiga estação telegráfica, trocaram presentes e assistiram a uma partida de futebol.” (DAL POZ, 1991, p.81) [8].

Em registros oficiais, em 1969 os Cinta Larga somavam cerca de 2.000 índios, mas a partir da década de 1970, eles começaram a ser maciçamente mortos pelos invasores ou pelas doenças que os *brancos* traziam para suas malocas. Em 1981 o número de Cinta Larga, não passava de 500. Após os conflitos, em 1991 a Terra Indígena Roosevelt foi finalmente demarcada e daí em diante a população voltou a crescer, no último levantamento (SIASI/SESAI, 2014) estima-se que 1.954 índios Cinta Larga moram nesta T.I.

3.3.1 POVO PAITER SURUÍ

Os Paiter Suruí, localizados na T.I Sete de Setembro, localizada na divisa do estado de Rondônia com Mato Grosso, também tiveram contato com a frente colonizadora, e a situação que ocorreu com os Cinta Larga se repetiu.

Os Suruí eram próximos dos povos Zoró e Cinta Larga há mais de 50 anos, como mostra Brunelli (1987, p.133-137) [2]: “Los vecinos de los Zoró eran los Cinta Larga, al este y surueste, los Suruí al sur, los Gavião al suroeste y oeste, y los Arara al noroeste”.

3.3.2 CONTATO

Os contatos entre os Paiter e os brancos eram comuns antes do contato oficial realizado pela FUNAI, tais fatos levaram este povo a constantes fugas:

Com o extrativismo da seringueira, a instalação das linhas telegráficas e a ferrovia Madeira-Mamoré, milhares de migrantes chegaram nessa região da Amazônia, iniciando assim, o embate contra as populações indígenas. Foram anos de lutas e mortes que obrigaram os Paiter Suruí a fugirem da região de Cuiabá para o então território de Guaporé (ROMERO, 2014, p.86) [3].

A interferência e resolução dos conflitos ficavam nas mãos da FUNAI, que servia como instrumento de “controle” dos indígenas:

Durante a expansão desenvolvimentista da região amazônica na época da ditadura, a FUNAI resultou de grande ajuda para pacificar os indígenas que “atrapalhavam” o desenvolvimento capitalista. Ainda que dentro da FUNAI trabalhassem algumas pessoas com um autêntico interesse em proteger os indígenas, outras, ao contrário, eram facilmente corruptíveis e atuavam de forma despreocupada (ROMERO, 2014, p.91) [3].

Diante da omissão dos órgãos governamentais, os Suruí passaram a atacar os colonos e extrativistas, de forma a expulsá-los e retomar suas terras.

Assim, FUNAI, no tempo da ditadura, foi um instrumento útil para controlar e tutelar os indígenas. No caso dos Paiter Suruí, os numerosos choques protagonizados por esses indígenas contra os interesses capitalistas, em forma de ataque a colonos e extrativistas, resultaram chaves para querer realizar um contato oficial com os indígenas, com o objetivo de pacificar a região. Segundo Mindlin (1985), o processo de atrair os Paiter Suruí iniciou-se em 1968, num contexto de massacres e destruição de grupos originários da floresta, atendendo aos interesses dos seringalistas ameaçados constantemente pelos ataques indígenas (ROMERO, 2014, p.91) [3].

O contato oficial ocorreu em 1969, através de um escambo cauteloso e que aconteceu aos poucos:

Foi somente no dia 7 de Setembro de 1969, que os sertanistas e indigenistas da FUNAI, Francisco Meirelles e Apoena Meirelles, que foram sempre defensores da causa Paiter Suruí, realizaram o primeiro contato oficial com o povo Paiter Suruí. Mediante a tradicional técnica de atração realizada pela troca de presentes pendurados na floresta, os indígenas contactaram para conseguir essas ferramentas metálicas que facilitavam suas vidas, como, por exemplo, as facas e panelas. O lugar onde aconteceu o contato ficou conhecido entre os Paiter Suruí como *Nambekó-dabadakibá*, que significa ‘o lugar onde o facão foi pendurado’ (ROMERO, 2014, p.91) [3].

Mesmo com a nova e mais pacífica situação com os brancos, o povo Suruí ainda se recusava a conviver com os brancos e por certo tempo tentou manter sua sociedade na floresta, até que as doenças lhes obrigaram a buscar abrigo nos postos indígenas:

De acordo com Mindlin (1985) [5], apesar dos indígenas ficarem maravilhados com os objetos, mesmo assim resistiram muito à presença dos não-indígenas, desde o primeiro contato até 1971, os Paiter Suruí continuaram morando nas suas aldeias no mato, até que uma epidemia de sarampo matou a metade dos indígenas, obrigando-os a buscar ajuda no posto da FUNAI (ROMERO, 2014, p.92) [3].

Com a implementação do programa POLONOROESTE⁴⁵, se pretendia “colonizar” a região noroeste do Brasil, retirando indivíduos de localidades que anteriormente eram receptoras de migrantes, para colocá-los em uma terra que era considerada disponível pelo Governo Federal:

A maioria dos colonos que chegaram aos territórios indígenas de Rondônia, especialmente ao território Paiter Suruí, vinha dos estados de Espírito Santo e, sobretudo, do Paraná. Na década de 1960, fechava-se a última fronteira agrícola no oeste do estado do Paraná, além da modernização implícita com a mudança da cultura do café para a cultura da soja, entre outras. Isso fez com que o estado, que tinha sido receptor de migrações de quase todo o Brasil, agora mandasse sua população para Rondônia e Mato Grosso (ROMERO, 2014, p.88) [3].

Porém, ignorava-se que na Amazônia Meridional já haviam habitantes; já havia populações residindo naquelas terras, com suas próprias e diversificadas culturas. Além do desrespeito aos direitos indígenas, com a doação de terras e instalação de famílias de colonos, também era bem vista a derrubada irregular da floresta para instalação das comunidades migrantes:

Os novos moradores de Rondônia chegaram para desmatar a floresta e instalar-se definitivamente com a criação de pequenas fazendas familiares. No entanto, para os Paiter Suruí, além desses colonos ‘familiares’ que chegaram a Terra Indígena incentivados pelo INCRA, a empresa de colonização Cia. Itaporanga (dos irmãos Melhorança) foi responsável pela introdução de várias famílias na área ocupada pelos indígenas, o que levou a vários choques armados entre os invasores e os Paiter Suruí, entre 1971 e 1981 (ROMERO, 2014, p.90) [3].

As doenças foram os primeiros resultados dos contatos interétnicos; os indígenas não possuíam resistência às enfermidades como tuberculose, sarampo ou gripe, fazendo seu número populacional ser consideravelmente reduzido:

Mais de 40% dos indígenas sofreram infecções pulmonares. Muitos deles tinham fugido para a floresta com a intenção de escapar das condições opressivas do Posto. O médico Chiappino, em sua mensagem, pedia à FUNAI uma ação médica e

⁴⁵ Programa de Desenvolvimento Integrado para o Noroeste do Brasil: trata-se de um programa do Governo Federal nos anos 1980, financiado pelo Banco Mundial, para subsidiar projetos de ocupação do então Território Federal de Rondônia, atualmente Estado de Rondônia. Grande parte do recurso foi utilizado no asfaltamento da BR 364 que corta o estado desde Vilhena até Porto Velho e liga Rondônia ao centro do país.

rogava que se procurasse ajuda da Cruz Vermelha Internacional (DAVIS *apud* ROMERO, 1977) [3].

Discriminatoriamente, eram ignorados os pedidos de ajuda do francês Jean Chiappino, que morou vários meses na aldeia e relatava a crítica situação de saúde do povo Suruí:

Apesar das advertências do médico francês, a epidemia afetou duramente os Paiter Suruí, matando muitos deles no curto espaço de dois meses. Durante esse período, a tosse rouca (sintoma inicial da doença) e os lamentos pela morte dos parentes, foram sons reproduzidos repetitivamente, junto ao canto dos pássaros, por toda a floresta. Chiappino alegou que a expansão dessa epidemia “desesperava, desorientada e destruída” as famílias indígenas e todo o grupo social, além de denunciar as más práticas do pequeno grupo médico da FUNAI, que segundo ele atrapalhava. Conforme seus cálculos, só essa epidemia afetou mais do que 60% da população Paiter Suruí observada (DAVIS, 1977, *apud* ROMERO, 1977, p.93). Essa foi uma das epidemias que afetou radicalmente os indígenas. Estima-se que em 1969 o povo Paiter Suruí era composto por cerca de 4.000 pessoas segundo os Paiter Suruí (ainda que algumas informações apontem para uns 300 ou 400 indivíduos). De 1970 a 1975 a população total reduziu para 600 indígenas, a maioria morreu por causa da gripe, tuberculose e sarampo. (PESSOA, 2004 *apud* ROMERO, 2014, pg.93) [3].

A perda de boa parte dos membros dos grupos, embora dolorosa, não diminuiu a persistência e força do povo Paiter:

A tragédia demográfica sofrida a partir do contato, com a modificação da vida ancestral e, sobretudo, com a entrada de doenças sobre as quais os indígenas não tinham defesas imunológicas, marcou aqueles primeiros anos de inserção no mundo não-indígena. No entanto, a determinação de querer perdurar como povo crescendo de novo demograficamente, com a firme convicção de ter muitos filhos, ajudou a população Paiter Suruí a superar o drama da morte de grande parte dos seus familiares e amigos (ROMERO, 2014, p.94) [3].

3.3.3 PÓS CONTATO

Induzidos por madeireiros, alguns Suruí passaram a vender madeira ilegal a preço absurdamente baixos e extraí-la de forma irregular, causando vários outros problemas em sua terra:

Alguns indígenas também trabalhavam coletando borracha e inclusive chegaram a ser contratados pela FUNAI para ajudar no contato com o povo Urueu-wau-wau (MINDLIN, 1985) [5]. Nesse período também se iniciou a venda ilegal de madeira por parte de alguns indígenas, que perdurou até 2009. A venda ilegal de madeira contribuiu para reduzir o ecossistema da Terra Indígena, o que fez diminuir o número de animais para caça e as árvores das quais coletavam os frutos e outros alimentos (ROMERO, 2014, p.95) [3].

Como se pode perceber, a inserção dos Paiter Suruí na sociedade branca se deu devido à necessidade:

Cabe observar como os Paiter Suruí começaram inserir-se na economia capitalista para conseguir renda monetária que serviria para comprar objetos manufaturados, introduzidos, desde o primeiro dia de contato, pelos não-indígenas. Com o transcorrer do tempo, os Paiter Suruí acabaram ocupando as casas dos colonos expulsos, além de construir novos assentamentos. Aos poucos as estradas utilizadas para marcar os lotes dos projetos colonizadores dos anos 1970 e 1980, as chamadas Linhas, acabaram sendo usadas pelos Paiter Suruí para estabelecer suas novas aldeias, mantendo 96 o nome de Linha (ROMERO, 2014, p.95-96) [3].

Os primeiros anos após a pacificação foram marcados pela busca indígena pelas “coisas do branco” (roupas, utensílios, automóvel, armas...), afetando, assim como ocorre sistematicamente nos primeiros anos de contato, suas tradições e costumes:

De forma geral, nesses primeiros tempos de contato com os não-indígenas, os que já haviam sido introduzidos na forma de vida não-indígena foram abandonando alguns costumes da forma de vida ancestral. O consumo e o desejo de dinheiro foram substituindo aquelas velhas tradições seguidas durante milênios. [...] Os objetos industriais entraram com força na vida tribal, sobretudo, pela proximidade da Terra Indígena com as novas cidades formadas pela colonização, como Cacoal e Espigão do Oeste, e com as fazendas dos colonos (ROMERO, 2014, p.96-97) [3].

Além desta mudança, ocorreram outras na alimentação e na visão cosmológica e religiosa, alterando e transformando a sociedade Suruí:

Atualmente a maioria dos Paiter Suruí converteram-se ao evangelismo. Dentro da Terra Indígena pode-se observar a existência de numerosas “igrejinhas” e ouvir os indígenas cantando louvores a Deus na língua materna. O precoce trabalho realizado pelo Summer Institut of Linguistics justo após o contato teve os seus frutos. Os wãwã deixaram de crer na antiga vida espiritual, já não fazem mais rituais, nem atuam como médicos, pois passaram a acreditar que isso é ‘medicina do demônio’ (informação verbal) (ROMERO, 2014, p.101) [3].

O povo Suruí, mesmo residindo em área protegida, o Parque Aripuanã, continuou a ter seus direitos violados:

Tanto a FUNAI como outros órgãos do Ministério do Interior autorizaram as companhias de prospecção mineral e de colonização a entrarem no Parque (DAVIS, 1977). Uma das companhias de colonização que atuava na área indígena foi a Companhia Itaporanga, propriedade da família Melhorança de São Paulo, que introduziu mais de 500 famílias no Parque Aripuanã, mediante a venda ilegítima de terras. O INCRA também foi responsável pela introdução de invasores, já que estimulou durante muito tempo (até 1977) a entrada de migrantes e a compra e venda ilegal de lotes. (ROMERO, 2014, p.107) [3].

Os embates denotavam um cenário sem lei, de violência sem fim, onde colonos, fazendeiros, madeireiros e mineradoras geravam mais conflitos com as populações indígenas em busca de terra, madeira e minério:

Os colonos e as companhias de mineração invadiram durante muito tempo as terras dos indígenas Paiter Suruí, até construíram várias pistas de pouso para aviões, desmatando grandes áreas e acabando com os recursos naturais com os quais subsistiam. Aos poucos, os indígenas viram-se limitados a um território cada vez menor devido às invasões e diferente por causa do desmatamento. Para eles, a floresta já não dava frutos suficientes para continuar a rotina anterior ao contato (ROMERO, 2014, p.107-108) [3].

Cada vez mais encurralados em um espaço reduzido e já não tendo mais para onde fugir, os Suruí tomaram suas próprias providências para se proteger:

Frente a esse dantesco panorama de morte e invasão, os guerreiros Paiter Suruí e de outras etnias que compartilhavam o Parque lutaram para preservar sua terra e o seu povo. Os homens Paiter Suruí começaram a andar armados nas suas terras para se defenderem. (ROMERO, 2014, p.108) [3].

Com os conflitos se acirrando novamente e a incapacidade dos órgãos de resolverem a situação, os Suruí muitas vezes ocuparam os Postos da FUNAI, exigindo reivindicações e denunciando o que ocorria no Parque Aripuanã nos meios de comunicação, até que alguém agisse em defesa de seus direitos, como mostra Romero (2014, p.109) [3]: “Em 1977, o comandante do Grupamento de Fronteiras, General Floriano, prometeu a retirada dos colonos invasores, mas as pressões políticas fizeram-lhe que retratasse”. Somente em 1981, todos os colonos foram retirados e colocados em outros projetos de colonização:

Finalmente em 1981 todos os colonos foram expulsos e os Paiter Suruí passaram a viver nas aldeias, onde havia as plantações de café, que posteriormente passaram a ser cultivadas por eles (ISA, 2003). Assim, durante esses primeiros anos da década de 1980, o povo Paiter Suruí, devido às invasões, dividiu-se em grupos familiares que se assentaram perto das estradas existentes na Terra Indígena, mais especificamente, nas linhas 8, 9, 10, 11, 12 e 14 (PESSOA, 2004) (ROMERO, 2014, p.111) [3].

Mas, com a pressão colonizadora, o governo foi progressivamente diminuindo a extensão do Parque Aripuanã e das Terras Indígenas, logo restringindo os grupos a áreas muito reduzidas, se comparadas ao tamanho dos territórios que cada etnia ocupava inicialmente:

Anteriormente a década de 1980, o governo foi reduzindo a área demarcada em detrimento das etnias que ali habitavam. A área indígena ficava muito próxima do projeto colonizador de Ji-Paraná, e, portanto, sofria constante pressão colonizadora. No dia 24 de janeiro de 1974, o decreto 73.563 reduziu a área do Parque à metade, perdendo grande parte que ficava ao leste do Rio Aripuanã e do Rio Jurueña. Nesse mesmo dia, o decreto 73.562, interdito as Áreas I e II, a primeira correspondia a terra dos Gavião, Arara, Zoró, Cinta-Larga e Paiter Suruí, e a segunda somente dos Cinta-Larga. Em 1976, a área Paiter Suruí foi demarcada novamente, onde perderam a metade do seu território por causa do decreto aprovado no dia 16 de agosto, que desinterditou parte da Área I do decreto 73.562, terra ocupada por colonos

invasores. De 1976 a 1978, a área interdita pelo anterior decreto sofreu vários outros golpes. Com o decreto 78.109, de 22 de julho de 1976, houve uma perda de terras na maior parte da Área II, habitada pelos Cinta-Larga, e com o decreto 82.064, de 3 de agosto de 1978, a perda ocorreu na Área I, que era habitada pelos Gavião e Zoró (ROMERO, 2014, p.111) [3].

Como se pode perceber, a perda territorial foi outro desdobramento resultante do contato interétnico, que demonstrou o valor dado pelo governo brasileiro aos direitos indígenas:

Resumindo, desde a criação do Parque Aripuanã, em 1969, até a homologação final da Terra Indígena Sete de Setembro, houve uma redução de mais da metade do território. As invasões e os interesses dos madeireiros e das mineradoras acabaram por roubar grande parte da terra indígena, fato que mostra o pouco interesse do governo brasileiro em preservar as culturas indígenas e o grande interesse em incentivar a expansão do capitalismo no território para gerar renda (ROMERO, 2014, p.113) [3].

3.4.1 POVO ZORÓ

Os Zoró, habitantes da T.I Zoró, já realizavam diversos deslocamentos pela Amazônia Meridional anteriores ao contato, sendo donos de um extenso território. Segundo Brunelli (1989, p. 133) [2] “Así que en los años Cincuenta, los Zoró tenían un territorio sin interrupciones, de la orilla oriental del Roosevelt hasta los manantiales del Madeirinha”.

3.4.2 CONTATO

Os Zoró nunca contataram os brancos antes dos anos 1950-1960, mas sabiam de sua passagem pela Amazônia Meridional graças aos parentes Gavião com quem já se relacionavam desde tempos imemoriais:

En efecto, durante la década de los Cuarenta, otros grupos locales, los que habían llevado su gente más al oeste, habían encontrado, junto con unos amigos Gavião, a unos caucheros establecidos cerca del río Ji-Paraná, y habían realizado así con los blancos el primer contacto pacífico que se conoce, pero frágil (BRUNELLI, 1987, p.168) [2].

Com o início do programa POLONOROESTE, iniciou-se também o período de conflitos entre os Zoró e os brancos, que invadiam suas terras, atraídos pelos projetos de colonização, pelas seringueiras e, posteriormente, com o Parque Aripuanã, pelas riquezas minerais:

Más tarde, en los años Sesenta, como ya lo dije, el afán de desarrollar esa región, tanto en la exploración minera como en la producción agrícola, marcó, para los

Zoró, el comienzo de un período en que todos los contactos con los blancos se hicieron bajo el signo de la violencia. (BRUNELLI, 1987, p.169) [2].

Eles tinham suas malocas queimadas, os ocupantes mortos e a região, assim, foi sendo "limpa" e posteriormente ocupada por grandes fazendas de criação de gado:

Durante este tiempo, en un momento que no podemos especificar, los Zoró – cada grupo por su propia cuenta o con los aliados que lograron movilizar – se encontraron luchando al mismo tiempo en tres frentes: al este, contra las gentes de la fazenda Moiraquitã, al oeste contra las de la fazenda Castanhal, al suroeste contra los Suruí, también empujados al norte de su territorio por los colonos brasileños que avanzaban en sus tierras. Muchos hombres, pero también mujeres, se acuerdan de las batallas, las emboscadas, los cuerpo a cuerpo contra el enemigo. Se acuerdan también de las represalias que derivaron de esa situación, y en especial de la destrucción de varias malocas. En ciertos casos, grupos locales enteros desaparecieron (BRUNELLI, 1987, p.137) [2].

Muitas vezes, os ataques eram fomentados por outras etnias, que auxiliavam os brancos a atacarem grupos Zoró:

Desde la ciudad de Ji-Paraná fueron organizadas expediciones contra unas malocas zoró situadas cerca del río Branco. En ciertas ocasiones, unos Gavião se prestaron para hacer de guías a los propósitos asesinos de los blancos; durante esos años, según me contaron los Gavião, los Zoró eran particularmente agresivos con ellos, probablemente por las presiones que sufrían del lado oriental de su territorio. Hasta ahora es posible encontrar en las tabernas de Ji-Paraná, a unos hombres que participaron en esas expediciones criminales (BRUNELLI, 1987 p. 138) [2].

3.4.3 PÓS CONTATO

Comprovando o descaso com que os povos indígenas eram vistos, Brunelli (1987) [2] afirma que as autoridades brasileiras só passaram a reconhecer a existência do povo Zoró a partir de 1968. As prioridades do Estado, sempre foi ocupar territórios custe o que custar, o que muita das vezes acabou vitimando as comunidades tradicionais. Atualmente o Estado tem procurado maneiras de ocupar os territórios demarcados e os que não foram demarcados eles estão fazendo tudo o possível para evitar a demarcação. Os Zoró assim como as demais comunidades mencionadas acima sofreram e ainda sobe com o descaso do Governo Federal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do gráfico abaixo, encontrados na plataforma *on-line* do Instituto Socioambiental – ISA e da plataforma Povos Indígenas do Brasil – PIB, deixam clara a

drástica redução populacional que os povos Arara, Cinta Larga, Paiter Suruí e Zoró sofreram na sequência do contato.

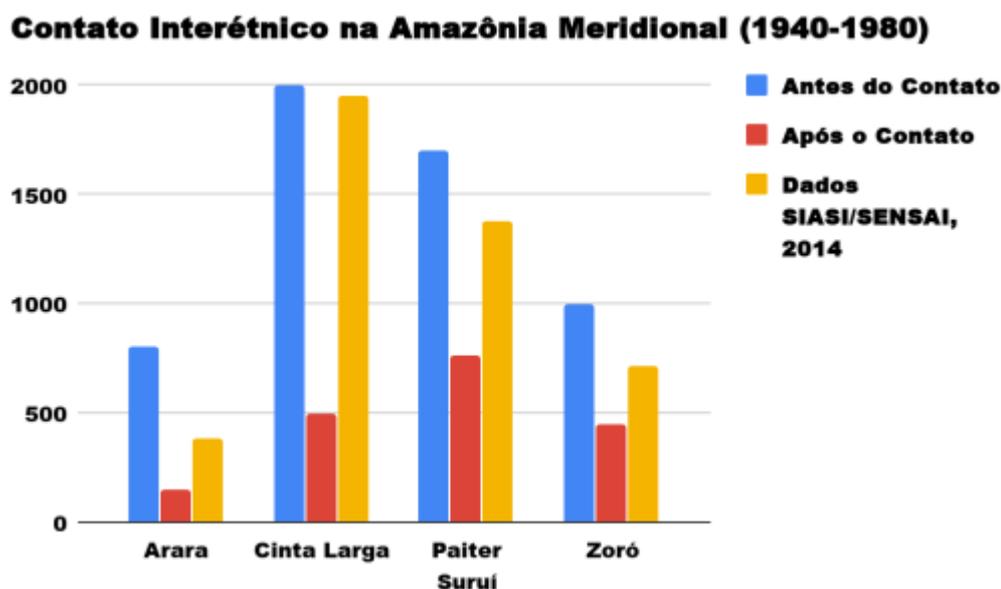


Figura 1: Dados sobre as populações indígenas antes, durante e após o contato com os brancos. Dados encontrados no site do PIB-ISA (Povos Indígenas do Brasil - Instituto Socioambiental).

Tais dados são coerentes com os registros das publicações analisadas neste texto (MEIRELES, 1984 [1]; BRUNELLI, 1989 [2]; ROMERO, 2014 [3]; OTERO DOS SANTOS, 2015 [4]; DAL POZ, 1991 [8]; FELZKE, 2017 [9]; ISIDORO, 2006 [10];). Esses trabalhos trazem os relatos oculares de anciões, que ainda se recordam dos primeiros contatos com os brancos. Muitas vidas foram perdidas neste processo; não somente por ataques e represálias, mas também pelas epidemias severas que devastaram os povos (gripe, sarampo, tuberculose), reduzindo drasticamente suas populações.

Com base nos fichamentos e leituras dos textos, concluiu-se que os primeiros contatos das etnias em tela com os brancos foram essencialmente violentos. Ações agressivas e desrespeitosas dos brancos para com os povos indígenas foi o *modus operandi* do contato interétnico. Essa parte sombria da história regional encontra-se razoavelmente documentada pelos pesquisadores. Quando analisadas as publicações em conjunto, compreende-se como o desdobramento de contatos há mais de quarenta anos atrás, ainda hoje, limita a vida dessas populações indígenas, ocasionando problemas relacionados à discriminação racial e a ameaças das mais diversas às terras indígenas e aos indivíduos que nela vivem.

REFERÊNCIAS

- [1] MEIRELES, D.M., **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Mato-Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 1984. 140 pg. Departamento de História (Monografia).
- [2] BRUNELLI, Gílio. **De los espíritos a los micróbios: salud y sociedade em transformación entre los Zoró de la Amazonía Brasileña**. Quito, Ecuador: Abya-Yala; Roma, Itália: MLAL, 1989. (Colección 500 años).
- [3] ROMERO, Z. M. **Os Paiter Suruí: do arco e flechas às tecnologias do século XXI**. (Dissertação de Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, 2014 (Dissertação de mestrado).
- [4] OTERO DOS SANTOS, Júlia S. **Sobre mulheres brabas, parentes inconstantes e a vida entre outros: a festa do jacaré entre os arara de Rondônia**. 2015. 338 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- [5] MINDLIN, Betty. **Nós Paiter: os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- [6] MOORE, Denny. Classificação interna da família lingüística Mondé. Estudos Lingüísticos, , n. Guerra 2004, p. 515–520, 2005.
- [7] GABAS JÚNIOR, Nilson. **Estudo fonológico da língua Karo** (Arara de Rondônia). Campinas : Unicamp, 1989. (Dissertação de Mestrado)
- [8] DAL POZ, João. **No país dos Cinta Larga: uma etnografia do ritual**. Dissertação de mestrado. Departamento de Antropologia. FFLCH, USP. São Paulo, 1991.
- [9] FELZKE, Lediane. **Dança e imortalidade**. Igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia. Tese de Doutorado. PPGAS/DAN/UnB: Brasília, 2017.
- [10] ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolingüística do povo arara: uma história de luta e resistência**. Universidade Federal de Goiás, 2006. (Dissertação de mestrado em Linguística).