

Ministério da Educação - MEC
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS DE ENSINO

CLEIDE MARIA DE CARVALHO SILVA
MÁRCIO DOUGLAS DE CARVALHO E SILVA
RONYERE FERREIRA
(ORGANIZADORES)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José de Arimatéia Dantas Lopes

Vice Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Sup. de comunicação social

Jaqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alágio Ribeiro

Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

**Diretor do Centro de Educação Aberta e a Distância
- CEAD**

Gildásio Guedes Fernandes

**vice-diretora do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Lívia Fernanda Nery da Silva

Coordenador Acadêmico do Curso de História

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

Coordenação de Tutoria do Curso de História

Luciana de Lima Pereira



Equipe técnica

Revisão de originais: Cleide Maria de Carvalho Silva; Márcio Douglas Carvalho e Silva.

Projeto gráfico e diagramação: Ronyere Ferreira

Capa: Bernardo Aurélio

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

H701 História, memória e práticas de ensino / organizadores, Cleide Maria de Carvalho Silva; Márcio Douglas de Carvalho e Silva; Ronyere Ferreira da Silva – Teresina: EDUFPI, 2019.
348 p.

ISBN: 978-85-509-0441-2

1. História. 2. História e memória. 3. Práticas de Ensino. I. SILVA, Cleide Maria de Carvalho. II. SILVA, Márcio Duglas de Carvalho e. III. SILVA, Ronyere Ferreira da.

CDD 370.15

De acordo com a Lei n. 9.96, de 19 de fevereiro de 1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada sob qualquer forma ou qualquer meio sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Editora da Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Petrônio Portela
CEP: 64049-550 - Ininga - Teresina - PI - Brasil

SUMÁRIO

	Apresentação.....	7
1	História e historiografia piauiense: a prática escriturística e a atuação dos intelectuais na produção de sentidos no começo do século xx..... <i>Francisco de Assis de Sousa Nascimento</i>	9
2	Fatos e datas: a Batalha do Jenipapo e a escolha do dia do Piauí..... <i>Cleide Maria de Carvalho Silva</i>	31
3	A Batalha do Jenipapo e seus heróis: símbolos de uma piauiensidade..... <i>Iara Conceição Guerra de Miranda Moura</i>	47
4	Nas trilhas de <i>Clio</i> e <i>Pênia</i> : traços teóricos e historiográficos da pobreza na cidade de Teresina-PI, em fins do século XIX..... <i>Joyce Mara Alves de Lima; Pedro Pio Fontineles Filho</i>	57
5	História e imprensa: o futebol teresinense sob o olhar dos cronistas nas primeiras décadas do século xx..... <i>Fransuel Lima de Barros</i>	73
6	Compor, publicar, polemizar... Jônatas Batista e a invenção literária no início do século xx..... <i>Ronyere Ferreira</i>	89

7	“Prata lindástica facada”: resistência, bricolagem e mudanças de comportamento nas páginas do jornal mimeografado <i>Gramma</i>	109
	<i>Carlos Lopes Barbosa</i>	
8	História e memória da aviação civil brasileira: conexão Nordeste diante dos acordos comerciais e militares nas décadas de 1920 a 1940.....	131
	<i>Héverton Araujo Machado</i>	
9	Por uma nova velha praça Pedro II: a que custo?.....	141
	<i>Bernardo Aurélio</i>	
10	Memória, identidade e escolarização nos discursos e na experiência social tentehar-guajajara em Barra do Corda-MA.....	157
	<i>Ismatônio de Castro Sousa Sarmiento</i>	
11	O ensino de história: inquietações e perspectivas.....	179
	<i>Andreia Rodrigues de Andrade</i>	
12	Ensino de história: práticas docentes e o uso do livro didático.....	199
	<i>Flávio Mendes de Melo; Jordaci Dias Lopes de Lima; Sandra Muniz Vieira; Danúbia da Rocha Sousa</i>	
13	A “descoberta” da história da Ásia pelos autores de livros didáticos: a abordagem das civilizações orientais no ensino médio.....	213
	<i>Márcio Douglas de Carvalho e Silva</i>	
14	Desafios atuais na educação.....	231
	<i>Ana Leticia Aquino Arrúa</i>	

15	O papel da escola acerca da violência e educação.....	245
	<i>Antônio Soares de Matos Junior</i>	
16	A funcionalidade das tecnologias educativas na prática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras pelos professores do Centro Cultural de Línguas, Padre Raimundo José, CCL, Teresina, Piauí.....	251
	<i>Ismael de Sousa da Silva</i>	
17	O lúdico como instrumento facilitador do ensino/aprendizado.....	267
	<i>Cleudete Cipriana de Carvalho</i>	
18	A importância do lúdico no atendimento sicopedagógico.....	291
	<i>Cleidilândia Anísia Carvalho</i>	
19	A aprendizagem infantil com a contribuição do lúdico.....	305
	<i>Jonathas Felipe Marques Carvalho Silva</i>	
20	A inclusão do autista em sala de aula regular.....	319
	<i>Ana Júlia Torres de Lacerda Fraz</i>	
21	Letramento para surdo: métodos aplicados no processo de alfabetização da criança surda.....	331
	<i>Dalva Maria do S. Ferreira de Freitas; Lucimar Araújo Lima</i>	
	Sobre os autores.....	345

APRESENTAÇÃO

O presente livro é o resultado de diversas experiências singulares e coletivas na produção do conhecimento histórico, constituindo-se como uma coletânea de textos que tratam de temáticas diversas, utilizando teorias diversas, metodologias variadas e fontes de pesquisas também diversas, articuladas pela história.

Como qualquer artefato cultural este livro também possui uma história, uma motivação, uma “vontade de saber e poder”, como assevera o também historiador francês Michel Foucault. O livro consubstancia-se do desejo de elaboração e de consumo, dos autores que escrevem e dos leitores que podem utilizar de diferentes maneiras, em diferentes momentos da vida, buscando responder algumas questões históricas.

O convite para escrever esta apresentação foi marcado por uma grande honra e ao mesmo tempo pelo cansaço. Será que deveria realmente escrever uma apresentação de pesquisadores tão sérios e ávidos pelo conhecimento? Será que teria tempo para elaborar uma apresentação minimamente razoável e digna dos seus autores? Então, me perdoem os leitores mais eruditos pois irei utilizar a linguagem do afeto, a mesma com a qual lido com os autores na interlocução histórica e no cotidiano universitário, interagindo e contribuindo para qualificação de profissionais na área de História.

Os autores são pesquisadores muito caros para este apresentador. Alguns são historiadores já consagrados, alguns inclusive premiados e outros se aventuram dando seus primeiros passos na produção histórica. A todos estimo, a todos quero muito bem e desejo que sejam plenamente felizes em seus projetos pessoais e acadêmicos.

Poderia apresentar resumidamente cada texto, suas trajetórias de elaboração, mas impediria o leitor de fazer sua própria análise e elaborar

as conclusões que a narrativa possibilitar, entendendo que o texto é vivo, dinâmico e ressignificado, portanto ficará ao critério do leitor realizar a leitura integral da obra - exercício que recomendo, ou ler os capítulos que mais desejarem aprofundar.

Esta publicação marca o encontro afetivo e profissional de alguns professores da área de História no Curso de Graduação do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD da Universidade Federal do Piauí - UFPI, tendo incentivo financeiro de publicação da CAPES, a quem somos imensamente gratos.

A grande relevância da coletânea é propiciar aos jovens pesquisadores diferentes modelos de como investigar historicamente, elaborar narrativas e publicar resultados em diferentes periódicos e livros impressos e/ou eletrônicos, sendo assim, temos em mãos excelente material que podemos utilizar nos cursos de graduação, pós-graduação, elaboração de projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses.

Prof. Dr. Francisco de Assis de Sousa Nascimento
Programa de Pós-Graduação em História - UFPI

**HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA PIAUIENSE:
A PRÁTICA ESCRITURÍSTICA E A ATUAÇÃO DOS INTELLECTUAIS
NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COMEÇO DO SÉCULO XX**

FRANCISCO DE ASSIS DE SOUSA NASCIMENTO

A análise é remissiva à construção das narrativas culturais, feitas pelos intelectuais piauienses no campo das letras, com densa produção bibliográfica, com a criação e publicação de inúmeros jornais, almanaques, revistas, romances, contos, novelas, peças de teatro, produção de charges, artes plásticas e fotografias, no campo da educação, com o desenvolvimento de processos intra e intersubjetivos, que privilegiavam tanto a educação básica como o ensino superior, buscando entender de que maneira essas experiências culturais contribuíram para construção da memória coletiva no Estado do Piauí, de modo especial sobre o Sertão do Estado do Piauí.

As questões que buscamos responder são: de que maneira os intelectuais piauienses buscaram construir as narrativas de heroificação na primeira república? Por que Jovita Alves Feitosa¹ e Simplício Dias da

¹ Antônia Alves Feitosa (Jovita Feitosa) nasceu na cidade de Tauá, Estado do Ceará em

Silva², dentre outros personagens da história piauiense foram alçados à condição de heróis na história do Piauí na passagem do Império para a República? De que maneira as narrativas culturais sobre a construção do Teatro 4 de setembro, participação piauiense na Guerra do Paraguai ou na Batalha do Jenipapo passaram para a história como exemplos incorporados à memória coletiva? Como narrativas culturais produzidas pelos intelectuais contribuíram para cristalizar memórias? Como essas memórias e essas identidades no âmbito do Estado dialogam com a tentativa de pensar e relacionar-se com uma identidade nacional? Qual a relação da produção discursiva com a representação do sertão do Piauí?

No exercício de elaboração epistemológica, foram analisadas as evocações, seleção e edição das memórias; a problemática e complexa constituição de uma memória coletiva, com suas devidas ressalvas, a produção de sentidos em sua relação com as fontes históricas, metodologias de pesquisa e fundamentos teóricos que constituem, eminentemente, o trabalho dos historiadores e historiadoras na contemporaneidade.

O lugar de emissão da fala será basicamente as instituições de intelectuais do Estado do Piauí, buscando entender o processo de constituição, as intencionalidades, os projetos políticos, as ideologias vitoriosas, as características que integraram a memória coletiva, alimentada e ressignificada pelos acontecimentos históricos, protagonizados por diferentes sujeitos, seus agenciamentos e consequências.

O propósito do presente texto é demonstrar como os intelectuais

08 de março de 1848. Mulata, de feições indígenas e estatura mediana, se mudou para Jaicós, região do sertão do Piauí, após a morte da mãe provocada pela cólera. Com apenas 17 anos de idade, tomou uma decisão audaciosa: cortou os cabelos, disfarçou os seios com bandagens, colocou um chapéu de vaqueiro e roupas masculinas para se alistar como voluntária do exército brasileiro na Guerra do Paraguai. Morreu no Rio de Janeiro em 09 de outubro de 1867, após desilusão amorosa, tendo cometido suicídio gravando uma adaga no peito.

² Simplício Dias da Silva foi um rico comerciante que nasceu na Vila de São João da Parnaíba, em 02 de março de 1773, tendo estudado a formação básica em São Luis do Maranhã e estudos jurídicos em Lisboa, Portugal. Herdeu mais de 1800 escravos de seu pai Domingos Dias da Silva. No Piauí fez fortuna explorando a mão de obra escrava, produzindo e exportando carne de sol, além de outras produções locais. Atuou na política, tendo inclusive financiado o movimento de Independência do Brasil do Piauí. Morreu em 17 de setembro de 1829.

piauienses elaboraram na primeira metade do século XX uma plêiade de discursos, práticas e representações sobre o Estado, buscando erigir uma memória coletiva, diretamente relacionada à identidade de pertença a uma territorialidade, ao mesmo tempo em que buscava valorizar as expressões culturais, as sociabilidades, a religiosidade, como mantenedoras de um projeto ideológico vitorioso. Ou seja, como os intelectuais por meio das narrativas culturais construíram a memória coletiva no Estado do Piauí. “Os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo” (HALBWACHS, 2006, p. 71).

Percebe-se assim um investimento na produção de narrativas culturais que fizeram parte da história local, da produção bibliográfica realizada nas academias, socializadas nas principais instituições que fomentaram a instauração das diversas formas de pensar, sentir e agir do povo piauiense, investindo especialmente, na produção discursiva nos jornais diários e semanais, nos livros, almanaques, peças teatrais, fotografias, romances, poesias, etc.

As narrativas heroicas foram produzidas em contextos de disputas pelo poder, no campo das ideias, no espaço das produções identitárias, de configuração de nomes e estruturas, indicando personagens, seus feitos, suas representações, as apropriações dos cidadãos, por meio da prática leitora dos jornais, pela divulgação em reuniões, eventos públicos e principalmente, pela educação formal praticada nas escolas.

Comunicados por um contexto histórico de transitoriedade, tensões e disputas ideológicas, no período do final do Império e começo da República, e crendo no protagonismo de Teresina como centro dinâmico e propulsor do desenvolvimento econômico, da modernização urbana e do avanço cultural, constituíram-se duas gerações de intelectuais que atuaram efetivamente na produção da memória coletiva. Dessa forma, o primeiro esforço será identificar os sujeitos que protagonizaram as tentativas de elaboração de uma memória coletiva, não que ela tenha existido de fato em sua concretude, ou que tivessem a consciência do que estavam fazendo enquanto escribas da história, mas ressaltando seus propósitos, desejos, aspirações e, especialmente, destacando suas consequências.

Foi em meio a essa problemática da ausência de produções

históricas sistematizadas, acessíveis para consulta e propagação do conhecimento, que os intelectuais piauienses arrogam a si próprios o trabalho louvável de refletir e escrever sobre a história do Piauí, evocando as memórias da sua ancestralidade, dos vultos, dos acontecimentos, dos fatos marcantes, numa dimensão marcadamente tradicional. Diante de tal problema, Pierre Nora explica que:

Da explosão da história memória emerge um outro personagem, pronto a confessar, diferentemente de seus predecessores, a ligação estreita, íntima e pessoal, que ele mantém com seu sujeito. Ou melhor, a proclamá-lo, a aprofundá-lo e a fazer. Não o obstáculo, mas a alavanca de sua compreensão. Porque esse sujeito deve tudo a sua subjetividade, sua criação, sua recriação. É ele o instrumento do metabolismo, que dá sentido à vida, a quem, em si e sem ele, não teria nem sentido, nem vida. Imaginemos uma sociedade absorvida pelo próprio sentimento de sua historicidade, ela estaria impossibilitada de produzir historiadores. (NORA, 1993, p. 20)

Para entender o sentido proposto pelo conceito de geração, amparo-me nos postulados teóricos do antropólogo Gilberto Velho. Segundo ele a geração de agentes que fomentam a cultura de uma determinada espacialidade não é definida necessariamente por pessoas da mesma idade, mas por pessoas que participaram da experiência geracional. Desse modo, podem integrar essa mesma geração os sujeitos de idades diferentes mas que compartilharam dos objetivos do grupo, com o qual mantiveram relações de integração e relacionamento, criando o que foi denominado por Backo como uma “comunidade de sentido” (BACZKO, 2003, p. 54).

Para Gilberto Velho, os sujeitos vinculados a uma tradição “transitam entre os domínios do trabalho, do lazer, do sagrado etc., com passagens às vezes quase imperceptíveis. Estão na intersecção de diferentes mundos [...], em função de um código relevante para suas experiências” (VELHO, 1994, p. 17).

Neste sentido, entendemos que na primeira geração de

intelectuais destacaram-se Higino Cunha³, Renato Castelo Branco⁴, Abdias Neves⁵, Clodoaldo Freitas⁶ dentre outros, todos oriundos da prestigiada faculdade de direito do Recife. Muitos desses sujeitos e suas práticas escriturísticas foram profundamente analisadas pela historiadora Teresinha Queiroz em sua tese de doutorado denominada *Os Literatos e a República: Clodoaldo Freitas. Higino Cunha e as tiranias do tempo* (QUEIROZ, 2011). Portanto, para conhecer os sujeitos dessa geração recomendamos que recorrem à leitura da tese citada.

A narrativa dos intelectuais projetou uma relação entre campo e cidade, urbe e sertões. O sertão piauiense foi representado por intelectuais dessa primeira geração como propício ao imaginário, ao mágico, ao fantástico, ao lúdico, às imagens do vaqueiro e as boiadas, às festas religiosas e profanas, aos costumes, ditos e escritos, aos sertanejos que enfrentavam as intempéries da natureza e aos cordelistas que capturaram tais sensibilidades.

³ Higino Cunha foi um dos literatos que atuou em diversas frentes na cultura piauiense. Foi professor, advogado e político. Nasceu em 11 de janeiro de 1858, no sítio Bacuri, no município maranhense de São José das Cajazeiras, atualmente Timon, bem próximo a Teresina, capital do Piauí. Estudou na Faculdade de Direito do Recife entre 1881 a 1885. Sua atuação foi profundamente analisada pela professora Teresinha Queiroz em sua tese de Doutorado intitulada *Os Literatos e a República: Clodoaldo Freitas e Higino Cunhas e as Tiranias do Tempo*, defendida na USP nos anos 1990.

⁴ Renato Pires Castelo Branco, ou apenas Renato Castelo Branco, foi um advogado, escritor e publicitário brasileiro, sendo um dos fundadores das associações de Imprensa do Brasil. Sua atuação na publicidade foi amplamente estudada pelo pesquisador João Carlos Freitas Borges, tendo defendido dissertação de Mestrado sobre o personagem no programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI.

⁵ Abdias da Costa Neves foi um escritor, político brasileiro e senador durante a República Velha, tendo atuando na educação piauiense, na maçonaria, no jornalismo, inclusive com forte oposição aos clericais. Sua atuação pública foi analisada pela Professora Áurea da Paz Pinheiro em sua tese de doutorado.

⁶ O literato Clodoaldo Severo Conrado de Freitas nasceu em Oeiras (PI) em 7 de setembro de 1855, filho de Belisário da Silva Conrado de Freitas e de Antônia Rosa Dias de Freitas. Seu pai lutou na Guerra do Paraguai (1864-1870). Fez os primeiros estudos em São Luís, no Seminário das Mercês e no Liceu Maranhense, concluindo-os no Liceu Piauiense, em Teresina, em 1870. Posteriormente transferiu-se para Recife, vindo a graduar-se pela Faculdade de Direito da capital pernambucana em 1880. Depois de formado retornou ao Piauí, onde foi juiz municipal em Valença do Piauí até 1882. Foi também um dos fundadores e o primeiro presidente da Academia Piauiense de Letras.

Desta forma destacamos a criação literária do herói Simplício Dias da Silva, rico comerciante e proprietário de escravos da Vila de São João da Parnaíba, cuja vida tornou-se propósito para diversas divergências interpretativas, sendo glorificado como o responsável pela Independência do Brasil no Piauí, tendo utilizando de recursos pessoais para contratação de mercenários do vizinho estado do Ceará, organizando tropas na cidade de Granja (CE), que culminou com o massacre humano às margens do Rio Jenipapo, na cidade de Campo Maior. As tropas piauienses tiveram maior quantidade de mortos, porém conseguiram apropriar-se da munição dos portugueses, que sem armamento para dar continuidade à batalha, fugiram para o vizinho estado do Maranhão.

Em razão do movimento emancipacionista ter iniciado em Parnaíba no dia 19 de Outubro, a data passou a ser o dia do Estado do Piauí⁷ e a cidade de Parnaíba foi homenageada com o título imperial de “Metrópole das Províncias do Norte” (MAVIGNIER, 2015, p. 308), por ter sido a primeira vila a proclamar a Independência, no Norte do Brasil.

No sul, as notícias sobre as lutas do Norte pela Independência chegavam como lendas. Entre elas estava a de uma guerreira baiana – Maria Quitéria, de quem se contavam feitos extraordinários. Vestida com trajes copiados de uma highlander escocês, no dia 20 de agosto de 1923, apresentou-se no Rio de Janeiro, em missão que ela mesma se confiou, de comunicar a Dom Pedro I, a conquista de Salvador. Recebeu do Imperador a medalha de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro e decreto que lhe concedia um soldo de alferes de linha, pelo decido valor, dando, intrepidez, com que Maria Quitéria de Jesus, natural daquela província (Bahia), se alistara nas fileiras do Exército [...] (MAVIGNIER, 2015, p. 293)

A Simplício Dias da Silva também é atribuído o papel de mecenas da cultura do Piauí do período imperial. Koster, em seu manuscrito *Viagem ao Norte do Brasil de 1805 a 1815*, escreveu:

⁷ Lei Estadual Nº 176 de 30 de agosto de 1937.

Fui introduzido nas casas dos primeiros negociantes e plantadores. O coronel Simplício Dias Governador da Parnahiba, onde possui magnífico solar, é rico e tem caráter independente. *Conta entre os seus escravos, uma banda de músicos, os quaes fizeram aprendizado em Lisboa e no Rio de Janeiro. À homens como o coronel, pode-se attribuir o progresso do paiz.*” (KOSTER, 1815, p. 53)

Por outro lado, o Simplício Dias da Silva, também conhecido como Simplião, é representado pelos atos de crueldade com que tratava seus escravos, passando para tradição oral como sendo violento e perverso. Nos relatos capturados pelos primeiros jornais que circulavam na região, o que teria sido o embrião dos Almanques da Parnaíba⁸, consta que em seu casarão possuía um fosso repleto de tigres e leões famintos que eram alimentados com carne humana. Naquele fosso eram jogados ladrões, mendigos, pobres, criados revoltados, escravos e até bebês de escravos.

Em linhas gerais entendemos que a produção historiográfica oriunda dessa primeira geração de intelectuais do Piauí era eminentemente preocupada em elaborar discursos educativos, analisar modos e costumes, condutas e valores, erigir uma identidade piauiense, deparando-se em diversos momentos com os embates pelo poder e/ou evidenciando as formas de sobrevivência mais elementares. A escrita em certa medida chegava ao ponto de ser ufanista, com narrativas culturais românticas, a tentativa de criar um herói ou heroína que representasse os valores mais nobres do povo piauiense, a exaltação à coragem, amor à pátria, à liberdade, à justiça etc.

Se na história política do Rio de Janeiro, como tão bem explica o historiador José Murilo de Carvalho, nos livros *Os Bestializados* (CARVALHO, 1987) e *A Formação das Almas* (CARVALHO, 1990) houve a preocupação de criar um herói como Tiradentes, José Bonifácio, Benjamin Constant, sendo que ficou na memória nacional,

⁸ Os almanques da Parnaíba constituem-se como a principal fonte de pesquisa do Piauí, no final do Império e começo da República, com vasta documentação sobre diversos temas, com publicações periódicas. O primeiro editor foi Benedito dos Santos Lima (Bembém), sendo sucedido por Raulpho Torres Raposo. Sua periodicidade predominou de 1920 a 1980.

como projeto vencedor, a representação mitificada do Tiradentes, cuja imagem de mártir esquartejado fora eternizada nos lugares de memória lhe assemelharia a Jesus Cristo, no Estado do Piauí foi criada e inserida na memória coletiva a figura da mulher virgem, corajosa, destemida, aquela que vive e morre por amor, que recebera a “missão” de lutar na guerra do Paraguai pelo Piauí. Trata-se de Jovita Alves Feitosa.

Jovita era sertaneja, nascida no povoado Jaicós, que faz fronteira com a cidade de Picos, maior entrocamento do Nordeste brasileiro, constituindo como signo por meio do qual é possível identificar diversas formas de ser mulher, sertaneja, brasileira, mulata, pobre, cidadã, inspiradora de novelas, peças de teatro, romances e causos que se propagaram pela tradição oral no imaginário do sertão.

A representação criada a Jovita Feitosa seria semelhante a virgem Maria, mãe de Jesus, pelos motivos de que tanto no Rio de Janeiro, como no Piauí, a religião cristã ocupava e ocupa no imaginário coletivo e na espiritualidade praticada, um sentido de pertença, de vinculação ao transcendental, ao escatológico, ao imanente presentificado. Nesse sentido, a representação de Jovita seria daquela que conceberia um projeto de libertação, uma guerreira que iria liderar os soldados para lutar pela liberdade, pela vitória, por um “rei paternal”, representada também pela figura do Imperador D. Pedro II. Sobre esse aspecto, explica José Murilo de Carvalho:

O processo de “heroificação” inclui necessariamente a transmutação da figura real, a fim de torna-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas. Há tentativas de construção de heróis que falham pela incapacidade da figura real de permitir tal transformação. (CARVALHO, 1990, p. 14)

A atuação da mulher, como aquela que gera vida e gera memórias é evidenciado pelos intelectuais. As mulheres serão representadas pelos literatos com grande destaque. Da mesma forma, serão as mulheres que atuarão com consolidação de uma memória coletiva, seja pela oralidade, pela escrita feminina, bem desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, seja processo de educação, que passava pela prática da feminização, especialmente com a criação das escolas normais e pela atuação nos palcos, como atrizes, cantoras, dançarinas etc.

Com especial destaque, citamos o caso da Construção do Teatro 4 de Setembro, conforme narrado por Higino Cunha:

Em idos de 4 de setembro de 1889, um grupo formado por mulheres amantes da alta cultura, pertencentes à elite social teresinense caminharam à sede do governo para pedir ao então presidente da província, Teófilo Fernandes dos Santos, a construção de um novo teatro, reclame que foi prontamente atendido. (CUNHA, 1992, p. 53)

A narrativa utiliza como elemento valorativo o protagonismo das mulheres pertencentes à elite local, a marcha representativa do poder simbólico, o anseio pela construção do Teatro, da data da marcha (4 de Setembro), que posteriormente deu nome ao Teatro, entretanto não problematizou os jogos de poder, atuação dos esposos que também se articularam politicamente, sem minorar obviamente a contribuição das mulheres.

Trata-se da edição da narrativa, da criação de uma memória a ser visitada e revistada em cada discurso, em cada rememoração, nas lápides, da frente do teatro, nas atas de fundação, nos documentos oficiais, nas aulas de história do teatro, repetidas constantemente pelos velhos e jovens professores.

O evento passou para a memória coletiva como marco comemorativo, sendo lembrando continuamente em discursos, palestras, poesias, pinturas, manchetes de jornais, de modo particular, pelos artistas, sejam eles, atores, diretores, cenotécnicos e figurinistas.

Todas essas formas de discursos, sejam eles verbais ou não verbais contribuem para instaurar um regime de verdade e, dessa forma, a memória se cristaliza nos objetos e construções, absorve experiências e perpetua práticas, cria um etos de pertencimento e valorização, que dinamicamente forma identidades culturais.

Outro destaque foi o processo de heroificação de Jovita Alves Feitosa, que foi tema de uma peça de teatro de Renato Castelo Branco, montada na capital e no interior do Estado do Piauí, para ajudar vítimas da seca do vizinho estado do Ceará. Segundo Odilon Nunes:

Aos 17 anos de idade, Jovita Feitosa, tomou uma decisão

corajosa: cortou os cabelos, disfarçou os seios com bandagens, colocou um chapéu de vaqueiro e roupas masculinas para se alistar como voluntária do exército brasileiro na Guerra do Paraguai.

Escondida da família e vestida como um homem, chegou a Teresina e foi aceita como primeiro sargento no Corpo dos Voluntários. O presidente da província do Piauí, Franklin Dória se comoveu com o pedido da jovem para alistar-se junto aos 1.302 piauienses que foram enviados para lutar na Guerra.

Não conseguiu disfarçar suas feições femininas por muito tempo. Mesmo assim, de saíote e blusa militar, seguiu viagem passando por vários estados até desembarcar no Rio de Janeiro, em 09 de setembro de 1865. O gesto de Jovita teve grande repercussão nacional e foi alvo de manifestações populares. Foi ovacionada como heroína por onde passou. Seu gesto de patriotismo foi reconhecido por todo o País, pois Jovita, exercendo a função militar, junto com os soldados, causava entusiasmo e era aplaudida e respeitada em todos os lugares por onde passava.

Chegando ao Rio de Janeiro, a presença da jovem guerreira, que compunha a tropa dos Voluntários da Pátria, foi anunciada por todos os jornais e aclamada pelo povo, que a recebeu como heroína.

Entretanto, essa bela trajetória de bravura e destemor patrióticos encerrou-se após a decisão do Ministro da Guerra – o Visconde de Cairu –, que negou permissão a Jovita para atuar na frente de batalha, permitindo-lhe apenas o direito de agregar-se ao Corpo de Mulheres, no qual, segundo a decisão, prestaria serviços compatíveis com a natureza feminina. (NUNES, 2002)

Os intelectuais da primeira geração de historiadores piauienses, entenderam que fazia-se necessário constituir uma narrativa de uma heroína que fosse exemplo de coragem, determinação, de pureza, de um fim trágico e glorioso, eivado do mais sublime sentimento do amor romântico, do desejo sincero de servir à Pátria e a nova forma de governo que se propunha aos ideais republicanos, como espelho no

qual os piauienses deveriam se refletir e buscar vinculação identitária.

Em outra versão da mesma narrativa, a heroína do sertão foi utilizada como instrumento de cooptação, recrutamento, exploração política, dispositivo de manipulação a serviço dos interesses econômicos e belicosos, e após ser abandonada pela família e pelo amado, o engenheiro inglês, Guilherme Noot, sentiu-se em situação de desespero e, como resultado de seu estado de afetividade dilacerada, aos 19 anos de idade, em 1867, cometeu suicídio com uma punhalada no coração.

A “inocência” de Jovita, a ausência de expertise para as guerras do coração, a “traição inglesa”, a moral imposta à mulher como casadeira, dona de casa, mãe, fizeram com que cometesse suicídio. Tal problemática atravessa os séculos e, em pleno século XXI, ainda é um dos principais motivos para a lesão autoprovocada no Estado do Piauí, com os mesmos históricos de causas.

O drama pessoal de Jovita ou sua brevíssima vida importou bem menos que a campanha de recrutamento para a Guerra do Paraguai feita pelo Governo brasileiro. Jovita, a heroína do sertão, não chegou a lutar, nem pegar em armas, nunca disparou um tiro, nem mesmo pode vestir a farda de guerra, exceto para retratação em fotografias e pinturas tão louvadas no imaginário do Império. O que foi permitido que ela vestisse foi apenas um saiote como combinação de farda. Como explicado por José Murilo de Carvalho:

O mito estabelece a verdade da solução vencedora contra as forças do passado ou da oposição. Se não são abertamente distorcidos, os fatos adquirirão, na versão mitificada, dimensões apropriadas à transmissão da ideia de deseabilidade e de superioridade da nova situação. As mesmas distorções sofrerão as personagens envolvidas. (CARVALHO, 1990, p. 14)

O mito da heroína que saiu do interior do Piauí e foi lutar na Guerra do Paraguai passou para a memória coletiva pelos intelectuais, especialmente para o escritor e dramaturgo Renato Castelo Branco, por meio de diversas linguagens. No caso específico do teatro, foram montadas nas primeiras décadas do século XX diversas peças teatrais na capital do Estado, Teresina e nas cidades do interior, com o propósito

filantrópico de ajudar vítimas das secas que castigavam os estados do Piauí e Ceará.

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, esse conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira. (HALBWACHS, 2006, p. 89-90)

Na elaboração de uma memória coletiva no Estado do Piauí, especialmente nas cidades nas quais o litoral e portos possuem uma função de escoamento de produção, fomentando o comércio marítimo, mas experimentando outras práticas como a prostituição era comum a lenda do Crispim, o *cabeça de cuia*.

A história do *cabeça de cuia* passou pela memória coletiva por uma série de práticas, como a música, o teatro, as pinturas, as danças regionais, etc, representando o mito fundador do Piauí. Crispim era um pescador que vivia da pesca nas águas do rio Parnaíba e habitava as suas margens, nas imediações em que o rio recebe as águas do Poti, zona norte de Teresina. Morava com a mãe, já velha e adoentada. Certa vez, depois de passar um dia inteiro sem nada conseguir pescar, Crispim volta para casa cheio de cólera e frustração e revolta. Pede à mãe alguma coisa para comer, e esta lhe serve o que tinha: uma rala sopa de osso. Irritado, Crispim grita que aquilo é comida para cachorro, e em seguida pega o osso e parte para cima da mãe, atingindo-a várias vezes. Desesperado, o pescador sai correndo porta afora e joga-se nas águas do rio, enquanto a mãe, agonizando, lança-lhe uma maldição: haverá de se transformar em um terrível monstro, que só descansará quando lhe forem sacrificadas sete virgens chamadas Maria.

A lenda foi musicada em diferentes momentos históricos. Reflete

o drama social do pescador, as questões familiares e os valores sociais. Na versão de Teófilo Lima é possível abstrair diversas interpretações.

Cabeça de Cuia

Ehhhhhhhhhhhhhhhh! Cabeça de Cuia!!! Vê se tem cuidado cum essa cara do Diabo Num tire água cum tuas “caba”!
 Não se esqueça, não se esqueça de rezar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Vá pescar! Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia!
 Mas não se esqueça de rezar!

Ehhhhhhhhhhhhhhhh! Cabeça de Cuia!!! Ora mas que diabo! Tucum cara do Diabo, Num tem carne, num tem peixe,
 Tem ossada pra almoçar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Olhe não vá se malcriar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! É sua mãe, num vá rapá!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! É sua mãe, num vá rapá!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! A praga vai rolar!

Ehhhhhhhhhhhhhhhh! Cabeça de Cuia!!! Ora mas que diabo! Tucum cara do Diabo,
 Rio a baixo, rio a riba, 7 Marias cê tem que encontrar! Mas vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Deixe menina namorar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Deixe Maria namorar, rapá!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Deixe, o moço quer pescar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Seu Raimundo quer pescar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Seu Lope quer pescar!
 Vê se tem cuidado, vê se tem cuidado cabeça de cuia! Tipó quer pescar!

A função pedagógica do mito⁹ era afastar as mulheres, em grande medida batizadas com o nome de Maria, em homenagem a mãe de Jesus, da região do cais, onde havia nas diversas cidades do Piauí a zona de prostituição. Também havia a preocupação em evitar as práticas de violência entre os mais pobres, que resultaria em maldições ou pragas de mães.

Essa representação cultural foi densamente analisada na tese do professor Alcebíades da Costa Filho, intitulada *A geração de Crispim: um estudo sobre a constituição histórica da piauiensidade*, defendida na Universidade Federal Fluminense.

A segunda geração fora constituída pelos piauienses Manoel Paulo Nunes, Benedito dos Santos Lima, José Camilo da Silveira Filho, Raimundo Nonato Monteiro de Santana, Odilon Nunes e Monsenhor Joaquim Chaves, buscando construir uma memória que valorizasse os principais eventos históricos ocorridos no Piauí, com características peculiares, geralmente enaltecendo os principais personagens locais, de forma elogiosa e ufanista.

Essa geração passará para a segunda metade do século com franca produção intelectual, atuando em frentes atuantes na cultura piauiense, na criação de instituições que, além de planejar estratégias de desenvolvimento cultural, executou-as, avaliou seu desempenho, ampliou seu espectro de alcance e incentivou a criação de outras experiências que comungaram com o anseio de constituição da piauiensidade. Essa geração escrevia sobre praticamente tudo sobre o Piauí, reunindo vasta documentação, militando para construção pelas autoridades locais de museus e arquivos públicos e privados.

Dessa maneira, para dar concretude ao projeto dos intelectuais foram criadas diversas instituições culturais, como a Academia Mafrensiana de Letras (AML), o Centro de Estudos Piauienses (CEP), A sociedade de jornalistas do Piauí (em PHB), o Movimento de Renovação Cultural (MRC) e o Círculo Literário Piauiense (CLIP), a

⁹ O Mito possui uma função pedagógica, educativa que promover um processo de aprendizagem de como deve ser a vida em sociedade, a partir de crenças no imaginário, do misterioso, no desconhecido que passa a ser apropriado culturalmente e em quais quer circunstâncias. A função do mito, portanto, é ensinar a pessoa humana a agir melhor, com coerência e virtude.

Faculdade de Filosofia do Piauí - FAFI. A Academia Piauiense de Letras – APL já existia e também reunia diversos intelectuais que comungavam do mesmo objetivo, reverberando na produção de narrativas culturais sobre o Estado.

As Instituições Culturais foram analisadas pela historiadora Iara Guerra na Dissertação de Mestrado intitulada: *Historiografia Piauiense: relações entre a escrita histórica e Instituições Político-culturais*. A autora foi premiada pela Fundação Monsenhor Chaves e teve a dissertação publicada em forma de livro. Nele a pesquisadora explica como esses espaços de saber e de produção da cultura letrada, se constituíram como lugares de memória, na acepção atribuída por Pierre Nora como sendo antes de tudo, “lugar dos restos, a forma extrema, onde subsiste uma configuração comemorativa de uma história que a chama, porque ela a ignora” (NORA, 1993, p. 12), Neste contexto a Academia Piauiense de Letras (APL), a Faculdade de Direito (FADI), e a Faculdade Católica de Filosofia (FAFI), transformaram-se nos centros de idealização, propagação e edição da memória coletiva, locais nos quais muitos desses intelectuais aperfeiçoaram o seu ofício na produção de narrativas culturais. Sobre a Faculdade de direito e a FAFI, ressalta-se que os esses intelectuais atuaram intensamente como docentes, como Raimundo Monteiro de Santana que foi titular da cadeira de Economia Política da Faculdade de Direito e de História Econômica da FAFI, Manoel Paulo Nunes, José Camilo da Silveira Filho, Raimundo José Reis e Wilson Brandão, que formaram no curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito, sendo que o último, além de professor, também foi diretor da Instituição.

As Instituições que, posteriormente se tornaram o embrião da Universidade Federal do Piauí além de lugares de memória, também foram palco de uma rica e profícua produção de narrativas. Inclusive da produção da própria memória, pois diversos intelectuais também escreveram sobre si próprios, editando sua própria memória, num esforço de cartografar suas experiências, configurando suas biografias.

Outros locais onde esta intelectualidade também se reunia, considerados como os lugares de memória e da produção da cultura letrada, como espaços de sociabilidades importantes em Teresina, nos quais se discutia de maneira mais informal sobre a política, economia e cultura do Estado foram o *Bar Carvalho* e o *Café Avenida*, ambos

localizados nos arredores da Praça Rio Branco. Sobre esses espaços que oportunizaram inúmeros debates intelectuais e diversos insights, Raimundo Nonato Monteiro de Santana informou que:

Quando vim a Teresina, e me disseram – Santana, você vai ao Bar Carvalho, na Praça Rio Branco; lá se reúnem a intelectualidade, se discutem problemas. E eu fui. Ao chegar, encontrei o professor Martins Napoleão (foi quando o vi pela primeira vez), o professor Clementino Fortes, o Celso Barros (recém saído do seminário, acho, e já ingressando no magistério, no Ateneu), Professor Paulo Nunes, Camilo Filho [...]. Pois bem, simpatizei com todos. [...]. (GUERRA, 2015, p. 86)

Na mesma época, Raimundo Santana começou a atuar na vida artística e cultural do Estado, criando juntamente com o Monsenhor Chaves, Dom Avelar Brandão Vilela, Padre Cláudio Melo o CEP – Centro de Estudos Piauienses, convidando intelectuais de Teresina para pronunciar conferências no interior do Estado do Piauí, “realizando dessa forma, intercâmbio entre a capital e as demais cidades do Estado”, segundo o Professor Santana.

O CEP idealizado por Raimundo Santana, fundador e presidente daquela Instituição, e por Olímpio de Castro foi constituído por diversos intelectuais, dentre eles, Pe. Joaquim Chaves e Odilon Nunes, que representavam a instituição cultural em Teresina, que à época já era capital do Estado.

O CEP, segundo o Professor Santana “era uma instituição cultural que tinha o objetivo de pesquisar e escrever sobre assuntos piauienses, de modo a revelar o que ainda era inédito do seu passado, ou aprofundar assuntos que já se conhecia”. De acordo com Fernando Lopes e Silva Sobrinho, o CEP procurava contribuir com o desenvolvimento econômico e cultural do Piauí, através de:

Um programa em que se procurava, não apenas imprimir-lhe um cunho de sadio municipalista, mas também com espírito de objetividade, contribuir para a integração do Piauí, na realidade contemporânea brasileira, como aspecto de identidade, pelo estudo dos seus problemas

vitais, de suas características, de suas necessidades sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que trabalhando ao lado das demais entidades culturais do nosso estado, pela nossa reabilitação no seio da civilização brasileira: despertando entusiasmo, fé e coragem entre os estudiosos da nossa terra e da nossa gente, tão necessitadas, como nunca, de uma melhor e mais objetiva compreensão daqueles piauienses que têm o dever de jamais descurarem do nosso futuro, do futuro do Piauí, cujo presente, bem como sabemos e bem sentimos, não é de rosas, mas de suor e lágrimas. (GUERRA, 1995, p. 87)

Através da análise das obras publicadas, percebemos a preocupação dos criadores do CEP, em narrar as origens da História do Piauí, os mitos fundadores, isto é, como se desenvolveu o processo de colonização piauiense, para onde foram os primeiros habitantes da Capitania, as características sociais, econômicas e culturais das primeiras vilas, e de seus habitantes, bem como as personalidades ilustres que ajudaram a desenvolver o território, tentando assim, conhecer e entender o passado, aquilo que ajuda a construir o que chamamos de identidade e/ou piauiensidade. Sobre a necessidade dos escritores criarem sentimentos de pertencimento, prática que por sua vez se reflete na produção de obras históricas, Pierre Nora indagou:

Como não ver, nesse gosto pelo cotidiano do passado, o único meio de nos restituir a lentidão dos dias e o sabor das coisas? [...] como não ler nessas bulas do passado que nos fortalecem tantos estudos de micro história, a vontade de igualar a história que reconstruímos à História que vivemos? Memória-espelho, dir-se-ia, se os espelhos não refletissem a própria imagem, quando não ao contrário, é a diferença que procuramos aí descobrir, e no espetáculo dessa diferença, o brilhar repentino de uma identidade impossível de ser encontrada. Não mais uma gênese, mas o deciframento do que somos à luz do que não somos mais (NORA, 1993, p. 20)

Eram editados pelo CEP centenas de obras, vendidas a preços

médicos para o pagamento dos trabalhos de editoração. As obras eram de pequeno formato, pois a maioria delas era proveniente de palestras e conferências, ministradas por alguns dos mais importantes intelectuais piauienses no interior do Estado, percorrendo-o de norte a sul. Assim, além de incentivador cultural, Raimundo Santana, também desempenhava as funções de editor, ao coordenar diversos trabalhos como: conseguir recursos financeiros, encarregar um editor de transformar as palestras em livros, e planejar as estratégias comerciais e de distribuição.

Ao contrário da produção historiográfica no país, o livro de Joaquim Chaves antecipa já na década de 1940, um tipo de abordagem que viria a ter destaque, sobretudo, na década de 1980, ao enfatizar as minorias e os marginalizados, como os índios do Piauí. O fato de ter vivido uma rotina diária ligada à Igreja, ao povo que vinha pedir ajuda espiritual e financeira, levou-o a ter um comportamento e uma preocupação diferente da maioria dos intelectuais, o que se refletiu em diferentes formas da sua escrita de “amador da história do Piauí”, Daí ela ser tão direcionada ao povo, estando assim, em constante interlocução com o leitor. Segundo a historiadora Teresinha Queiroz:

A leitura propicia prazer, em virtude de estar dirigida para o outro e de ter o cuidado de manter vivo o seu interesse. A narrativa é perfeitamente acessível a um público não necessariamente iniciado na cultura historiográfica e agrega o cuidado de cativar o leitor, seduzindo-o inclusive a compartilhar de suas às vezes mordazes e irreverentes opiniões e observações (QUEIROZ, 2016, p. 19)

Este autor não se interessava em exaltar os efeitos heroicos dos brancos colonizadores mas em destacar o posicionamento do vencido, isto é, do índio, abordando os conflitos de interesse e das lutas entre colonizadores e colonizados, a violência de suas relações, e a utilização do trabalho escravo na busca de metais preciosos, nos serviços agrícolas e na atividade pecuária, além da análise do imaginário, refletido nas diversas imagens sobre Simplício Dias da Silva, um dos líderes políticos da independência do Brasil no Piauí, cujas lendas e histórias se entrecruzam.

Dessa forma, destaca uma história de dor e sofrimento da população indígena, denunciando as ações de crueldade cometidas pelas autoridades locais, a exemplo do primeiro governador da província do Piauí, João Pereira Caldas e do tenente coronel João do Rêgo Castelo Branco, considerados por Joaquim Chaves, os vilões da História. Como podemos perceber, sua obra possui um forte sentido social, de denúncia das atrocidades que foram realizadas, chacinas, massacres e quase extinção completa da população nativa. De acordo com Joaquim Chaves os índios foram:

As pobres vítimas de um choque de culturas, Amando em extremo a sua liberdade, regiram violentamente quando perceberam a intenção do branco de escravizá-los. Para desagregar aquilo que supunham ser a sua honra ofendida pelo injusto agressor, agrediram e cometeram inúmeras atrocidades, porventura, teriam sido maiores e mais requintadas do que as que sofreram por parte do seu contendor, o “branco civilizado”! A história diz que não. Sem terem uma noção de direito de propriedade, tal como a entendiam os brancos, matavam para comer algumas reses que apanhavam no mato. Por isso, eram caçados como ladrões e esperavam os quais não havia cadeia, porque havia coisa muito mais prática e sumária: o espinhar de lamento, pura e simplesmente. (CHAVES, 1995, p. 138)

Sobre os indígenas, o padre/historiador Joaquim Chaves, ainda traçou suas principais características, quais tribos existiam no território piauiense, bem como sua localização, através de documentos do período da conquista, além de explorar sujeitos sociais de pouca visibilidade histórica, o índio no solo piauiense, apresenta um tom polêmico, pois seu autor discorda dos argumentos do historiador pernambucano Barbosa Lima Sobrinho, de que o bandeirante Domingos Afonso Mafrense foi o pioneiro no povoamento do solo piauiense, defendendo por outro lado, de maneira bastante enfática, a tese de que o primeiro homem branco a ocupar o território do Piauí, com vistas à colonização, foi o sertanista Domingos Jorge Velho, que viveu na região entre 24 e 25 anos aproximadamente. Porém, apesar das discussões, o autor não se utiliza do artifício de reduzir a atuação do bandeirante Domingos

Afonso Mafrense na colonização e no povoamento do Piauí.

Além de estimular a realização de palestras pelo interior do Piauí, publicando-se posteriormente, o CEP incentivava o aparecimento de estudos referentes aos assuntos piauienses, com o intuito de procurar solucioná-los. Era um trabalho coletivo, que implicava na participação de alguns intelectuais piauienses nas conferências, na produção de textos, na editoração, divulgação e no consumo das obras publicadas.

Buscando contribuir com estudos sobre os problemas básicos do Piauí, particularmente, sobre a economia, sociedade e cultura, o CEP apoiou o surgimento de trabalhos históricos importantes, proporcionando a Ascensão de uma nova era de desenvolvimento cultural no Piauí.

Porém mesmo não sobrevivendo durante a década de 1960, por força da perseguição, prisões e medo, produzidos pelo Regime Militar que também atingiu os intelectuais do Piauí, conseguiu diminuir as distâncias e a falta de conhecimento entre os municípios piauienses, integrando-os num objetivo de estudo mais amplo, que era a História do Piauí, contribuindo desta forma, para um maior interesse dos intelectuais locais no que se refere à sua identidade e memória histórica, e para publicação de conferências e livros.

Dessa forma, consideramos que as atividades realizadas pelo CEP, como engajamento dos intelectuais piauienses na execução de conferências, obras e projetos culturais, contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre a história do Piauí, bem como, das causas do empecilho ao desenrolamento do estado, no intuito de solucioná-las.

As narrativas culturais feitas sobre a história do Piauí e as Instituições culturais que propiciaram sua elaboração e circulação contribuíram para criação de uma memória coletiva. Nesse sentido, destacam-se o Centro de Estudos Piauienses, as Academias, as Faculdades e os jornais que paulatinamente se tornaram grandes empresas das comunicações.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Paris, França: Torres, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAVES, Monsenhor. *Obras Completas*. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1995.

CUNHA, Higino. *Discursos*. Fundação Monsenhor Chaves, 1992, p. 53.

GUERRA, Iara. *Historiografia Piauiense: relações entre escrita histórica e instituições político-culturais*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006, p. 71.

KOSTER, Henry. *Viagem ao Norte do Brasil de 1805 a 1815*. [manuscrito], 1815.

MAVIGNIER, Diderot. *A Maçonaria e a História da Independência no Piauí*. Parnaíba: Siart, 2015.

NORA, Pierre. Entre História e Memória: a problemática dos lugares. Revista *Projeto História*. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1993, p. 20

NUNES, Odilon. *Pesquisas para história do Piauí*. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2002

QUEIROZ, Teresinha. *Os Literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo*. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

QUEIROZ, Teresinha. Prefácio. In: CHAVES, Monsenhor. *Obras Completas*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2016.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FATOS E DATAS: A BATALHA DO JENIPAPO E A ESCOLHA DO DIA DO PIAUÍ

CLEIDE MARIA DE CARVALHO SILVA

INTRODUÇÃO

Hoje, a data cívica mais expressiva celebrada pelos piauienses é 19 de outubro, uma homenagem aos feitos dos parnaibanos durante as lutas pela Independência do Brasil, isto é, uma homenagem à pessoa de Simplício Dias da Silva. A presente pesquisa tem como objetivo mostrar que a escolha do Dia do Piauí foi uma homenagem a uma ação realizada pela elite. Com isso, se coloca em segundo plano as vidas perdidas em tão comovente episódio como o da batalha ocorrida nas margens do rio Jenipapo.

O dia do Piauí é comemorado em 19 de outubro, data da adesão de Parnaíba a Independência do Brasil, mas, tem-se como maior honra à ação e bravura realizada no dia 13 de março pelos piauienses nas margens do Jenipapo. A data do dia do Piauí foi escolhida para reverenciar Parnaíba por ser naquele momento a região mais importante economicamente, portanto, de maior influência, até mesmo em relação a capital, Oeiras. O que se propõe nessa pesquisa bibliográfica é mostrar os motivos políticos que deram a Parnaíba tão importante agraciamento. A pergunta norteadora que surgiu foi: Por que o Dia do

Piauí é 19 de outubro e não 13 de março? Com a pergunta norteadora formulada, foram elaborados os objetivos da pesquisa, como objetivo geral: Pesquisar os fatores determinantes para a escolha do Dia do Piauí; os específicos foram: Analisar os acontecimentos da época que determinaram a data do Dia do Piauí; conhecer os fatores históricos que envolveram as políticas da época; apresentar os acontecimentos e pessoas envolvidas na data do Dia do Piauí. Após o término da pesquisa, criou-se o título: “13 de março: a mais significativa contribuição do povo do Piauí para a independência do Brasil”

Nesse sentido será mostrado nessa pesquisa o papel de Simplicio Dias da Silva naquele momento e, principalmente a pretensão de Parnaíba, que como Vila mais importante economicamente tinha também interesse em se tornar a capital do Piauí, ambicionava ser o centro político, assim, pretendia ser centro do poder no Piauí.

Como se observa, Parnaíba contava com uma elite muito bem engajada e esclarecida. Não se pretende aqui, negar a contribuição dos bravos parnaibanos, mas, por uma questão de justiça histórica e política, celebrar o patriotismo, o mais puro e nascente nacionalismo do povo do Piauí na sangrenta Batalha do Jenipapo.

Para tanto, têm-se como embasamento, teóricos como Monsenhor Chaves, Wilson Brandão, Abdias Neves, Raimundo Santana e Cineas Santos, que tem ao longo do tempo mostrado aos piauienses e ao Brasil, o grande tributo do povo do Piauí para a grandeza desse país.

Com a mais modesta contribuição, o estudo que aqui se apresenta vem atear fogo nos sentimentos de orgulho e civismo dos piauienses, no sentido de mostrar ao Brasil a força do nortista durante um dos momentos mais marcantes da história nacional e tão esquecido pela historiografia dominante.

UM BREVE HISTÓRICO DO PIAUÍ NAS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA

“Não há na história da independência do Brasil uma página mais épica, mais emocionante do que a que escreveram, com sangue e bravura, aqueles homens no dia 13 de março de 1823, nas margens do Jenipapo” (CHAVES, 2005, p. 81). Tal afirmação reflete o entusiasmo do autor pelo ato revolucionário ocorrido nas margens do Jenipapo no momento

em que o Brasil estava preste a experimentar sua independência política.

Assim como Monsenhor Chaves, muitos comungam do seu entusiasmo e orgulho. O povo do Piauí deveria sentir-se honrado com a coragem daqueles homens, demonstrando, dessa forma, sua importância histórica e contradizendo a ideia de que a independência teria ocorrido pacificamente, sem derramamento de sangue, sem a participação popular.

O grande entrave para que a Batalha do Jenipapo seja reconhecidamente o maior embate pela liberdade realizado pelos brasileiros, está no fato da Historiografia oficial privilegiar os atos políticos que envolveram a independência, e isso, tem sido repassado para as novas gerações nas escolas, tirando dos jovens a oportunidade de perceber a coragem daqueles que nada tinham, a não ser o desejo de ver o país livre da exploração estrangeira.

Contradições à parte, a história da independência do Brasil tem sido apresentada de diversas formas. Para a historiadora Claudete Dias (2002, p. 101), a visão de que não houve participação das classes populares no processo de independência é que causa maior inquietação. Segundo a historiadora, no geral há um menosprezo pelos movimentos de sublevação ocorridos no momento da independência.

Na visão da dominante historiografia brasileira faltou aos movimentos populares dessa fase maior coesão e definição ideológica, tornando-se desagregados e estéreis, mesmo quando tomavam o poder. Os setores populares e as camadas inferiores formariam um “aglomerado de indivíduos” sem coesão social e com interesses díspares, “incapazes de levar adiante um projeto revolucionário” (DIAS, 2002, p. 100).

Entretanto, para a historiadora, a não realização de um projeto revolucionário não teria ocorrido por falta de coesão ou de interesses comuns, mas, foi a forte repressão aos movimentos insurrecionais e o desacordo com as lideranças que desarticularam os movimentos. A visão predominante tem por base a premissa de que a população brasileira, sobretudo, a do norte, vivia na ignorância e estava alheia aos acontecimentos sociais que culminaram com a independência.

Segundo Dias (2002, p. 88), as visões de autores como Caio Prado Jr. Emilia Viotti e Nelson Werneck Sodré, tem servido de sustentação para essa premissa. Sendo assim, a historiadora informa que Caio Prado Jr. pensa que as classes populares não estavam politicamente maduras e a independência teria ocorrido a “revelia do povo”, teria tido um caráter de “arranjo político”. Segundo Emilia Viotti, a independência, para as classes populares, significava o fim das barreiras sociais, enquanto que as classes superiores tinham como ideologia manter a ordem e continuar usufruindo de seus privilégios.

Já Nelson Werneck Sodré acredita que a independência teve um caráter revolucionário, que foi articulada bem antes do 7 de setembro, mas que foi guiada pelas elites no sentido de manter a estrutura dominante de produção.

Nota-se, portanto, que é pensamento comum entre os estudiosos que a independência do Brasil se constituiu num ato político realizado pelas elites. No entanto, de acordo com Dias (2002, p. 91), “foi um processo longo e violento com inúmeras manifestações políticas da população em vários pontos do país”.

Segundo Monsenhor Chaves (2006, p. 26), nos momentos que antecederam a Independência do Brasil, a província do Piauí vivia uma situação cômoda em termos econômicos. A maior parte da população estava concentrada na região norte, na Vila da Parnaíba, litoral do Piauí, saída para o atlântico. Dessa região, saía produtos da terra e das regiões circunvizinhas.

Santos e Santana (2007, p. 20), descrevem assim a situação econômica de Parnaíba:

Com efeito, a vila alcança o ano de 1822 ostentando uma posição destacada no contexto piauiense e regional, tendo já sua sonhada alfândega, seu corpo de tropas avançado, suas funções judiciais exercidas por juiz togado – no caso o dr. João Cândido de Deus e Silva. Aliás, sonha em ser a capital do Piauí, assunto já tratado em nível de governo-maior.

Para Monsenhor Chaves (2006, p. 27), na agricultura o Piauí também ia muito bem, sendo que a pecuária era seu maior patrimônio, exportava grandes rebanhos de gado para o Ceará, Bahia, Pernambuco

e Maranhão. O Piauí nesse momento, além de carne, também produzia fumo, algodão e cana-de-açúcar. A produção do algodão dava suporte subsidiário à economia local. Naquele momento, “o saldo líquido das finanças da Província era bem apreciável. O de 1821, por exemplo, foi de 101:685\$540 réis”.

Portanto, o Piauí tinha um saldo positivo, os impostos a pagar eram poucos e não era cobrado com muita frequência, o que dava a Província uma situação razoavelmente tranquila. Além disso, Portugal já havia percebido a posição estratégica em termos geográficos que o Piauí apresentava. Sobre isso, Monsenhor Chaves coloca que:

O Piauí teria muita importância neste plano, pois que se comunicava por terra com Ceará, com a Bahia e com Pernambuco, onde o movimento dos independentes era bem forte. Também o Piauí era celeiro fornecedor de carne para essas províncias. Firmar-se militarmente nele seria cortar o abastecimento de carne para os rebeldes e ficar em posição de poder atacá-los por terra, numa contra ofensiva, se o movimento independente ali enfraquecesse (CHAVES, 2005, p. 30).

A importância que o Piauí tinha naquele momento, que os problemas causados pelo isolamento, informações atrasadas, não impediam o Piauí de se tornar uma das primeiras províncias partidária da independência do Brasil. Por conta disso, era preciso que a Coroa portuguesa tomasse providências no sentido de barrar a difusão do ideal da independência.

Com esse intuito, Portugal enviou o major João José da Cunha Fidié. Fortemente armado, Fidié tinha como missão, manter as zonas de influência da Coroa. No entanto, para a região de Parnaíba, Campo Maior e Oeiras, era tarde demais, já estavam contagiadas pelo ideal libertário. Conforme Monsenhor Chaves:

A província não estava tranquila. O eco do que acontecia fora também chegava até nós. Pelo menos em Parnaíba, em Campo Maior e Oeiras já se sabia do que se passava na Bahia, no Ceará, em Pernambuco e no sul. Pasquins

sediciosos apareciam, vez por outra, nas Vilas de Parnaíba e Campo maior, concitando o povo a rebelar-se contra os portugueses (CHAVES, 2005, p. 31).

O movimento emancipatório foi muito forte em Parnaíba. Entretanto, como já se sabe o desenlace foi bem diferente do que aconteceu em Campo Maior. Em Parnaíba, a liderança do movimento estava centrada em duas pessoas, em Simplício Dias da Silva, um dos maiores empreendedores do local, era senhor de mais de 1.200 escravos. Simplício Dias da Silva era uma pessoa rica e influente, dono de muitos barcos, era responsável por quase toda exportação feita através do porto de Parnaíba. Era um homem viajado, conhecia a França e a Inglaterra, onde havia grande efervescência cultural e política.

A outra cabeça do movimento era João Cândido de Deus e Silva, Juiz de Parnaíba, homem de grande influência e poder. Formado em Direito na Europa no momento em as ideias libertarias procedentes da França estavam em franca expansão. Estava sempre sendo cobrada uma posição sua perante os insubordinados como no caso de Lourenço de Araújo Barbosa, autor de um Pasquim revolucionário, que clamava ao povo que se rebelasse contra os portugueses. João Cândido de Deus e Silva nada fez para calar Lourenço Barbosa, já havia sido contagiado pelo desejo de ver o Brasil livre.

Parnaíba era centro comercial do Piauí naquele momento. Do seu porto saiam grandes remessas de carne, algodão, cana - de açúcar e outros itens, para outras regiões como Ceará e Pernambuco. Parnaíba possuía o maior contingente populacional. Era, de fato, a vila mais desenvolvida economicamente e intelectualmente, contava também com um núcleo da maçonaria, no qual, fazia parte Simplício Dias da Silva e João Cândido de Deus e Silva, o que denota o poder de atuação dessas duas figuras parnaibanas que lideraram o movimento de libertação na vila. Sobre essa questão, Brandão (2006, p. 140) informa que:

Sem lojas, sem maçons, o grupo de libertadores de Oeiras era peça de sistema que ligava toda a nação. E quando os revolucionários de Parnaíba procuraram ampliar o raio de seu movimento, seria de todo impossível que o fizesse

desapoiados dos maçons dessa vila. [...] Esse é o lado “profano” da revolução em curso.

A vinda ameaçadora de João José da Cunha Fidié, significava no mínimo perdas de privilégios e prisões, e, João Cândido de Deus e Silva teve que abandonar Parnaíba, assim como Simplício Dias da Silva. A não possibilidade de confronto com Fidié, faz com os líderes abandonassem suas casas e famílias rumo sertão adentro. Na voz de Abdias Neves (2006, p. 74), “seu crime era ter querido a pátria livre de peias, evoluindo sem pendências, nem entraves, marchando sem tutela para as grandes conquistas humanas do aperfeiçoamento social e moral”.

Mas é preciso deixar bem claro que os líderes foram abandonados pela câmara de Parnaíba, a mesma que atendeu o chamado da proclamação. A ameaça de Fidié fez com que a elite política de Parnaíba voltasse atrás em nome da segurança do povo, deixando seus líderes a própria sorte.

O que não ocorreu em Oeiras. Episódios de heroísmo não faltaram a sua gente, como quando em plena luz do dia, seis patriotas invadiram a “Casa da Pólvora” para roubar armas e munição, demonstrando um grande exemplo de bravura. Entretanto, sofreram com a repressão. Numa reunião acontecida no dia 1º de Janeiro na Câmara, foram indicados os “inimigos do sossego público”, isto é, os adeptos da emancipação foram confrontados, foi à devassa, com a prisão de várias pessoas.

Nomes como de João da Costa Alecrim e Luís Rodrigues Alves também são dignos de toda glória. Foram heróis que enfrentaram a luta no corpo-a-corpo, a artilharia e fuzilaria do comandante português. A coragem desses e outros homens precisa ser mais e melhor conhecidos por todos os brasileiros.

Em Campo Maior também ocorreram prisões como a de Lourenço Araújo Barbosa, um dos militantes mais ferrenhos. Porém, como em Oeiras, o povo de Campo Maior não se intimidou. Armou-se com o que tinha e esperou Fidié, isto é, decidiu o que foi iniciado pelos parnaibanos.

Aqui a adesão à proclamação foi intensa. Até mesmo entre os militares houve divisões, pois, alguns deles desertaram e aderiram à causa da independência. Na igreja não foi diferente, existiram aqueles

que acalentaram também o sonho de liberdade. Conforme Wilson Brandão (2006, p. 88), “por isso mesmo, mais que em qualquer outra parte do Piauí, a luta pela separação toma aspecto verdadeiramente popular, com lances apaixonados, torríficos, quase instintivo”.

19 DE OUTUBRO: UMA INJUSTIÇA POLÍTICA, UMA INJUSTIÇA HISTÓRICA

É oportuno lembrar, que tradicionalmente, a historiografia tende a destacar os feitos heroicos realizados por figuras ilustres, por pessoas que pertencem à classe mais favorecida. Por isso mesmo, a história tem sido criticada, por colocar em primeiro plano os atos realizados por pessoas de influência, principalmente, econômica.

No caso da Batalha do Jenipapo, o sangue derramado foi de pessoas anônimas, simples, dentro de um pedaço de terra que não tinha a mesma importância política e econômica que Parnaíba. Nota-se, que os homens e mulheres que perderam a vida na margem do Jenipapo foram colocados como coadjuvante de uma obra protagonizada por cidadãos de “primeira classe” como Simplício Dias da Silva.

De acordo com a lei nº 176, publicada no Diário Oficial do Estado na edição de 01 de setembro de 1937, o Dia do Piauí passou a ser comemorado no dia 19 de Outubro, data da adesão de Parnaíba a Independência do Brasil no ano de 1822. Desde então, tem-se comemorado essa importante data como a maior expressão de civismo do povo do Piauí.

Todavia, de acordo com Monsenhor Chaves (2006, p.48), “os parnaibanos não sabiam o que queriam naquele 19 de Outubro de 1822”. Tanto não sabiam que a chegada de Fidié deixou os independentes meio perdidos. No momento que tiveram que manter um posicionamento que pudesse verdadeiramente levá-los ao confronto, os líderes recuaram.

De fato, uma guerra com Fidié sem o mínimo de preparo era caminhar para a morte certa. No entanto, nem esse estado de desvantagem tirou o ânimo de lutar do povo de Campo Maior. Ingenuidade ou insensatez não tira o mérito daqueles que deram a vida pela independência. Sobre isso, Monsenhor Chaves (2006, p. 87), coloca que:

Não foi em vão. O povo estava acima de qualquer expectativa. Cada um, o *vaqueiro* e o *roceiro*, foi mais pronto em alistar-se para o tributo de sangue. Ninguém se recusou a acudir ao apelo, e, dentro de três dias, as fileiras engrossaram-se e uma imensa multidão ficou a espera dos portugueses para o combate.

O povo que se reuniu nas margens do Jenipapo tinha, em primeiro lugar, a certeza do triunfo e, em segundo lugar, nem um medo da morte. Isso, já bastaria para que a história os colocasse num degrau maior no pódio da glória e da fama. Os heróis que morreram em batalha deveriam ter sua memória preservada nos livros de história de todo o país, por exemplo.

Seria uma forma de valorizar o povo ou uma ação genuinamente coletiva, pois deram sua vida por um sonho, ver sua terra livre do jugo estrangeiro. No entanto, a história dominante mostra uma versão que ignora a batalha ocorrida em solo piauiense, traz para a política toda a responsabilidade pela Independência.

A tendência geral dos analistas é tentar buscar a história na luz da verdade dos fatos, tirando do autor a impressão ou a sua própria intuição sobre o assunto estudado. Nesse caso, o que seria da história da humanidade se o homem não pudesse ter os sentimentos como o guia para suas práticas. Seria destituir o homem da emoção, da paixão que lhe é particular.

E paixão é o que não faltou àqueles homens na margem do Jenipapo. É importante que a história não inferiorize a ação desses homens e mulheres em relação a outros acontecimentos relacionados à independência do Brasil. Assim como não devemos cair na armadilha da demagogia nacionalista, mas, dar ao povo piauiense o que merece, um lugar na história nacional.

Ao contrário do que reza a historiografia dominante, o povo piauiense não era ingênuo, nem carente de entendimento sobre o que ocorria no centro político do Brasil. Era um povo forte, acostumado a lidar com adversidade da terra, a sofrer com a seca e a miséria, sabiam muito bem perceber o perigo que se precipitava sobre eles.

Partidários dessa paixão são Cineas Santos e Raimundo Santana (2007, p. 138), quando declaram que:

Respeitemos sinceramente o esforço inaudito dos nossos avoengos; e inscrevamos livros - tratados e manuais – a glória nova da epopéia que lhe custou, exclusivo, o sangue patriótico. Brademos contra a mutilação da independência que se vê nas obras escolares e ensinemos completo o ciclo emancipador, como o ordenam a verdade e os fatos históricos: - Ypiranga – Pirajá – Jenipapo – Caxias.

A nosso ver, é interessante perceber que se no sul foi dado o pontapé inicial para a Independência, o norte não cruzou os braços e respondeu ao grito mantendo a evolução dos acontecimentos até o ato final, a revolução propriamente dita. De acordo com Santos e Santana (2007, p. 138), no sul a Independência foi realizada dentro dos gabinetes, regados com sorrisos e apertos de mãos, enquanto no norte ocorreu em “sítios e trincheiras, fome e peste, sangue e morticínio”.

É por isso, que somos tomados pelo sentimento de orgulho e vemos como uma injustiça a pouca atenção que a história tem dado a um episódio de extremo patriotismo. Não é uma demonstração superficial ou falácia demagógica, é a certeza de que um evento dessa natureza precisa ser reverenciado pelos brasileiros de norte a sul do país.

13 DE MARÇO: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA NACIONAL

Sem tirar o mérito da comemoração da batalha que ocorre todo ano no monumento aos heróis de guerra em Campo Maior, o evento parece pertencer somente às pessoas dessa cidade. Mas, o primeiro passo já foi dado pelas autoridades locais, o 13 de Março de 1823 foi incluído na Bandeira do Estado do Piauí pelo projeto de lei nº 15/2005 de autoria do então deputado estadual Homero Castelo Branco.

Oficialmente, o 13 de Março passou a ter um lugar de destaque no maior símbolo do Estado do Piauí, está lá escrito em caracteres brancos, em letras maiúsculas, no retângulo azul, abaixo da estrela, marcando o início de processo de remissão aos mortos naquela Batalha.

A presente pesquisa tem como meta mostrar a importância do 13 de março para o povo do Piauí enquanto baluarte da independência do Brasil. O 19 de outubro representa o começo de um episódio que teve como ápice o 13 de março, e, até que se diga ao contrário, o ápice é o

momento mais extraordinário de um acontecimento.

Vemos como uma injustiça patriótica a morte de pessoas, ser deixada em segundo plano por motivos políticos. Os responsáveis pelo momento histórico sucedido em Parnaíba terão sempre seu lugar na história do Piauí e do Brasil. O papel de Simplício Dias da Silva e de João Cândido de Deus e Silva estará perpetuado na mente do povo como defensores de um ideal.

Mas não precisamos esquecer que por mais que Parnaíba tivesse uma importância muito grande economicamente e, conseqüentemente, política, assim como possuía uma “corte de intelectuais” (SANTOS e SANTANA, 2007, p. 64) no momento da Independência prontos para dar a Parnaíba as mais altas exaltações, lá não houve sacrifício humano.

Mais uma vez deixamos claro que devemos dar viva a Parnaíba pelo exemplo de patriotismo, mas, vale lembrar que depois da adesão a Independência os ânimos se esvaíram como se o anúncio por si só fosse suficiente para garantir a emancipação.

O que buscamos nessa pesquisa, também, é lembrar que uma decisão política que elevou o 19 de outubro a ser o dia do Piauí faz uma grande injustiça ao peso que tem o valor da vida dos bravos de Campo Maior, que morreram em batalha para sustentar a palavra dada pelos parnaibanos.

Os parnaibanos sabiam do acontecido nas margens do Ypiranga sem detalhes, foram avisados apenas do fato em si, levando eles a acreditar que tudo estava feito e de que não haveria graves conseqüências do seu ato, portanto, faltava somente aderir à proclamação. Sobre isso, Brandão (2007, p. 108) diz que:

A presteza (relativa) da transmissão da notícia autoriza a afirmação de que os libertadores, na vereação de 19 de outubro, têm conhecimento dos fatos do sul. Mas conhecimento do essencial, sem outros detalhes. Simplesmente a “novidade” da Independência. E isso lhes basta. A Independência, como eles entendem, como entendem os nacionalistas em geral [...].

Nota-se, que os ilustres nativistas parnaibanos tinha uma motivação revolucionaria no sentido pacífico. Acima de tudo, a

Independência significava igualdade de direitos, de prerrogativas constitucionais, representava a redefinição na administração do novo governo, no qual, os brasileiros ocupariam seu lugar de direito nas decisões que envolveriam a jovem nação.

Ufanismo a parte, tem-se como razão para exaltar o 13 de março, somente a verdade da coragem do feito nessa data. Por mais que busquemos argumentos, vem sempre em mente, um combate feito praticamente com as mãos calejadas de homens e mulheres de bravura invejável.

Para os mais pessimistas em relação a Batalha do Jenipapo, que a vê como uma derrota sangrenta, Brandão (2007, p. 183) coloca que, “estrategicamente, estes saíram vencedores, embora carregando o revés tático, pois, conseguiram um de seus objetivos: deter Fidié na marcha para Oeiras, assim preservando a vitória da revolução nessa capital”.

De qualquer modo, houve uma vitória, não militar, mas política. Até mesmo Fidié não sentiu tanto orgulho do triunfo, ganhou a batalha, mas, a vitória foi dos brasileiros. A esse respeito Monsenhor Chaves (2006, p. 89) aponta que:

A vitória amarga não conseguia alegrar o coração do comandante português. Ele estava assombrado com o arrojo, a valentia e o desamor pela vida demonstrado pelos seus adversários. Se ali, quase metade do caminho entre Parnaíba e Oeiras, lhe haviam oferecido um combate tão difícil, o que não iria encontrar pela frente?

Como se observa, Fidié viu honra naquelas pessoas, viu um inimigo de valor. Só um combatente que possui o mínimo de princípio pode respeitar seu oponente. Nesse caso, da parte dos patriotas a coragem fora alimentada pelo ódio aos portugueses e pela ânsia da liberdade.

Liberdade, uma palavra contagiosa, que não precisa saber ler nem escrever para compreendê-la. Para quem acha que aqueles homens e mulheres que morreram era apenas massa de manobra de uma elite, precisa vê nas entrelinhas. Os piauienses, cearenses e maranhenses que morreram lutando pela liberdade tinham em si uma semente do nascente e puro nacionalismo, como também sabiam compreender a importância de lutar pela oportunidade de possuir um pedaço de chão.

O povo tinha um objetivo sim. Acredita-se que ninguém vai a um combate sem entender coisa alguma. Houve um momento em que foram contagiados com alguma aspiração. Com certeza, soldo não era, visto que não havia dinheiro nem para comida e armamento da milícia.

O que se vê em toda a trajetória da Independência no nordeste do Brasil, são ações que demonstram a valentia de um povo, que deixou para as futuras gerações uma história de coragem e honra como herança. E a forma dessa geração retribuir o gesto dos seus antepassados é honrar sua memória fazendo desse país um lugar decente, no qual, possa merecer a dádiva de sangue daqueles bravos. Nessa acepção, Santos e Santana (2007, p. 190), informa que:

Desprezar o passado é a mais forte expressão do desprezo por alguma cousa e não a querer conhecer denota no individuo degradação intelectual. E um povo, esse sentir demonstra que esse povo está ainda em estado de infantil selvageria [...] ignorar o sucedido antes de nós é a nossa condenação a sermos crianças perpetuamente.

Assim, um espólio desse quilate precisa ser destacado dentre as datas comemorativas do estado e do Brasil. Mas, por enquanto, já seria um bom começo se o povo do Piauí olhasse esse ato como o estandarte cívico mais importante de sua história. Seria uma expressão de orgulho da história do Piauí.

Da margem seca do rio Jenipapo nasceu uma das maiores obras políticas do povo piauiense. Em seu seio veio o sentido de patriotismo que buscamos acalentar até hoje. Para isso, temos que conhecer os caminhos trilhados por aqueles heróis, suas dificuldades e contradições, pois, a despeito de todos os altos e baixos, coisa natural em casos de extrema agonia e êxtase como uma guerra, a Batalha do Jenipapo é um acontecimento que tem direito a todas as homenagens.

Os piauienses de hoje devem muito mais que homenagens a seus antepassados, devem seguir o exemplo daquela gente, não pensar que pertence a uma raça inferior, uma raça de nordestino que carrega o estigma de vítima das oligarquias, do assistencialismo, da seca, das doenças, que é um alienado.

A historiografia tradicional fez bem o dever de casa, construiu

a imagem dramática do nordestino. Cometeu uma injustiça política, mas, o nordestino sabe que foi ele, o fraco, o doente, o ignorante, o pobre e o abandonado que fez a Independência do Brasil e, isso, nos enche de vontade de bradar aos mais distantes confins do país.

Em suma, três aspectos diferenciam o nordeste nas lutas pela Independência. Primeiro, fica evidente que o Piauí merece destaque na história da Independência do Brasil, que a história política do Brasil tem uma dívida com esse povo. Segundo, que a página da Independência que foi escrita no Piauí teve um desdobramento como em nenhum outro lugar do Brasil.

Terceiro, o nordeste mostrou ao Brasil que é feito de homens fortes, de patriotas que não fugiram a luta quando o futuro de seu povo estava em jogo. Pode parecer piegas ou um amontoado de frases feitas no intuito de gerar compaixão ou remorso. Mas, quando se tem nas mãos obras de autores que remontam com tanta paixão e competência os passos dos bravos homens e mulheres que encontravam-se em Campo Maior, não há como não ser contagiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que mais chamou minha atenção durante a execução da presente pesquisa foi à paixão e o entusiasmo com que é tratado o feito heróico da Batalha do Jenipapo. Fica-se com a alma lavada lendo tanta eloquência nos discursos, em torno dos personagens e de sua coragem ao se atirar numa luta considerada perdida por muitos.

Sendo que, vê a batalha como perdida é coisa do passado ou de quem não percebe o valor de se entregar a morte por patriotismo. De qualquer modo, a vitória de Fidié foi amarga, pois, os heróis foram os nortistas e o vencedor foi o Brasil.

Em relação ao objeto dessa pesquisa, espera-se ter contribuído pelo menos com o entusiasmo contagioso de nossos intelectuais, principais defensores da Batalha do Jenipapo, enquanto ponto mais alto e decisivo nas lutas pela Independência do Brasil.

Assim, têm-se como base para compor os argumentos dessa pesquisa, a coragem e a bravura daqueles que morreram em batalha, assim como também se vê como uma injustiça histórica o modo como é tratado esse episódio. Em verdade, a decisão que deu a Parnaíba as

glórias pela Independência deve-se a força do nome de Simplício Dias da Silva, homem importante dentro da ordem política e econômica naquele momento.

De certo, a contribuição dos benfeitores de Parnaíba não pode ser desprezada, mas, a evolução dos acontecimentos em torno da Independência teve seu ápice na margem do Jenipapo. Foi ali que o povo piauiense lutou e morreu mantendo a palavra dada pelo parnaibanos.

Parnaíba foi agraciada por ser o centro econômico naquele momento, por ter sido a primeira a aderir ao movimento separatista, e, também, porque tencionava ser a nova capital, mas, essa pesquisa mostrou que os parnaibanos não estavam tão seguros quanto ao feito. As primeiras menções de repressão ao ato, se arrependeram e abandonaram os líderes a própria sorte.

Enfim, como se observa, coube aos heróis do Jenipapo, gente simples como o roceiro, o vaqueiro, todos juntos para defender sua capital e a esperança de ver sua terra livre do jugo estrangeiro. Foi uma atitude política, sem dúvida, pois, para quem vê esses heróis como ignorantes ou massa de manobra, não percebe que alma desses homens fora tocada pelo mais puro nacionalismo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Wilson de Andrade. *História da Independência do Piauí*. 2 ed. Col. Vol. 2. Independência. FUNDAPI: Teresina: 2006.

CHAVES, Monsenhor Joaquim. *Obra Completa*. 2 ed. Center Gráfica e Editora LTDA: Teresina, 1998.

_____. *O Piauí nas lutas pela Independência do Brasil*. Alínea Publicações Editora: Teresina, 2005.

_____. *O Piauí nas lutas pela Independência do Brasil*. 3 ed. Vol. 3. Col. Independência. FUNDAPI: Teresina, 2006.

DIAS, Claudete Maria Miranda. *Balaio e Bem-te-vis: a guerrilha sertaneja*. 2 ed. Instituto Dom Barreto: Teresina, 2002.

FIDIÉ, João Jose da Cunha. *Vária fortuna de soldado português*. 3. ed. v. 4. FUNDAPI: Teresina, 2006.

Lei nº 176. Publicada no DOE, edição de 01.09.1937

Lei 5507/05 de 18.11.2005. DOE – 216 de 18.11.2005

NEVES, Abdias. *A guerra de Fidié*. 4. ed. FUNDAPI: Teresina, 2006.

SANTANA, R. N. Monteiro de; SANTOS, Cinéias (org.). *O Piauí e a unidade nacional*. v. 5. Col. Independência. FUNDAPI: Teresina, 2007.

A BATALHA DO JENIPAPO E SEUS HERÓIS: SÍMBOLOS DE UMA PIAUIENSIDADE

IARA CONCEIÇÃO GUERRA DE MIRANDA MOURA

Partindo do pressuposto de que os homens sempre estiveram motivados a se debruçarem sobre seu passado, suas referências e seus laços identificadores, consideramos a análise da identidade extremamente válida para compreendermos como a memória e a história são utilizadas para construir um sentimento de coesão social, isto é, uma consciência de pertencimento à nação, raça, família, religião, ideologia, cultura, etc. De acordo com Stuart Hall, a identidade usa os “recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2003, p. 109).

Em relação ao Estado do Piauí, os discursos identitários apontam para um retorno às origens, principalmente no que diz respeito às ações dos antepassados que trazem orgulho ao povo piauiense. Sabendo da variedade de acontecimentos históricos que são utilizados na construção da ideia de identidade regional, selecionamos para a análise apenas o processo de independência no Piauí, em particular, a Batalha do Jenipapo (Campo Maior/PI-1823).

Tendo em vista a “ameaça que a região sofre do nacional no processo avassalador e triunfante do nivelamento hegemônico que se opera em termos de poder, de saber, de discurso e de competências”

(SIQUEIRA, 2000, p. 7), os intelectuais piauienses passaram a compreender a necessidade de divulgar uma imagem positiva do Estado através da revalorização de suas particularidades, como por exemplo, a participação do Piauí no processo emancipacionista do país, pois como afirmou o governador Alberto Silva (1971-1975):

Diante de um pessimismo que se fizera crônico, contaminando até mesmo os homens públicos, acomodados ao destino de um Estado apontado como o mais subdesenvolvido [...] do país, criara-se em nossa terra uma consciência de tibieza e ceticismo, contra a qual esbarravam todos os projetos. [...] A descrença generalizada refletia uma lamentável ignorância de nossas potencialidades, e até mesmo de um passado em que o Piauí vivera momentos eminentes da vida brasileira, assegurando a unidade da independência nacional, como no episódio de Jenipapo, [...] (SIQUEIRA, 2000, p. 7).

Como podemos perceber, a construção da identidade é feita em função do outro, isto é, da imagem que este outro tem de um lugar e de um indivíduo, sendo assim, um fenômeno negociável, sujeito a constantes transformações. Segundo a concepção aceita por Stuart Hall, “as identidades não são nunca unificadas; [...] elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, [...] elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2003, p. 108).

Dentro desse contexto, existe no Piauí um trabalho de desconstrução do estereótipo de Estado pobre e atrasado, que valoriza as potencialidades culturais da região, como o artesanato, o folclore, a música, literatura, a arqueologia, a história, etc., ressaltando que a sua riqueza está presente na hospitalidade e no caráter de bravura e resistência de seu povo, herança da experiência de lutas das gerações passadas.

Historicamente construída a partir de uma economia voltada para a pecuária e para a agricultura de subsistência, e depois extrativista, a sociedade piauiense girou por muito tempo em torno da figura do vaqueiro, considerado o símbolo de resistência física e moral. Segundo

Teresinha Queiroz (1998, p. 22) “é preciso recordar que, no plano social, mais importante que ser vaqueiro era, apenas, ser fazendeiro”. Tendo em vista esta questão, a literatura e a história local o consideram como heróis, principalmente quando se trata dos processos de colonização e da independência do Piauí. Para o pesquisador Erasmo Celestino, o vaqueiro é o símbolo da identidade piauiense, pois:

[...] expressa sua originalidade na concepção de mundo moldada na amplidão dos sertões, exposto ao sutil e tênue ato de viver [...]. Essa irredutibilidade desenha sua feição, seu jeito de ser e de parecer ser, sua hospitaleira maneira de demonstrar afeição, sua tenacidade, seu orgulho e brio, seu sentimento de honradez, sua maneira de conduzir a boiada e de se divertir com o boi [...]. Trata-se da sua cara. Cara temperada, curtida pelo sol do Equador com matizes da cajuína, manga-rosa, cera de carnaúba, maniçoba, bacuri... Cara de boi criado solto, com aguçado senso de liberdade, como se viu no sangue que correu nas lutas pela Independência [...] (CELESTINO, In: SANTANA, 2003, p. 418-419).

Segundo o autor, a simplicidade da vida no campo, a lida com o gado, a presteza, coragem e a honra, fazem parte do ser piauiense, da sua identidade enquanto povo nordestino, marcado pela tradição de lutas e resistências, como a Batalha do Jenipapo, que ficou registrada no imaginário do popular, de forma positiva, sendo motivo de orgulho, dada a bravura de homens simples do sertão de Campo Maior e adjacências, que mesmo diante da pobreza e rusticidade dos instrumentos de guerra, (espingardas velhas, foices, enxadas) lutaram resignadamente, num confronto de forças bastante desiguais, onde muitos perderam a vida. Sobre este assunto, observamos que na maioria dos relatos históricos existe muita exacerbação em relação a este episódio e a seus participantes, os quais são descritos como valentes e patrióticos heróis.

Assim, além de exaltar o feito histórico da Batalha do Jenipapo, os intelectuais ainda precisavam construir e legitimar os heróis desta guerra, pois eles representariam os pontos de referência, os fulcros de identificação coletiva dos piauienses. Porém, a produção historiográfica local, do final do século XIX até a metade do século XX, trabalhou no

sentido de levar à posteridade apenas os nomes de personagens da elite, como: Leonardo das Dores Castelo Branco, Manuel de Sousa Martins, Lourenço de Araújo Barbosa, João Cândido de Deus e Silva e Simplício Dias da Silva, isto é, as figuras ilustres que se destacaram nas áreas militar, econômica, e administrativa do Estado do Piauí.

Para Abdias Neves, que homenageou em um dos capítulos de *A Guerra do Fidié*, a figura de Leonardo de Carvalho Castelo Branco, denominado posteriormente de Leonardo de Nossa Senhora das Dores Castelo Branco, este teria todas as qualidades de um herói, digno de valor e orgulho para os piauienses, pois “era forte de corpo e simples de alma, sonhando reformas que lhe pareciam de fácil e proveitosa realização” (NEVES, 2006, p. 135). Segundo o autor, Leonardo era um jovem alferes (hoje correspondente ao posto de segundo tenente) que acreditava no ideal de liberdade, impulsionando cearenses e piauienses, através da distribuição de pasquins e proclamações, a lutarem pela causa da independência.

Assim, como aconteceu com quase todos os “mocinhos” da História, Leonardo foi preso, sendo seus percalços dramatizados da seguinte maneira: “nas tristezas do cárcere, nem sequer teve o consolo de saber que seus ideais triunfavam e que o Piauí se levantava livre, após o tributo de sangue pago por seus heróis anônimos” (NEVES, 2006, p.140). Através de uma linguagem romanesca, Abdias Neves construiu e explorou a imagem do alferes Leonardo das Dores Castelo Branco, destacando-o como um valioso representante do Exército e da nação brasileira.

É interessante ressaltar, que só o fato de Leonardo representar o Exército, já significava uma honra muito grande para os piauienses, haja vista que a sociedade brasileira considerava a função dessa instituição de fundamental importância, pelo fato de ser “a nação em armas, alerta, vigilante, para salvaguarda da sua honra, da sua integridade, da sua soberania. Forte, imponente e disciplinado, heroico, brilhante e obediente à lei, pilar da ordem, garantia da paz, escola de civismo, inimigo de motins [...]” (CASTELO BRANCO, 1936, p. 88/89).

Sentindo também a necessidade de mostrar aos piauienses que estes tinham motivos para se orgulhar de sua gente, o historiador Wilson Brandão traçou na obra *História da Independência no Piauí*, a psicologia e a trajetória de vida de Manoel de Sousa Martins (Visconde

da Parnaíba), colocando-o no panteão cívico. Segundo o autor, ele era um homem tenaz, trabalhador e de forte personalidade, pois:

Desde cedo, e por boa parte da vida, entregara-se ao trabalho exaustivo do sertão. Sem pai aos 15 anos, havia assumido larga porção de responsabilidade dos negócios da família, cujo patrimônio ampliara consideravelmente, graças também ao admirável tino comercial, que o distinguiu na região. Com sacrifício de interesses e ambições pessoais muito justificáveis em sua idade, tinha cuidado da educação dos irmãos, todos mais novos (BRANDÃO, 2006, p. 119).

Com esta narrativa, Brandão objetivou fazer com que o povo do Estado do Piauí se identifique e se sinta próximo da história de vida de Manoel de Sousa Martins. Uma história que, na verdade, se assemelha com a de milhares de piauienses, que provenientes do meio rural, conseguiram administrar os negócios da família, educar seus irmãos mais novos e destacar-se no âmbito comercial.

Além de fazendeiro e comerciante, Brandão afirmou que ele ainda tinha ingressado nas carreiras militar e política, evoluindo de soldado raso, furriel, alferes e coronel agregado, para a condição de brigadeiro e vice-presidente da Junta provisória de Governo, ou seja, tinha um histórico digno de admiração. Porém, apesar de todo esse sucesso, Manoel de Sousa Martins havia passado por uma inesperada traição, ao ter ficado de fora de seu posto político durante as eleições de 07 de abril de 1822, fato que o teria levado, segundo o autor, a conspirar contra a monarquia portuguesa. Sobre esta questão, Wilson Brandão afirma que Sousa Martins:

Age às escondidas. Articula e coordena. Revela-se hábil e destro conspirador. [...] O Brigadeiro é, na verdade, o comandante, o chefe. Tem as qualidades exigidas para os que se predestinam às grandes decisões históricas. [...] Sereno ou impetuoso, segundo as ocasiões. Bravo ou malicioso. Um homem circunstancial (BRANDÃO, 2006, p. 125/126).

Outra figura que se tornou digna de admiração foi Lourenço

de Araújo Barbosa, pois, de acordo com Wilson Brandão, ele era um homem que tinha executado as ideias libertárias, “quase sozinho, na faina difícil de precursor” (BRANDÃO, 2006, p. 88). Com uma boa formação intelectual, Lourenço teria sido influenciado pelas concepções francesas que abalaram o mundo no século XIX. O fato de ter sido rábula – advogado sem ser diplomado – o ajudaria bastante a elaborar e divulgar os pasquins “sediciosos” para as vilas de Campo Maior, Piracuruca e Parnaíba.

Disposto a lutar pela causa da independência, passou a fabricar pólvora em Campo Maior, tornando, segundo o autor, “senhor absoluto da situação, [ao preparar-se], para os lances finais da luta pela emancipação, para a luta armada, que julga iminente” (BRANDÃO, 2006, p. 87). Porém, assim como Leonardo Castelo Branco, Lourenço de Araújo Barbosa foi preso pelo seu trabalho de aliciamento, sendo transformado em patriarca da independência no Piauí.

Em relação à Parnaíba, o historiador Wilson Brandão considera João Cândido de Deus e Silva e Simplício Dias da Silva como os maiores conspiradores da região norte do Estado. Possuidor de uma vasta cultura e, principalmente, do pensamento revolucionário da época, João Cândido, como juiz-de-fora de Parnaíba e Campo Maior, foi o responsável por assumir a direção do movimento e despertar nos parnaibanos o ideal libertário “conferido pela natureza a todo homem, [...] cujo direito foi solenemente declarado nas bases de nossa constituição” (BRANDÃO, 2006, p. 98). Sentindo-se preparado do ponto de vista político-intelectual, João Cândido resolve aderir à emancipação do país, instituindo desta forma, um novo sistema político na região.

Em relação a Simplício Dias da Silva, o historiador Hermínio Conde assim se posiciona:

A iniciativa da luta coube à figura bizarra do patriota piauiense coronel Simplício Dias da Silva. Imensamente rico, e viajado, hóspede da França pós-revolucionária, as idéias liberais trazidas da Europa, ele as sobrepõe [aos imperativos da economia, pois] investindo a mãe-pátria, Simplício Dias paralisava o comércio, fonte da própria economia (CONDE, In: SANTANA, 2007, p. 195).

Segundo o autor, Simplício, como um “bom herói”, teria renunciado seus interesses econômicos em nome de uma causa maior – o patriotismo. Conde afirma que a admiração por Simplício já tinha sido enfatizada inclusive pelos cientistas Koster e Tollenare (estudiosos europeus que pesquisaram sobre o Brasil do século XIX), os quais descreveram a sua grande riqueza em fazendas, escravos e peças de ouro, comparando-o com “um dos mais opulentos particulares do Brasil” (CONDE, In: SANTANA, 2007, p. 197).

No entanto, é importante frisar que a figura de Simplício não está ligada apenas ao aspecto heroico, mas também a de bandido, haja vista que a sua imagem encontra-se envolvida em lendas e mistérios a respeito dos maus-tratos aplicados aos seus escravos, como por exemplo, deixar que onças pretas os devorassem, para o deleite de seus ilustres convidados. A lenda piauiense conta ainda que, quando Simplício Dias faleceu e foi enterrado na Igreja de Nossa Senhora das Graças, em Parnaíba, ele começou a aparecer para a população parnaibana, fato que só deixou de acontecer quando seu corpo foi exumado e enterrado num cemitério público da cidade.

Porém, apesar do esforço dos historiadores piauienses em construir heróis para a população do Estado, estes não correspondem com o perfil e com a realidade sócio-econômica e cultural do povo da região, que é na sua maioria pobre, analfabeto, conservador e supersticioso. Assim, partindo do pressuposto de que as identidades são “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2003, p. 112), historiadores como Pe. Chaves, Claudete Dias e Adrião Neto passaram a legitimar o povo simples – vaqueiros e roceiros – como pontos de referência para a identidade piauiense.

É interessante destacar que, durante a década de 1920, o historiador Clodoaldo Freitas já criticava o fato do povo não ser reconhecido e valorizado pela historiografia, pois era considerado a:

[...] besta de carga, vítima de todas as especulações monárquicas, republicanas, teocráticas, artísticas ou literárias. O pobre povo soberano é quem carrega com o orgulho da nossa fidalguia, [...] imagem sacralíssima da rã da fábula estatelada sob a pata do touro e morrendo esmagada, bravateando que estava dando uma lição

ao monstro! D. Quixote, heróico e vencido, ridículo e moralista, é o espelho popular, é a imagem do povo armado cavaleiro da liberdade. [Sua sorte] é muito parecida com a sorte do herói da cavalaria errante ou com a do músico do sertão, que volta das festas sempre a pé ou pessimamente montado! (FREITAS, 1925, p. 142-143).

Clodoaldo Freitas afirmou que enquanto o povo combatia e lutava nas batalhas, os homens da elite ganhavam os louros da vitória em cima da garra do primeiro, o qual era esquecido, para que os nomes de generais, comerciantes e fazendeiros fossem levados para a posteridade como heróis. Assim, procurando reverter esta situação, ele escreveu a poesia denominada “O combate do Jenipapo”, a qual se encontra afixada em um mural no monumento Heróis do Jenipapo, onde o autor se expressa da seguinte maneira sobre a atitude popular:

O Povo do Piauí, vaqueiros ou soldados,
Quando a pátria te chama, aflita, nesses dias,
Nessas horas fatais de transes desgraçados,
É que sabes mostrar-te abnegado e valente.
Se Fidié triunfou, tu, ao morrer, sabias
Que a nossa boa terra ficaria independente
(FREITAS, In: NEVES, 2006, p. 03).

O trabalho de desconstrução sobre o silêncio em torno da Batalha do Jenipapo está cada vez mais forte, como podemos perceber pelas publicações dos intelectuais piauienses: Abdias Neves, Wilson Brandão, Odilon Nunes, Pe. Chaves, Pe. Cláudio Melo, Raimundo Nonato Monteiro de Santana, Antônio Amaral, Domingos Bezerra, Elmar Carvalho, Adrião Neto, Fonseca Neto, Claudete Dias, e no âmbito nacional, Laurentino Gomes, com sua obra “1822”. Em decorrência disso, a cidade de Campo Maior, que era conhecida apenas pelo cognome “Terra dos Carnaubais”, passou a ser chamada também de “Berço de Heróis”.

Desta forma, a cultura e a identidade piauienses só serão reconhecidas e valorizadas quando forem publicizadas suas riquezas, belezas e tradições históricas, pois ao atuar no cotidiano das pessoas, a imprensa tem o poder de legitimar e controlar o imaginário coletivo, formando sentidos

sobre uma dada realidade de uma região, como está acontecendo atualmente em Campo Maior, através da vaquejada Nina Alencar, dos festejos do padroeiro Santo Antônio, do Festival gastronômico Sabor Maior e do Salão do Livro de Campo Maior (SALICAM).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Wilson de Andrade. *História da Independência no Piauí*. 2. ed. Teresina: FUNDAPI, 2006.

CASTELO BRANCO, Christino. Civismo. In: *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, ano XIX, nº 15, p. 88/89, dez. 1936.

CELESTINO, Erasmo. Piauí: mostra tua cara e diga qual é teu negócio. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de. *Apontamentos para a História Cultural do Piauí*. Teresina: FUNDAPI, 2003.

CONDE, Hermínio de Brito. Independência no Nordeste. In: SANTANA, R. N. M. de; SANTOS, Cineas (org.). *O Piauí e a unidade nacional*. Teresina: FUNDAPI, 2007.

FREITAS, Clodoaldo. O Fatalismo. In: *Revista da Academia Piauiense de Letras*, ano 8, n. 9, set. 1925.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

NEVES, Abdias. *A Guerra do Fidié*. 4. ed. Teresina: FUNDAPI, 2006.

PIAUI, Governador 1971-1975 (Alberto Tavares Silva). *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1974*. Teresina, 1974.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. *Economia piauiense: da pecuária ao extrativismo*. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 1998.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. *Nação e Região: os discursos fundadores*. Texto escrito para ciclo de conferências Brasil 500 anos, realizado pela Fundação Nacional de Arte no Rio de Janeiro em 11 out. 2000.

**NAS TRILHAS DE *CLIO* E *PÊNIA*:
TRAÇOS TEÓRICOS E HISTORIOGRÁFICOS DA POBREZA
NA CIDADE DE TERESINA-PI, EM FINS DO SÉCULO XIX**

JOYCE MARA ALVES DE LIMA
PEDRO PIO FONTINELES FILHO

INTRODUÇÃO

*[...] as ossadas alvacentas e esparsas por essas campinas, outrora resplendentes de vegetação, cheias de harmonia e, agora, tão desertas, silentes e pavorosas, desdobravam-se à vista do vaqueiro como um cemitério extenso, interminável!
[...] (CASTELO BRANCO, 2001, p. 73).*

A inspiração é a motivadora das mais diversas narrativas e de múltiplos olhares sobre a realidade e as coisas, no tempo e contra o tempo. Assim se manifesta, em larga medida, a existência mitológica da musa Clio. As necessidades mais básicas, a ausência, a exclusão, o medo e o terror são alguns dos atributos de Pênia, que é personificação da pobreza entre os gregos antigos em suas explicações místicas. É na interação metafórica, histórica e metodológica do uso dessas duas

personagens mitológicas que o presente estudo se desenvolve.

O nordeste brasileiro, em especial a área caracterizada como sertão, é conhecida, dentre outros aspectos, por seu clima seco e pelas secas historicamente recorrentes. São muitos os registros, escritos e imagéticos, que narram o “fenômeno da seca”. A seca de 1877 foi uma das mais avassaladoras da história do país, como se pode perceber na descrição poético-literária-denúncia presente no livro *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco¹. É uma narrativa que fala do sofrimento, das angústias, das lutas pela vida e a morte impiedosa causada pela fome. Esses temas, inclusive, por muito tempo escamoteados do discurso historiográfico, são hoje indispensáveis para se compreender aquele momento da história.

Por esse prisma, com as novas perspectivas historiográficas trazidas fervorosamente pela Escola dos *Annales* foi possível trabalhar uma “nova história”, por meio da qual é possível analisar as camadas populares da sociedade, não se restringindo à antiga visão historiográfica que só analisava, de um modo geral, os “grandes” acontecimentos, esquecendo-se que as particularidades da sociedade, os “pequenos” fatos também dão sentido aos fatos mais conhecidos. Assim, essa escrita se faz presente e reconhecida através da história social², que permite ter uma análise clínica das camadas mais abastadas da sociedade.

Assim, no final do período imperial, o Brasil foi marcado por uma onda de acontecimentos³ que desestabilizou a economia brasileira. A população mais desfavorecida da sociedade foi a mais atingida com essas mudanças. Na região do Nordeste, até aquele momento ainda visto como “norte”, não foi diferente com a seca que assolou essa região,

¹ Francisco Gil Castelo Branco foi um diplomata, romancista, formado em letras na França. No Rio de Janeiro foi colaborador de vários periódicos como a Revista Luz, Gazeta Universal e Diário de Notícias. Suas principais obras são: *A Pérola do Lobo* (1874), *Os Gansos Sociais* (1878), *Ataliba o Vaqueiro* (1878) e *Pobreza não é Vício* (1884).

² A História Social é um dos campos da História que se volta para as especificidades de uma sociedade, analisando eventos que são alheios as elites e abordando classes inferiores como objeto de pesquisa. Esse campo do saber histórico ganhou força a partir da terceira geração da escola dos *Annales*, com o historiador inglês Edward Palmer Thompson, que se dedicou a conhecida história vista de baixo, abordando principalmente camponeses, pobres, mulheres, escravos e pessoas comuns das menores esferas sociais.

³ As contas públicas do Brasil possuíam grandes déficits, que era assolado pelo início do declínio do império, produtos primários de exportação quase esgotados o que gravava mais ainda a economia, além do início da seca de 1877.

desencadeando uma queda na produção agrícola e na pecuária. Com isso o desemprego tomou conta da região, uma imensa parcela das pessoas não tinha como sobreviver dignamente. Como a produção de alimento estava cada vez mais escassa, a população começou a passar fome e se deslocar para outras localidades em busca de sobrevivência.

ENTRE *CLIO* E *URBES*: TERESINA E O PROCESSO MODERNIZADOR

As cidades, assim como as florestas, têm seus antros nos quais se escondem tudo o que elas encerram de mais temeroso e perverso. Com a diferença de que, nas cidades, o que assim se esconde é feroz, imundo e pequeno, isto é, feio: na floresta o que se esconde é feroz, selvagem e grande, quer dizer, belo. Covil por covil, o dos animais é preferível ao dos homens. As cavernas são melhores do que as espeluncas (HUGO, 2013).

A realidade daqueles que vivem desprovidos de sorte, perambulando pelo mundo a espera de uma alma caridosa que possa lhe dar mais cinco minutos de existência, a imagem turva que perpassa as cidades imundas e sujas, com algumas almas que vagam sem direção mostra o quão triste pode ser a realidade daqueles que não tem nada a oferecer, que de nada valem em meio a uma multidão que não lhes dão nenhuma opção para sobreviver.

Os processos de modernização e urbanização foram um dos acontecimentos que marcaram o final do século XIX em grande parte do mundo, principalmente nos países europeus que foram grande influência para os demais. No Brasil não seria diferente, o ideal de novo, de progresso trazia consigo o desejo de evolução, de se incorporar a estrutura de inovação que tomava parte de todos ao redor de todo o planeta. Nesse momento de transformações todas as camadas da sociedade passavam por mudanças, seja ela no campo social, político, econômico ou intelectual. A partir desse cenário se iniciou uma nova reflexão sobre a cidade no campo historiográfico. Até esse momento essas questões só eram tarefas dos poetas, cronistas e arquitetos. Assim, se iniciou uma investigação mais sistemática e com métodos apropriados para analisar os aspectos urbanos em suas especificidades e voltando-se para o campo social.

No século XIX isto se modifica sensivelmente. Começam a surgir cada vez mais pensadores da sociedade- historiadores e também os estudiosos que hoje chamaríamos de sociólogos e antropólogos – preocupados em entender esta especificidade do “viver urbano”, em decifrar a história deste viver, as suas mutações, as suas diferenças em relação a outros ambientes sociais, e em compreender também a complexidade dos vários tipos de vida social que podiam ser abrigados nas diversas modalidades de formações urbanas (BARROS, 2007, p. 10).

De acordo com José D’Assunção Barros, esses estudiosos estavam agora preocupados em analisar e entender o viver urbano em suas mais diversas facetas, compreendendo como estava o funcionamento da sociedade em meio a tantas transformações, explorando como estava se dando a funcionalidade e os desdobramentos sociais do urbanismo, pois novas lutas sociais começaram a surgir, influenciadas por várias ideologias que estavam aparecendo, com o positivismo e marxismo. Os intelectuais influenciados por esse espírito revolucionário que os novos pensamentos trouxeram, buscavam transformar o novo mundo moderno dando-o legitimidade.

Desse modo, Barros (2007) diz que a cidade era vista como uma fase mais avançada no desenvolvimento do homem na história. A cidade era vista como um destino a ser alcançado ou uma etapa mais evoluída que se poderia chegar, pois seria nesse local onde se legitimaria o processo modernizador que o mundo passaria. Porém, para se chegar nesse ponto é necessário entender a cidade como um todo e principalmente sua origem que está entrelaçada nas camadas sociais e nas instituições que compõem o eixo da base social.

José D’Assunção diz, em sua obra *Cidade e História*⁴, que as preocupações com as instituições na formação urbana se iniciou na idade média, ele traz o exemplo do historiador Fustel de Coulanges que em sua obra clássica *A cidade antiga*⁵ diz que para entender o meio urbano é necessária a família, propriedade privada e religião, assim ele diz que a

⁴ É uma obra de José D’Assunção Barros que foi publicada em 2007 pela editora “vozes”, com o objetivo de trabalhar as relações entre história e cidade voltando-se para as questões do processo de urbanização.

⁵ Essa obra propõe analisar a sociedade na Grécia e Roma através das instituições

cidade se forma em torno de instituições sociais. A religião é tida como fundamento principal para a cidade, pois é como os homens se unem em grupos em prol da solidariedade. Raquel Rolnik (2004), em seu livro *O que é cidade*⁶ diz que construir e morar em cidade significa viver de forma coletiva, que o homem é fragmento, parte de um coletivo. E um dos fatores que solidifica e proporciona essa vida em coletividade é a religião.

Assim, a cidade deixa de ser vista como um centro só político-administrativo e passa a ser um local de relações pessoais, de encontros, de idas e vindas, com novas preocupações que não estão direcionadas somente a esse lado econômico e político, mas também ao cotidiano do cidadão tanto da elite como o pobre, analisando como está à vida urbana em toda a sua conjuntura social e espacial.

E é nesse contexto de mudanças que na segunda metade do século XIX, Teresina, assim como as outras capitais do Brasil começa a dar os primeiros passos rumo à modernização. Essas transformações pelas quais estava passando não eram tão quantitativas como as das outras capitais, pois a base de sua economia era voltada para a pecuária, porém não tinha tanta força na região onde a cidade era localizada. Mas, segundo Teresinha Queiroz como Teresina era a capital, ela se beneficiava com as mudanças do estado e era privilegiada com as mudanças sociais.

Pedro Pio Fontineles Filho (2008) faz uma metáfora relacionando a modernização de Teresina com a mitologia de medusa. Ele diz que Teresina estava petrificada através do olhar de medusa, essa petrificação se refere a estagnação pelo qual a capital passava sem dar passos significativos rumo a modernização, porém era necessário tomar providências para que ela saísse dessa condição de paralisia.

Na mitologia, o único capaz de decapitar Medusa foi Perseu, que enfrentou Górgona olhando sua imagem refletida no escudo. Aqueles homens que pretendiam superar o olhar petrificante de Medusa - que insistia em pôr as cidades piauienses no atraso - vestiam suas armaduras para o combate. Esses homens, ou melhor, dizendo, esses Perseus se aventuravam no desafio de romper a paralisia

como a religião domestica a família e o direito da propriedade.

⁶ Esta obra tem como objetivo fazer uma discussão acerca do conceito de cidade através das várias formas de sociedade que percorreram ao longo da história.

que impregnava o desenvolvimento das cidades. Da mesma forma que Perseu, aqueles que se inquietavam com a inércia das cidades, deveriam atentar para as imagens refletidas do “olhar de Medusa”, para não serem capturados pelas amarras de pedra e também paralisarem no tempo (FONTINELES FILHO, 2008, p. 21-22).

Como o próprio autor se refere, é importante romper com todas as circunstâncias que impeçam a cidade de caminhar em direção a modernização, isso vai além de vencer esse olhar petrificante de medusa, mas que de acordo com Fontineles Filho (2008), é necessário olhar para o progresso como promessa de futuro, o que se configuram nos novos discursos que impulsionam as pessoas a desejarem uma capital mais evoluída com ar de inovação.

Segundo Teresinha Queiroz (1998), em seu livro *História, Literatura, Sociabilidades*, é a partir de 1880 que a vida da capital teresinense começa a mudar, voltando os olhares para o mundo ao seu redor que estava se modernizando ou levantando essa bandeira do progresso. Porém, a autora diz que essas eram apenas boatos que corriam pela cidade que eram trazidos por pessoas importantes da sociedade ou pela imprensa.

O progresso é ainda mero relato. A cidade pouco se diferencia em sua forma de viver, apesar da diferenciação interna do espaço urbano. O centro da cidade convive com os animais, a poeira, a lama, os riachos, casas de palha. Focos de incêndios. Festas religiosas são divertimento popular. Os intelectuais sonham com salões, com boa música, com o viver das grandes capitais do império/república (QUEIROZ, 1998, p. 5).

Aos poucos algumas mudanças são vistas sorrateiramente em Teresina, mesmo que a capital ainda tenha grandes traços do seu passado com um sinal grande de retrocesso simbolizado pelo cenário de pobreza, pequenos passos são dados em direção da modernização. Sonha-se com a possibilidade da mudança, com o viver europeu, experimentar das novas possibilidades de lazer, viver e sentir o gosto bom que somente o progresso poderia trazer nesse momento.

Teresinha Queiroz aponta que nesse período os primeiros passos

para o novo começam a surgir de uma maneira mais forte, como é o caso das navegações a vapor e o telegrafo. A intenção das iniciativas públicas era de romper o isolamento em que a capital tinha em relação ao resto da região, facilitando a sua integração ao mundo capitalista que estava em alta. O desenvolvimento da navegação fluvial estava se intensificando cada vez mais com o intuito de sanar as necessidades do comércio, pois estava passando por dificuldades financeiras, já que as importações e exportações para outros estados estavam impedidas. Porém, o transporte fluvial era o meio pelo qual estava fortalecendo mais o comércio em Teresina, fazendo a ligação entre a capital e as cidades piauienses como também com o maranhão.

A capital do Piauí além de buscar mudanças econômicas, também estava intencionada em transformar a cidade em um local de renovação cultural. O teatro, a música, carnaval, eram vistos como o novo, como sinal de mudança e um passo para civilizar-se. O teatro se torna a diversão mais atraente, trazendo a atenção do poder público para as casas de espetáculos. Mas esse meio de lazer era volta mais para o público da elite, pois eles que possuíam poder aquisitivo e poderiam participar efetivamente de uma peça teatral, que os dava status em meio à sociedade. Queiroz afirma que os espetáculos eram voltados para comédias e ilusionismo, transformando-se em um dos principais programas da família. Outras formas de diversão desse período eram as bandas policiais, militares e estudantis que eram responsáveis por alegrar a sociedade por meio da música, tornando-se o centro da vida social da população teresinense.

AS FACETAS DE *PÊNIA*: PLURALIDADES E SINGULARIDADES DA POBREZA EM TERESINA

A pobreza não vem da diminuição das riquezas, mas da multiplicação dos desejos (Platão)

Em meio a tantas mudanças e transformações, a classe pobre da sociedade também procurava se divertir, segundo Maria Mafalda Baldoíno (2010), participavam das festividades de São João, São Pedro, Santo Antônio e São Sebastião, pois a cidade era marcada pelo imaginário religioso, festejos e comemorações da igreja católica, alegravam os

mais diversos espaços da cidade. No momento dos festejos o homem pobre poderia se libertar da condição de miséria e de seu cotidiano massacrante. Segundo a historiadora piauiense Maria Mafalda, seriam esses momentos de “Reavivamento dos ânimos da sobrevivência”. Esses momentos de festividades que davam forças a maior parte da população carente que tinham uma vida sofrida. Assim, outras formas de passar o tempo e soltar algumas gargalhadas se encontravam na simplicidade do trabalho.

Pudemos observar, nas entrelinhas dos documentos, que a vida do trabalhador temporário era permeada de momentos de distrações, marcados pelo bate-papo enquanto apreciavam as “brecas de ganho” que a sociedade lhes proporcionava. A diversão da classe popular encontrava-se na experiência do dia-a-dia, misturando-se espontaneamente à rotina de sua sobrevivência. (ARAÚJO, 2010, p. 64).

Os desempregados e aqueles que tinham empregos, como de carregador de água ficavam às margens do rio Parnaíba à espera de algum trabalho para fazer. Enquanto isso, conversavam sobre a situação de miséria e a carestia das coisas, assim se faziam os momentos de lazer. As mulheres baforavam cachimbo de barro, conversavam enquanto trabalhavam e cantavam. Outro modo de lazer eram as festas feitas em terreiros, nas quais tocavam músicas e dançavam, era o momento de descontração, fazendo da rotina e vida algo mais aceitável. Repassavam em meio as conversas as crendices, rezas, receitas de remédios caseiros e outros.

Os rios além de serem um local para o lazer era também um ponto de sobrevivência, onde lavadeiras iam lavar (bater roupa) as roupas, ou servia como local de pesca para a sobrevivência do povo pobre. Nas margens dos rios entravam-se as matas para cortar lenha e vendê-las, colhiam plantas medicinais e caçavam animais. Outra forma de garantir a alimentação no subúrbio era a plantação de alguns cereais como milho, feijão arroz e a criação de animais que era feito por mulheres e crianças, a vida para essas pessoas não era fácil, precisavam procurar meios para sobreviver em meio a uma cidade que estava cada vez mais lotada de pessoas necessitadas que fugiam da fome, da seca e

do desemprego.

A cidade de Teresina inchava mais que crescia, com “levas de migrantes” procedentes tanto do interior do Piauí quanto de outras províncias do Nordeste, com destino à Amazônia, e que por aqui ficavam, em virtude de não terem condições de prosseguir viagem, esse fato provocou a multiplicação da pobreza na cidade (ARAÚJO, 2010, p. 66).

Araújo (2010) destaca em sua obra “Cotidiano e Pobreza: a magia da sobrevivência em Teresina”⁷, que a capital piauiense não estava crescendo, porém, o número populacional estava aumentando, fazendo com que a cidade inchasse com o grande número de migrantes que estava aumentando drasticamente a pobreza. Essas pessoas se instalavam em Teresina e ficavam, pois em meio a tanta fome e doenças não tinham como voltar para suas respectivas cidades ou seguir viagem ao destino inicial, sendo assim, viviam na cidade dependendo da caridade pública.

Maria Mafalda destaca que a cidade estava tomada por choupanas ocupando maior número em relação às casas. Alguns acidentes começaram a conter muitas dessas casas de palhoças foram queimadas, alguns foram por contas das condições estruturais das casas e outros intencionais. Com isso há uma preocupação com a higiene da cidade em relação às propostas de civilidade. Assim, a cidade estava sendo considerada retardatária demais, muito longe de se transformar em uma grande cidade moderna. A pobreza e a crise econômica impediam o tão sonhado progresso como fonte de salvação. Com o sentido e o desejo de urbanização, a cidade de Teresina começa a se voltar pela organização da população, causando confrontos e conflitos entre a elite teresinense e a pobreza que tomava parte da cidade.

Mafalda destaca no livro *Cotidiano e Imaginário: um olhar historiográfico*⁸ que a presença de homens, mulheres, velhos e crianças nas ruas de Teresina nos anos de 1877-1879 foi considerada

⁷ Livro de Maria Mafalda Baldoíno Araújo que foi publicado no ano de 1995 referente a sua tese de doutorado. O livro aborda os aspectos sociais da cidade de Teresina nos anos de 1877 a 1914.

⁸ Livro de Maria Mafalda Baldoíno de Araújo que foi publicado no ano de 1997. O livro é composto por uma série de artigos que a historiadora desenvolveu durante especializações, mestrado e doutorado.

um fenômeno de desordem, trazendo para a vida diária cenas de um momento deplorável da cidade. A elite teresinense estava preocupada com a presença de retirantes no meio urbano da cidade de Teresina, pois com eles traziam imagens de misérias que se alojamento no viver coletivo da sociedade. Assim, essas pessoas eram vistas como os responsáveis pela desordem física moral e social da sociedade.

Acidade estava ameaçada da nova ordem, sobretudo, nos anos 1877-1879 quando migrantes da seca se refugiavam em Teresina. Dezenas dessas pessoas se deslocavam, no seu cotidiano, pelas ruas do Barroão, Estrada Nova, trazendo para a vida cotidiana cenas de um espetáculo lamentável. Fixavam-se nas ruas debaixo de árvores, nas praças, à beira do rio Parnaíba e nos subúrbios. Segundo Odilon Nunes, por essa época, Teresina recebeu de trinta a quarenta mil nordestinos e foi o principal centro de convergência dos flagelados (ARAÚJO, 1997, p. 51).

Com o desemprego em alta e o aumento nos gêneros de primeira necessidade a população buscava apoio para os setores filantrópicos como é o caso da sociedade de Socorros mútuos? e para os setores públicos, como a Comissão de Socorros Públicos, que auxiliava os indigentes; hospital Santa Casa de Misericórdia, que amparava os doentes gratuitamente e o Asilo de Mendicidade, que recebia os mendigos. Porém essas instituições não serviam para diminuir a pobreza, mas apenas proporcionar uma sobrevivência precária. Assim, os migrantes perambulavam pelas ruas de Teresina em busca de esmolas, sobrevivendo da caridade pública. Algumas dessas pessoas levantavam cedo para pedir esmolas e outras para trabalhar. Viviam em becos, tabernas, debaixo de árvores.

As necessidades eram tão grandes entre os migrantes que muitas mães entregavam as filhas à prostituição em forma de angariar favores. Tinham outros setores de trabalho, como por exemplo, lavandeiros, carroceiros, vendedores de frutas e cereais. Todas essas pessoas faziam parte da composição social da cidade. Os migrantes faziam parte de um número significativo da sociedade teresinense, fazendo parte da classe mais baixa e miserável da população.

Reivindicações por iluminação, os lampiões que eram trazidos da Europa não supriam a necessidade de todas as ruas de Teresina.

Iluminando somente as ruas principais da cidade onde vivia a elite. A classe mais alta da sociedade reclamava, pois queriam participar e gozar dos benefícios do progresso, sonhando com a possibilidade de mais lampiões em seguida com a possibilidade da energia elétrica. A água encanada era um sonho que a muito cercava e tinha voltado com mais força. Essas eram reivindicações e objetivos que a população elitizada da sociedade reivindicava, influenciados por essa onda de modernização, progresso e civilidade.

Nesse contexto de civilizar a cidade, transformá-la em um espaço que fosse propício para a elite piauiense crescer de acordo com os ideais de progresso, foi preciso separar a população pobre para áreas mais afastadas do centro da cidade, então foi proibido que elas residissem nesta localidade. As casas dessas pessoas que na maioria das vezes eram choupanas velhas que “caíam aos pedaços” deixavam a imagem da cidade indigna dos novos ares que permeavam o espaço. Outras medidas tomadas foram à proibição de carroças no centro que fizessem barulho, pois esses atos não estavam dentro do padrão civilizador que o novo mundo buscava.

Um dos fatores que mais causavam problemas no processo de modernização eram os serviços públicos, como o abastecimento de água e a assistência as doenças que se propagavam cada vez mais, além disso, o número de migrantes que chegava cada vez mais a Teresina intensificava o número de doenças e pessoas pobres espalhadas pelas ruas, pois eram considerados corpos perigosos para contágio da população. Por isso, foram criadas algumas casas ou instituições que pudessem auxiliar pessoas doentes para que suas enfermidades não se espalhassem pela população geral, controlando as condições de higiene e controle da saúde pública.

No decorrer do processo histórico provincial, Teresina é atingida por várias doenças como sezão, sarampo, tuberculose, tifo, varíola. Esta, fez muitas vítimas na população local. Aliás, em 1865 a cidade é empestada por essa epidemia chegando as autoridades administrativas a procederem a vacinação. Uma década depois, a mesma peste voltou à cidade (ARAÚJO, 1997, p. 49-50).

Teresina passa por um momento no qual ela é alvo de várias doenças contagiosas, com isso foram aplicadas algumas propagandas

de prevenção a determinadas doenças e de acordo com Araújo (1997) a imprensa toma papel de educadora dos teresinenses, tomando partido dos cuidados com a higiene e uma cidade limpa e sadia. Era incentivado que a população deixasse velhos costumes da vida rural, para que se pudesse viver na capital com hábitos novos. Comissões foram montadas para os estudos de doenças e métodos de combate. Assim, prédios, ruas e praças precisavam ser limpos. A partir desse momento as pessoas doentes não poderiam ficar no mesmo local que todas as outras pessoas e a vida privada dos pobres eram observadas, pois eram a camada mais propícia as doenças. A situação da capital piorou muito em 1877 com a chegada dos imigrantes.

Outras medidas que o poder municipal tomou foi a implantação de alguns decretos que tinham penas como multas e prisões eram feitas para a organização e limpeza da cidade, como por exemplo, limpar as casas externamente, não enterrar cadáveres nas igrejas, deixar animais soltos pelas ruas e entre outras atitudes que desorganizasse a cidade. As pessoas pobres, consideradas vagabundas precisavam assinar um termo de bem viver. Essas eram formas de controlar a população pobre e afasta-las do centro da cidade, gerando o subúrbio da cidade.

No centro de Teresina ficavam as ruas do comércio, como: o Paissandu, local de casas comerciais de produtos finos usados pela elite teresinense. Estas eram algumas ruas mais cuidadas e ate calçadas. Destacam-se aí as igrejas, o Palácio do Governo, Hospital da santa Casa e as ruas largas com algumas mansões. Já o subúrbio era composto por ruelas de casas de palhas, onde se abrigavam famílias pobres e “semimortas de fome”. As péssimas condições de moradia e a superpopulação eram notícias permanentes nos jornais da capital. Por tal situação, culpavam a falta de patriotismo, de sentimento humanitário e de caridade dos governantes da província do Piauí (ARAÚJO, 1997, p. 53-54).

Olhar para a cidade de Teresina e vê-la tomada por migrantes pobres, cheios de doenças causadas pela miséria e fome, deixava a classe de elite completamente assustada, pois esse cenário de pobreza na capital transmitia uma imagem de crise se integrando ao viver coletivo. Nos jornais os cronistas denunciavam as condições em que se encontrava

Teresinha, denúncias sobre os açougues sem higiene alguma, ou a ruas que cheiravam mal, ou até mesmo as pessoas que não estavam vestidas adequadamente, vivendo de mendicância na sociedade eram os principais temas a serem discutidos.

Essa realidade causava um desconforto na elite, por isso algumas medidas mais expressivas foram tomadas, como a implantação de instituições responsáveis por vigiar os locais públicos e essas pessoas que estavam à margem da sociedade. O intuito dessas medidas era de transformar o meio urbano e tornar a sociedade, fazendo-a disciplinada. A polícia foi um dos principais mecanismos para controlar os mais diversos meios de Teresina e possibilitando a segurança da elite, era feito policiamento frequente nas ruas de Teresina, com mais intensidades nas ruas que estavam situadas no centro teresinense e ao redor dos principais prédios.

O temor e o medo se faziam presentes, o que tornou necessária a criação de uma “Guarda Cívica”, composta de cidadãos teresinenses, tendo em vista manter, regularmente, um policiamento na cidade. Precisa-se acrescentar que praças da Guarda Nacional auxiliavam a tropa de linha na repulsa aos criminosos⁹. De modo geral, a polícia passou a ter um papel vigilante e controlador na sociedade teresinense. Ela dispunha de força e considerava ser “transmissora de mensagens ideológicas, desempenhando, assim, uma missão educativa”, impondo novos padrões regulamentares (ARAÚJO, 1997, p. 60).

Araújo (1997) relata que vários foram os casos de prisões por embriaguez, que eram obrigados a assinarem o termo de bem viver, como uma forma de concordar em não cometer mais praticas que interfiram no bem-estar da sociedade. Além disso, a autora diz que escravos que andassem pelas ruas depois das nove horas da noite, pessoas que fizessem algum tipo de bagunça, ou que ascendessem fogueiras também eram presos no intuito de manter o controle. A lavagem de roupas nos poços públicos também era proibida no mês de junho a outubro. Todas essas medidas eram realizadas em prol do bem coletivo e da organização municipal, afetando diretamente no cotidiano da população.

Outra forma de ter um controle social foi a criação do colégio

de educandos artífices com o objetivo de acolher jovens pobres que vagavam pelas ruas, essa era uma maneira de diminuir a mendicância e os roubos. Esse era um método de deter o perigo social, pois essas crianças crescendo nas ruas com toda a situação de miséria que elas se encontravam provavelmente se tornariam o flagelo da sociedade, aqueles que futuramente seriam os marginais que tanto preocupava o poder público.

A escola passava a mensagem que essas crianças seriam habilitadas a viver em sociedade de maneira honesta, pois a escola oferecia cursos que no futuro garantiria um emprego. Acreditava-se que esses jovens ao retornarem para o cotidiano social devolveriam os conhecimentos recebidos em forma de trabalho e incentivando outras crianças a optarem pelo trabalho. Mafalda destaca que no colégio eles trabalhavam com os jovens por meio de permissões, proibições, regras e obrigações. Isso os dava rotina, respeito e ordem. Com isso o espaço urbano seria ordenado e controlado, pois as “ameaças” estavam contidas. Esses alunos aprendiam também alguns valores e práticas morais que mais a frente seriam aplicados quando retornassem para a sociedade.

Entendemos que o discurso moral da elite tinha como proposta repassar para os educandos, por religiosos ou pessoas ligadas a instituição, que, além de aprenderem uma profissão, os alunos deveriam aprender, também, a prática dos valores morais, como por exemplo, o combate aos vícios, à importância da família e do trabalho, a resignação frente aos desígnios de Deus e, inclusive, a rezar pela prosperidade do imperador (ARAÚJO, 2010, p. 123).

Assim, essa escola funcionava como esse local disciplinador, que prepara os jovens para voltar para a sociedade de uma maneira que não ofereça riscos a ninguém. O cotidiano desses meninos era controlado por anotações que eram feitas sobre todas as atividades feitas e os dados pessoais. O comportamento precisava ser impecável, caso contrário alguns castigos eram aplicados sob a pena de voltar para casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder público tirava esses meninos da rua com a promessa de

afastá-lo da miséria que lá se encontrava com suas famílias, porém as condições de vida na escola dos artífices também não eram boas, Araújo (2010) diz que as condições de vida eram insuportáveis, que viviam desprezados, dormindo pelo chão e passando fome. Além de todos os maus-tratos eles passavam por humilhações e regras exaustivas que acabava tornando a promessa de uma vida melhor em ilusão. Assim, muitos deles voltavam para suas famílias sem expectativa de vida ou para as ruas, para continuar vivendo da caridade pública.

E é nessa perspectiva de pobreza, onde a cidade de Teresina já estava marcada pela presença de tantos migrantes, de tantas pessoas pobres e desvalidas, tantas crianças e jovens órfãos e carentes que a Comissão de Socorros Públicos entra como uma instituição assistencialista, que é reativa nesse momento de crise econômica e social para prestar socorro a população que sofre severamente com efeitos avassaladores da seca.

Nesse sentido, é possível afirmar que a pobreza se constituiu como foco de ações políticas e sociais que, de certa forma, impactaram na vida dos sujeitos e dos próprios espaços urbanos. A cidade, especificamente Teresina, passa por transformações nos seus usos e consumos em decorrência de como a pobreza era encarada e que medidas eram tomadas para lidar com ela.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Michel. *Capitalismo versus Capitalismo*. São Paulo, SP: Fundação FIDES, 1992.

ARAÚJO, Maria Mafalda Baldoíno de. *Cotidiano e pobreza: a magia da sobrevivência em Teresina*. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2010.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *O poder e a seca no Piauí (1877-1879)*. Teresina: UFPI, 1991.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. 14. ed. Petrópolis, RJ: 2008.

COSTA, F. A. Pereira da. *Cronologia histórica do Piauí*. 2. ed. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2010.

CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

FILHO, Alcebíades Costa. *A gestação de Crispim: um estudo sobre a constituição histórica da piauiensidade*. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1287.pdf>>. Acesso em: 10/05/2017.

FREITAS, Clodoaldo. *História de Teresina*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1988.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997. MOLLAT, Michel. *Os pobres na Idade Média*. São Paulo: Campus, 1989.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. 3. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTANA, R. N. Monteiro (org.). *Apontamentos para a história cultural do Piauí*. Teresina: FUNDAPI, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SILVA, Raimunda Celestina Mendes da. *A representação da seca na narrativa piauiense: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Caetés, 2005.

SOUSA, Simone Elias. *Os “Socorros Públicos” no império do Brasil 1822 a 1834*. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93420/souza_se_me_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/05/2017.

SOUSA, José Weyne de Freitas. *Política e seca no Ceará um profeta de desenvolvimento para o norte 1869-1905*. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../JOSE_WEYNE_DE_FREITAS_SOUSA.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: USP, 2001.

HISTÓRIA E IMPRENSA:
O FUTEBOL TERESINENSE SOB O OLHAR DOS CRONISTAS
NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

FRANSUEL LIMA DE BARROS

A proposta do presente estudo é analisar o futebol na cidade de Teresina entre os anos de 1906 e 1926, tomando como pano de fundo o processo de civilização dos costumes da capital do Piauí. As crônicas que circulavam nesse período, captadas nos periódicos *O Piauí*, *O Comércio*, *O Artístico*, *O Nordeste*, *O Arrebol* e *A Imprensa*, fundamentaram a pesquisa, porquanto traduzem o que há de mais cotidiano numa sociedade. Com uma linguagem simples e direta, seus autores compartilham desejos, sonhos, projetando a realidade de forma subjetiva, a fim de informar, entreter e fazer o leitor pensar a respeito do tempo presente.

O futebol, modalidade esportiva que causava fascínio e atraía as pessoas, veio da Inglaterra no final do século XIX, por intermédio do jovem paulista Charles Miller¹. Na maioria das cidades brasileiras,

¹Brasileiro com nome anglo-saxão foi o pioneiro do futebol no Brasil. Em 1883, aos nove anos, foi estudar na Inglaterra, lá conheceu a modalidade esportiva e se encantou. Em 1894, no retorno a São Paulo, trouxe na bagagem duas bolas e um livro de regras do jogo. Cf. PEREIRA, 2000, p. 21-23.

configurava-se como um esporte de prerrogativa de homens cultos e passatempo de famílias educadas e ricas. Em Teresina, em meados do século XX, os cronistas empenhados em construir uma urbe desenvolvida, moderna, vincularam o futebol à ideia de um corpo forte, saudável e disposto para o trabalho. Através de regras e padrões difundidos por meio dos jogos, massificou-se uma nova concepção de tempo, com uma racionalização pela medição do relógio (THOMPSON, 1998).

Em 1905, se registraram os primeiros indícios do jogo de bola no Piauí, quando o jornal *O Monitor*, de Teresina, noticiou que “de Parnaíba, da redação do jornal *A Tribuna*, chega a informação sobre a nova brincadeira, chamada por alguns de *foot-ball*, e por outros de jogo de bola” (FILHO, 2005, p. 23). O caráter estrangeiro marcaria a chegada do futebol ao estado que, anos mais tarde, será objeto de discussão em revistas e jornais.

Parte dos cronistas brasileiros, comovida por um espírito de nacionalidade, estava insatisfeita com o crescimento do futebol inglês no Brasil. Gilberto Amado diz que “a única objeção que se poderia fazer ao futebol [...] é não ser original brasileiro” (AMADO, 1922, p. 29). Após aparecer no país como um esporte estrangeiro, foi sua suposta adaptação ao meio, respaldada na diversidade de costumes, que estimulou o seu crescimento. Embora difundido por todos os grupos, bairros, classes, o futebol mantinha seu perfil importado, basta observar o vocabulário de várias expressões em inglês utilizado para explicar situações específicas nos jogos (PEREIRA, 2000, p. 303).

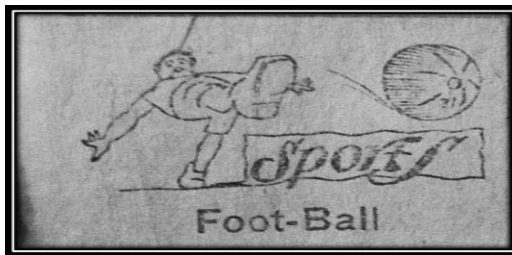


Figura 1: Propaganda do jornal *O Nordeste*, 1919.
Fonte: Acervo do Arquivo Público do Piauí.

Com as exportações extrativistas em alta no mercado internacional no começo do século XX, a cidade de Parnaíba se tornara a porta de

entrada de mercadorias e novidades vindas da Europa, especialmente da Inglaterra (MONTEIRO, 1993). É assim que a bola de futebol, presente do inglês Mr. Anderson ao filho de James Clark, dono da Casa Inglesa, surge em Parnaíba. A criança, de nome Antônio Castelo Branco Clark, apelidada de Tó, publicou, já adulto, em 1974, no *Almanaque da Parnaíba*, um artigo com lembranças de sua infância em Parnaíba, destacando o presente de Mr. Anderson e a chegada do futebol:

[...] As suas ruas, sem calçamento, arenosas, serviam de campo para a disputa de peladas homéricas com a primeira bola de futebol chegada no início do século XX ao Piauí e que foi presente de Mr. James da firma Chamberlain Donner & Cia., de Manchester, Inglaterra, e que deu origem aos futuros clubes do *Parnahyba* e do *Internacional*. As nossas peladas eram o pavor do barbeiro Araújo, cujo salão era constantemente invadido pela bola [...] (FILHO, 2005, p. 23).

Nesse cenário, é imprecisa a data da chegada do futebol a Teresina, mas, segundo o jornalista e pesquisador piauiense Severino Filho, o primeiro clube teria surgido em 27 de julho de 1906, com o nome de *Theresinense Foot-Ball Club*, não havendo registro, todavia, de sua participação em amistosos ou campeonatos (FILHO, 2005). Em periódicos da época, encontrou-se uma nota no jornal *O Comércio* (1906, p. 3), relatando que “Diversos cavalheiros dessa capital criaram, sob os melhores auspícios, uma sociedade recreativa denominada *Club Football*”. A nota não afirma se os associados eram praticantes do brinquedo inglês, porém, mediante o nome da associação e a proximidade de Teresina com Parnaíba, deduz-se que se tratava do primeiro movimento de clube de futebol na capital.

Em várias regiões do país, o esporte, sobretudo o futebol, era visto como uma forma de disciplinar o corpo dos jovens. Em algumas cidades, a chegada do futebol está diretamente ligada às classes sociais mais abastadas, pois eram elas que tinham contato com a Europa e que projetavam sobre o lazer a simbologia do moderno e do progresso. Conforme relato de Antônio Vieira Sales, operário e residente na capital desde o começo do século XX, em Teresina, o futebol apresentava uma

característica peculiar, pois teve seu início idealizado por operários e, como eles não contavam com capital suficiente para o financiamento do esporte, a parceria com alguns rapazes da elite foi a saída encontrada. Assim:

Uma turma de operários, mas homens maduros, homens fortes, entenderam de criar [...] o futebol [que já] estava legalizado ao sul, [...] o João de Moura que era o mais forte nas finanças conseguiu um pedaço de terreno ali atrás do quartel [...] e fizeram um campo de futebol [...] não tinha bola, eles engendraram uma bola [...] Já tinham mais ou menos o modelo como ela era, fizeram de couro. [...] começaram a treinar. Aí fundaram dois partidos: Satélite e Republicano [...]. Depois fundaram no centro da cidade o Theresinense [...] com os rapazes de elite. [...] jogavam na praça Saraiva, depois fundaram o América (SALES & NASCIMENTO, 1994, p. 22-24). (Grifos nossos)

Não obstante a introdução do futebol no Brasil via operários, havia um forte discurso por parte dos cronistas, para a institucionalização do esporte, em que os desempenhos seriam medidos na linguagem numérica, desenvolvidos num espaço próprio, num tempo padronizado (SEVCENKO, 1994). O Theresinense e O América, por exemplo, fundados por operários em parceria com rapazes da elite, à medida que o esporte vai se modernizando, o clube passa a aderir às regras e normas de um futebol civilizado. Mesmo com esse suposto aburguesamento esportivo, outros clubes ligados a operários vieram a surgir, tendo, no exemplo mais famoso, o *Artístico Foot Ball Club*. Com base nas informações de Severino Filho, o clube foi fundado pelos operários José Coelho, João Moura e Jonas (marceneiros), Jeruso (ouvires), João Macaxeira (alfaiate), Crescêncio José Ferreira (carpinteiro) e Domingos Ferreira (carreiro) (FILHO, 2005).

O Piauí, nesse começo do século XX, já contava com diversas sociedades esportistas, como as existentes em Parnaíba. Teresina, impulsionada pela cidade litorânea, sentiu a necessidade de se inserir dentro desse ambiente de lazer, e sua ação influenciou também as principais cidades piauienses como Floriano, Oeiras, Uruçuí, Campo Maior, Amarante e outras, em que os esportes já se configuravam como

diversões atrativas, dando impulso ao desenvolvimento e progresso da população (O PIAUÍ, n. 360, 1920).

Não demorou muito para que o futebol se tornasse uma das principais formas de sociabilidade da capital, passando a ser treinado tanto por clubes particulares, quanto por rapazes que se reuniam em ruas e praças. Enquanto uma prática de clubes, norteado para um grupo com poder econômico, é aplaudido; quando praticado no meio da rua sem os devidos cuidados, passa a ser combatido, visto quase como “bárbaro”, perigoso. Cabe aqui ressaltar que, embora fosse um esporte realizado por diversas classes sociais, os cronistas que desejavam uma Teresina moderna cobravam a implementação de regras para a prática do futebol na cidade, e instituídos horários, locais e normas para a disputa das partidas. Toda e qualquer atividade que fugisse a esse processo regularizador seria condenada, isso porque, segundo o projeto de civilização vigente, quando praticado desordenadamente, sem as devidas precauções, transformava os meninos em pessoas preguiçosas e indisciplinadas.

Em Teresina, a popularização da cultura física teve seu auge com a prática do futebol. Na década de 1910, a grande paixão esportiva dos teresinenses se reflete no aparecimento de vários times, com suas respectivas datas de fundação, entre os quais: o *Theresinense Athletic Club*² (1917), o *Artístico*³ (1918), o *Militar* (1918), o *Comércio* (1918), o *Tipográfico* (1919), o *América* (1924), o *Tiradentes* (1924), o *Ypiranga* (1927), o *4 de Outubro* (1930) e o *Sport Club Guarany* (1929). Na cidade de Parnaíba, destacam-se: o *Parnahyba* (1913), o *Internacional* (1917) e o *Paysandu* (1928).

O futebol era esporte essencialmente masculino, sendo constituído por atletas, dirigentes e juizes pertencentes a esse gênero. Não encontramos indícios de sua prática por mulheres. Na verdade, o envolvimento delas, segundo Jônatas Batista, dava-se ainda de forma

² Posteriormente, mudou o nome para Teresinense Esporte Clube. Nos periódicos utilizados para essa investigação, não se faz referência de qualquer vínculo do Teresinense Atlético Clube com o primeiro, fundado em 1906. Cf. FILHO, S. *Piauí, 100 anos de futebol*. Teresina: Halley, 2005, p. 23.

³ O Clube divide-se em dois partidos, Republicano e Satélite. O Republicano possui uniforme com camisa e calção brancos, gravata verde e amarela, e o Satélite, uniforme com calção branco, camisa encarnada e verde. Cf. ESTATUTO do Artístico Futebol Clube. *O Artístico*, Teresina, ano 1, n. 2, 25 maio 1918. p. 3.

“tímida”, não nos campos, mas na plateia, assistindo aos espetáculos proporcionados pelos atletas (O ARTÍSTICO, n. 2, 1918).



Figura 2: O Internacional, 1917.

Fonte: Severino Filho (2005).

No momento da organização mais efetiva do futebol, o lazer vincula-se a uma entidade coordenadora, a Liga, que programa as atividades segundo uma tabela de jogos que, ao longo de uma temporada de disputas, definiria o campeão. No Piauí, o objetivo principal dos cronistas era a criação de um campeonato que integrasse todos os clubes da capital e um campo que fosse condizente com os padrões modernos de civilização. A primeira iniciativa para a organização dos times ocorreu, porém, em 1916, na cidade de Parnaíba, com a *Liga Sportiva Parnahybana*. Depois desse episódio, há um crescente interesse da imprensa piauiense pelo esporte, que passa a cobrir as competições estaduais, como, por exemplo, o primeiro campeonato, organizado em Parnaíba (O ARTÍSTICO, n. 2, 1918). Em Teresina, a primeira entidade dirigente foi fundada apenas em 1918, com o nome de *Diretório Piauiense de Esportes Terrestres*. Mesmo com as dificuldades financeiras que aterrorizavam os clubes teresinenses, foi criada, em 1919, a *Liga Sportiva Theresinense*.

Em vista dos argumentos apresentados, o cronista esportivo Calixto denuncia a forma “amadora” como era praticado o futebol na capital. Para ele, nenhum dos campos de Teresina oferecia conforto às famílias – a maioria encontrava-se em estado decadente. As denúncias do cronista vão além, ao dizer que não havia um time competitivo que

pudesse representar o povo teresinense nas competições estaduais. Em face disso, sugere a formação de uma liga dos times teresinenses, para que pudessem se juntar em um só local:

Há muito tempo ouço falar numa tal liga de todos os clubes esportivos de Teresina, o que seria de fato, uma ideia magnífica. O tempo, porém, vai se passando, os dias vão naturalmente se sucedendo e nada de se pôr em prática a vantajosa ideia. E, no entanto, toda gente sabe que tal ideia seria de um alcance extraordinário, no meio esportivo teresinense, se existe na realidade, um tal meio em Teresina. Muitos clubes de *foot-ball* existem, é uma verdade, mas é verdade também que nem um desses clubes possui sequer um campo apresentável. O melhor campo deles é uma vergonha para todos nós [...]. Temos seis, oito clubes de *foot-ball* e nenhum deles presta, nenhum deles possui os requisitos necessários para se apresentar em público. Melhor seria que todos esses pequeninos clubes se reunissem, organizassem uma liga, criando um só campo pra todos, o 'campo oficial' e onde, pelos menos as famílias gozassem de um relativo conforto. De outra maneira, de outro modo o jogo da bola em Teresina continuará a ser entre nós o que tem sido até agora: – uma coisa idiota, sem ordem, – passatempo de rapazolas, divertimento de desocupados (O NORDESTE, n. 21, 1920, p. 4).

Com a propagação dos campeonatos organizados pelo Estado, eram cada vez mais frequentes as notícias sobre a prática futebolística nas colunas dos jornais. Os periódicos *O Arrebol*, *O Piauí* e *O Nordeste* apresentavam colunas especializadas ao tratarem dos principais eventos desse esporte em Teresina. Intitulada de *Notas Esportivas*, relatavam os encontros, o nome dos jogadores dos times, os gols, as grandes jogadas, a atuação dos juízes, como também falavam da plateia e, em particular, das pessoas ilustres que ali se encontravam. Na vitória do *América* sobre o *Tiradentes* por 3 a 1 em 1925, foram selecionados alguns trechos da narração⁴ do esportista Bernardinho Santos. O comentarista esportivo

⁴ A escalação dos times se dava da seguinte maneira: *Tiradentes*: João Zeca Pereira, Zé Maria, Almir, Bicanca, Zuza, Nanico, Abdias, Serra, Lourival, Galdino. *América*: Jó Carlos, Antônio, João, Machado, Azevedo, Caland, Soeira, Pastos, Pires, Mauduca, Bastinho, Oliveira.

narrava o que ocorria de mais importante na partida da seguinte forma:

O jogo [que começou às 16 horas] tornou-se logo favorável ao Rubro Negro, que procura desnortear a defesa inimiga, com bela combinação de seus dianteiros, e em dado momento Serra completamente livre perde ótima ocasião de abrir o placar do jogo. O Alvi-Azul reage fortemente, tendo Bastos enviado um chute a gol que é majestosamente defendido por João. [...] O jogo tornou-se equilibrado, havendo mutuosidade de ataques, e às 4:36 Lourival centra para Galdino, que escorando a sola, envia-a a gol, marcando o primeiro ponto para o Tiradentes. [...] Bicanca, devido à falta de treino em que se achava, jogava sem orientação, tornando-se o ponto fraco da linha central e facilitando as entradas perigosas de Pires e Bastinho. [Percebendo essa falha] Soeiro produz uma tirada de Nanico, enviando um chute a gol, o qual Bicanca defendendo em falso, atira a bola contra sua própria trave, vazando a cidadela de João, e é marcado o primeiro gol do América. Replicando a saída da bola, o jogo tornou-se mais interessante, havendo impressionantes lances de ambas as partes, e alguns minutos decorridos, o árbitro dava o sinal de conclusão do primeiro tempo. Depois do descanso regulamentar, são chamados ao campo, as equipes combatentes e às 5:20, o Alvi-Azul reiniciava o jogo, agindo com mais segurança contra o adversário, que demonstrava temeridade. [Com]o franco domínio dos americanos, e Manduca recebendo um passe de Pastos, envia um indefensável chute a gol, vazando o posto de João, com o segundo Gol do América. [Em seguida] Zé Maria livrando um chute de Manduca, prática um escanteio, o qual batido por Bastinho, é escorado por Bastos, que vaza pela terceira vez a meta de João, sendo considerado o último ponto do América (O ARREBOL, n. 71, 1925, p. 1). (Grifos nossos)

Como relatado acima, o resultado do placar em números revela uma ação na qual o principal objetivo é fazer com que os atletas tenham desempenho físico e produtividade. A regra era adaptar o indivíduo a rotinas e automatismos da vida urbana através dessa nova sociabilidade. O tempo cronometrado passa a ser um aliado na constituição de

jovens que assimilem suas obrigações enquanto cidadãos. Existe tempo estipulado para tudo, para treinar, para o jogo começar, para ter o intervalo e para terminar a partida (THOMPSON, 1998).

Segundo Sevcenko (1994), quanto mais cedo um indivíduo for exposto a estes estímulos e condicionamentos, mais rápido e de forma natural assimilaria esses hábitos, garantindo o alinhamento das múltiplas contingências e solicitações físicas do ambiente de trabalho.

Em 1918, foi criado o jornal *O Artístico*, órgão representativo do *Artístico Futebol Clube*, dedicado a informar tudo o que estava acontecendo no cenário esportivo do Estado Piauiense, como campeonatos, fundação de clubes, estatuto dos torcedores, inaugurações de campos e diversos outros eventos da área. Já no jornal *O Arrebol* (1925), havia uma seção de crítica esportiva que tinha como seu maior colaborador Lagreca. Era ele quem comentava os principais fatos esportivos de Teresina. Leia-se:

O time do “Nacional” vence o “Tiradentes” pelo placar de 1 x 0.

Sob a direção do competente esportista militar “Paiva”, realizou-se a partida dos times de futebol “Nacional e Tiradentes”. A previsão dos torcedores era que o “Nacional” iria vencer fácil, isso porque o time dispunha de um melhor elenco. Era uma vitória já esperada e pouco interesse inspirava [...]. O Nacional logo no início do jogo subjugou o adversário, obrigando a defesa a trabalhar incessantemente, e se não fosse a desobediência de posição dos elementos dianteiros, o placar seria incontestavelmente mais elevado. Os atletas do “Tiradentes” fizeram um jogo totalmente desorientado, limitando-se a chutar bolas e nada mais. Lembro à petizada do “Tiradentes”, que tenha mais amor as suas cores, treine com mais assiduidade, a fim de que não entre em campo exclusivamente para dar demonstração à assistência, que fizeram parte da peleja (O ARREBOL, n. 71, 1925, p. 1).

A propagação de colunas especializadas para comentar o que acontecia nas partidas demonstra, além do interesse e o sucesso do esporte na cidade, uma forma de difusão de hábitos e costumes modernos. Para

Norbert Elias (1990), as atitudes e costumes são moldados por uma série de regras que são comumente impostas aos vários mecanismos de controle social. Primeiramente, moldava-se o comportamento das elites culturais ou econômicas e, em seguida, esse comportamento era difundido para o resto da sociedade. Em se tratando do futebol, o estímulo do medo, vergonha e embaraço foi utilizado para afastar a sua prática por mulheres, que deveriam apenas apreciar o espetáculo. Criou-se um ambiente em que o futebol é apresentado como um esporte de força e, em alguns casos, violento.

Para além dessas estratégias, alguns cronistas vão mais longe e se utilizam do imaginário social para difundir a crença de que mulher que praticasse futebol nascer-lhe-ia bigode. Dessa forma ele relatava:

Um sábio dinamarquês, o Sr. Brand, chegou a uma conclusão científica interessantíssima: dentro de alguns anos as mulheres criarão bigodes, a força de se exercitarem no futebol, no *rugby* e em diversos outros esportes até aqui reservados aos homens. [...] A nossa desilusão será recompensada pela alegria dos barbeiros (O ARREBOL, n. 26, 1922, p. 4).

Com efeito, o futebol se torna um esporte exclusivamente masculino, no qual todas as funções eram desempenhadas por homens, desde os fundadores e dirigentes até os jogadores. Desse modo, em 1919, foi criada a *Liga Sportiva Theresinense*, sob o incentivo do dr. Edison Cunha, redator de *O Piauí*, onde os clubes da capital iriam se organizar para promover o primeiro campeonato teresinense. Essa ação é muito festejada e vista como um grande passo para incentivar o crescimento do esporte na capital, conforme expõe o cronista:

Soubemos que, por iniciativa do nosso companheiro de redação, dr. Edison Cunha, os clubes desta capital trabalham no sentido de, ainda este ano, organizarem o seu primeiro campeonato. A notícia é das mais comemoradas, tanto mais que o Sr. Dr. Governador do Estado, ao que nos informam, dará uma rica e belíssima medalha de ouro para ser disputada pelos nossos clubes que se inscrevem no campeonato. A fim de assentarem as bases da temporada

esportiva deste ano, reunir-se-ão, brevemente as diretorias de vários clubes. Aplaudimos em toda linha a louvável ideia e esperamos vê-la realizada, porque promoverá mais um passo para o desenvolvimento esportivo, nesta capital (O PIAUÍ, n. 289, 1919, p. 1).

Mais do que qualquer outro esporte moderno, o futebol ganhou centenas de admiradores e fãs. As partidas sempre levavam muitos torcedores e torcedoras ao local de disputa, e logo se tornaram momentos propícios para políticos e comerciantes conquistarem a simpatia para si ou para seus produtos (CASTELO BRANCO, 1996). Como se pode comprovar na citação acima, era comum nos torneios serem oferecidas premiações aos jogadores e clubes. A exemplo do relato tem-se como grande incentivador do esporte institucionalizado o governador do Estado, Eurípides Clementino de Aguiar (1916-1920), que, como forma de prestigiar o futebol da capital, ofereceu uma medalha de ouro para o vencedor do campeonato, e deu o pontapé inicial da partida.

Com o mesmo intuito, os redatores do periódico *O Piauí* promoveram o primeiro concurso para a escolha do melhor *sportman* de Teresina. A ação foi comemorada pelos “amantes” do futebol.

Como esperávamos, foi coroado do maior sucesso o nosso primeiro concurso esportivo, que empolgou todas as nossas classes sociais. A classe numerosa dos torcedores e torcedoras, então acompanhava com interesse as oscilações das votações que íamos publicando, e por toda parte, na cidade, era ele assunto obrigatório de conversação, nas oficinas, como nos quartéis, no cinema, como nas festas chics do nosso *grand-monde* social.

Veio ele demonstrar que o *foot-ball* entre nós já está consagrado, entrando triunfalmente nos nossos costumes. É isso, portanto, motivo de estímulo para os clubes existentes em Teresina, razão para que continuem a vencer (O PIAUÍ, n. 290, 1919, p. 1).

Com a presença de duas bandas militares, foi anunciado no Jardim Público da cidade que o vencedor do concurso de melhor *sportman* da capital, com 1.190 votos, foi o jogador do *Theresinense Athletic Club*,

José de Abreu⁵, destacado na imagem acima. A classificação teve em segundo lugar o Sargento Moraes, com 713 votos; em terceiro, Pompom Martins, do Theresinense, com 28 votos; em quarto, Sargento Brandão, do Militar, com 19 votos; e em quinto, Sargento Melo, do Militar, com 12 votos. Depois de conhecido o resultado, uma comissão de jogadores foi à residência do vencedor buscá-lo, a fim de lhe entregar o prêmio instituído. Quando o vencedor chegou ao local da premiação, foi recebido por belas moças, que levaram a premiação até ele. A solenidade continuou com discursos de alguns intelectuais como Jônatas Batista. Esse concurso representava uma forma prática de inserir Teresina no universo das grandes novidades, mas não só isso, representava, também, uma forma de os cronistas criarem uma ideia de pertencimento daquele esporte, bem como de incentivar sua prática, uma vez que uma cidade moderna, com uma população educada, deveria conhecer e saber jogar um esporte oriundo de um país civilizado como a Inglaterra.



Figura 3: Time do Theresinense Athletic Club.

Fonte: Severino Filho (2005).

Embora houvesse premiações nos torneios de *futebol* por parte do Estado e da imprensa, o que realmente sustentavam as equipes eram os sócios torcedores, como é o caso do *Artístico Foot-Ball Club*, que

⁵ José Auto de Abreu, piauiense de Teresina, era um dos integrantes do setor defensivo do There-sinense. Depois de sua popularidade conquistada, anos mais tarde exerce o cargo de deputado Estadual e Federal no Piauí. Formou-se em Direito e mostrou sempre afinidade como historiador, cronista e jornalista. Cf. FILHO, 2005, p. 33.

exigia dos sócios “pagar uma joia de entrada e uma quota mensal” para o clube (O ARTÍSTICO, n. 2, 1918, p. 3). Diante do cenário de uma sociabilidade nova, manifestava-se o anseio de criação de espaço mais adequado à prática do esporte, e o discurso dos cronistas projetava um *futebol* organizado e “institucionalizado”. A partir daí, criou-se a expectativa para a implantação de um campeonato da *Liga Piauiense de Esporte Terrestre*. Destaque-se o relato de Lagreca:

Propaga-se no nosso círculo esportivo a fundação da *Liga Esportiva Teresinense*, entre os clubes *América Foot Ball Club*; *Artístico FootBall Club* e *Paysandu Foot Ball Club*, todos desta capital. Seria verdadeiramente incrível, que após longos anos de esporte nesta capital, houvesse a instalação de uma liga esportiva regulamentada, [para] no fim de cada ano, proclamar o seu campeão legal (O ARREBOL, n. 78, 1925, p. 01). (Grifo nosso)

Em 1926 é relatado, no jornal *O Piauí*, uma das primeiras ações no intuito de melhorar a qualidade do esporte na capital e afastar toda e qualquer prática que remetesse a um futebol “ultrapassado”. Nesse mister, organizou-se uma partida amistosa entre América e Tiradentes, em que “a renda seria dirigida à construção do *Estádio da Liga de Sports Theresinense*. Cobrava-se, habitualmente, 1\$000 (um mil réis) para os cavalheiros. Damas e crianças não pagavam” (MONTEIRO, 1993).

Diferentemente das ideias dos cronistas aqui apresentados, Lagreca, crítico e incentivador do esporte teresinense, acreditava que as praças e jardins públicos poderiam ser adaptados para as partidas de futebol, o que não poderia acontecer é a capital deixar de ter uma equipe que representasse o Estado por falta de campo. Isso porque, “em outras praças mais adiantadas, onde o número de clubes é infinito, existem ligas que disputam campeonatos em praças livres, embora os seus elementos sejam perfeitos *sportemens* (homens que praticavam futebol) dignos de atuar num conjunto de maior elevação, e poder social” (O ARREBOL, n. 78, 1925, p. 1).

O referido crítico esportivo ainda relata o exemplo da liga suburbana do Rio de Janeiro, onde eram disputados campeonatos em campos abertos. O cronista sentia-se incomodado pelo fato de o

Piauí ser um dos poucos Estados onde não se tinha um campeão oficial que representasse a capital. Esse fato era justificado pelas diretorias dos clubes, pela falta de um campo adequado para um campeonato regional. Ainda segundo o cronista, “a liga teresinense não é um ato de progresso, e sim de necessidade, para o bom aperfeiçoamento de nossos *players*, que alguns deles quando em disputa, atuam como verdadeiras feras-humanas” (O ARREBOL, n. 78, 1925, p. 1).

Assim, jogar futebol nesse início de século era usufruir o “espírito moderno” que a cidade vivenciava. Em vista disso, aqueles que não se inseriam nessa nova ordem ficavam de fora das discussões em qualquer roda de conversa, nos bares, cinemas e clubes. A moda era comentar o que tinha acontecido nas partidas de futebol. Um cronista do jornal *A Imprensa* revela a euforia vivida pelos teresinenses, compreendendo o novo esporte como a marca da modernidade e civilização da cidade:

Teresina civiliza-se, tem ânsias de progresso. Tudo aquilo que seja elevá-la, engrandecê-la, tem hoje, sem discrepância, aprovação unânime não só da parte culta, como do povo em geral. Daí, a explicação do entusiasmo febril com que foi saudada a ideia de um campeonato de foot-ball entre os clubes da cidade (A IMPRENSA, n. 13, 1925, p. 1).

Nesse sentido, percebe-se o discurso da prática futebolística como parte essencial de cidades modernas e civilizadas. Cabe ressaltar, porém, que esse projeto civilizacional não foi homogêneo e que ao longo das primeiras décadas do século XX, existiam múltiplas manifestações do futebol no Piauí. Temos, nesse período, uma heterogeneidade de pessoas que vivem e experienciam o futebol de diferentes maneiras.

Conclui-se, assim, que o futebol foi permeado por um discurso de disciplina do corpo e dos comportamentos, onde, por meio da sociabilidade, foi sendo “ditado” como deveria ser a tão desejada “civilização do progresso” em Teresina. Em tese, o objetivo dos cronistas era fazer com que o futebol transformasse o jovem ocioso e propício ao vício em um homem forte, saudável e disciplinado. Para eles, o esporte tinha a missão de tornar cidadãos produtivos e civilizar uma raça sedentária, de corpo fraco e indisposto. Nessa perspectiva, o futebol foi um dos principais meios de sociabilidades nesse início de século na

disciplinarização e urbanização da cidade. Aos poucos, o esporte foi se institucionalizando e o seu desempenho passa cada vez mais a ser medido e cronometrado. Sutilmente, isso propicia uma racionalização do tempo e passa a influenciar o cotidiano do homem teresinense durante suas atividades diárias.

REFERÊNCIAS

AMADO, Gilberto. *Assunto sério: aparências e realidade*. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia., 1922, p. 29.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. A cultura física e a prática do futebol em Teresina no começo do século XX. *Cadernos de Teresina*, abr. 1996.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FILHO, Severino. *Piauí, 100 anos de futebol*. Teresina: Halley, 2005.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *Rua da Glória 3: no tempo dos revoltosos (1921-1934)*. v. 3. Rio de Janeiro: [s.n.], 1993.

PEREIRA, Leonardo A. de M. *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro, 1902-1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SALES, Antônio Vieira; NASCIMENTO, Francisco Alcides do. Uma viagem ao mundo de Pintinho. *Cadernos de Teresina*, Teresina, ano 7, n. 15, p. 22-24, 1994.

SEVCENKO, Nicolau. Futebol, metrópoles e desastros. *Revista USP*. São Paulo, n. 22, 1994, p. 32. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/22/04-nicolau.pdf>. Acesso em: 11/06/2015.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

FONTES HEMEROGRÁFICAS

AS MULHERES e o bigode. *O Arrebol*, Teresina, ano 9, n. 26, 20 dez. 1922, p. 4.

BECK. Teremos uma liga Sportiva em 1919? *O Artístico*, Teresina, ano I, n. 2, 5 out. 1918, p. 1.

CALIXTO. Liga Esportiva. *O Nordeste*, Teresina, ano 2, n. 21, 17 abr. 1920, p. 4.

CAMPEONATO teresinense. *O Piauí*, Teresina, ano 30, n. 289, 12 jun. 1919, p. 1.

COLUNA Esportiva. *A Imprensa*, Teresina, ano 1, n. 13, 15 set. 1925, p. 1.

ESTATUTO do Artístico Futebol Clube. *O Artístico*, Teresina, ano 1, n. 2, 25 maio 1918, p. 3.

JORNAL *O Arrebol*, 1925, ano 9, n. 78, p. 1.

JORNAL *O Comércio*, Teresina, ano I, n. 6, 5 ago. 1906, p. 3.

LAGRECA. Coluna Esportiva: os jogos de 21. *O Arrebol*, Teresina, ano 11, n. 71, 2 mar. 1925, p. 1.

LAGRECA. Notas Esportivas. *O Arrebol*, Teresina, ano 9, n. 78, 20 jun. 1925, p. 1.

NOTAS Esportivas. *O Arrebol*, Teresina, ano 11, n. 71, 26 abr. 1925, p. 1.

NOTAS esportivas. *O Piauí*, Teresina, ano 30, n. 360, 7 fev. 1920, p. 2.

O SUCESSO do nosso concurso esportivo. *O Piauí*, Teresina, ano 30, n. 290, 15 jun. 1919, p. 1.

COMPOR, PUBLICAR, POLEMIZAR... JÔNATAS BATISTA E A INVENÇÃO LITERÁRIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

RONYERE FERREIRA

INTRODUÇÃO

A produção literária no início do século XX em Teresina, capital do Piauí, era veiculada sobretudo por meio da imprensa periódica. Poesias, contos, crônicas, peças teatrais, entre outros gêneros, eram publicados, resenhados e debatidos insistentemente por meio de jornais e revistas que possuíam tamanho e periodicidade variados. O presente artigo analisa as polêmicas literárias do período, perscrutando especialmente as que envolveram a trajetória de Jônatas Batista,¹ escritor frequentemente envolvido nessas contendas, sobretudo na primeira

¹ Jônatas Batista nasceu em 1885 no povoado Natal, faleceu em 1935, em São Paulo. Ainda criança mudou-se para Teresina, onde estudou até o secundário. Foi escrivão da antiga Mesa de Rendas, subdelegado de polícia, jornalista, dramaturgo, cronista e poeta, foi um dos fundadores da Academia Piauiense de Letras e destacou-se por sua militância cultural. Publicou livros de poemas *Sincelos* (1906) e *Alma sem rumo* (1934). Redigiu e colaborou com vários jornais. Conferir: FERREIRA, 2015, p. 143-151.

década do século, quando ainda buscava se constituir como intelectual.

Compreende-se que, embora cada escritor possuísse suas especificidades de literato e polemista, a trajetória de Jônatas Batista permite o desvelamento dos usos e abusos das polêmicas literárias, consideradas momentos preciosos para a conquista de público, para a formação de uma consistente literatura local e para a exibição de qualidades/conhecimentos individuais.

Nesse estudo, analisamos periódicos circulantes em Teresina, entre eles *O Operário*, *Diário do Piauí*, *O Monitor*, *O Apóstolo* e *O comércio*. No contato com essas fontes, amparamo-nos em estudos que compreendem essas publicações como projetos sociais coletivos, alertando-nos ainda para sua diagramação e hierarquia interna, pois esses elementos informam sobre a importância dada aos textos e a seus autores (BOTELHO, 2011; LUCA, 2011).

Busca-se compreender esses periódicos como integrantes do movimento social. Os textos literários e as críticas veiculadas, assim como as crônicas, possuíam íntima ligação com seu tempo e espaço de produção, comportando em si forte desejo de intervenção no social (CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005).

COMPOR, PUBLICAR, POLEMIZAR

Compor e publicar poemas nas primeiras décadas do século XX eram práticas valorizadas em meio aos homens letrados em Teresina, ser hábil ou assíduo na produção de rimas eram qualidades necessárias para alcançar o reconhecimento social como intelectuais. Conforme destacou Teresinha Queiroz, “um bacharel em direito que não escrevesse em jornal, fizesse conferências públicas ou compusesse poesias era considerado burro” (QUEIROZ, 1998, p. 108).

Nesse período, a maioria dos periódicos possuíam produções literárias em seu conteúdo, sobretudo poesias, ocupando quase sempre locais de destaque na primeira página. Essa valorização hierárquica conferida à literatura nos jornais, deve-se tanto ao perfil de seus redatores, que produziam e buscavam a valorização da literatura, quanto ao objetivo de alcançar o maior e mais diversificado público possível, alcance que poderia se converter em renda e possibilitar a manutenção das publicações.

Essas poesias possuíam diversas finalidades, serviam como fletes amorosos ou políticos mais ou menos velados, como mecanismos de construção de laços sociais e culturais, e até mesmo como pilhérias políticas mais agressivas. Considerada uma manifestação cultural apurada, não se fazia um sarau, uma festividade religiosa ou uma solenidade oficial sem que nela estivesse um poeta com seus versos, esperando a devida hora de declamá-los e ouvir soberbos aplausos. Segundo Teresinha Queiroz (1998, p. 169), a poesia era revestida da mesma finalidade das demais produções escritas da época, servindo “como instrumento privilegiado e eficaz de ação e interferência no âmbito social” em que os autores estão inseridos.

Em meio a essa manifestação elegante, Jônatas Batista era presença constante em diversas festividades na cidade, ocasiões em que declamava poemas de sua autoria. Em um festejo organizado pela associação Tiro de Guerra n. 79, pelo “sr. Jônatas Batista foi recitado o belo soneto ‘Saudação à Bandeira’, de sua lavra” (TIRO Piauiense, 2 out. 1910, p. 2); em abril de 1916, divulgava-se o baile que ocorreu em homenagem ao então Senador Abdias Neves, dentre a descrição do ocorrido, frisa-se que, de forma rápida e vibrante, Jônatas Batista teria oferecido a festa ao Senador e sua família (SENADOR Abdias [...], 4 abr. 1916, p. 2).

Entretanto, além de afáveis notas na imprensa, as produções literárias no período renderam diversas farpas. Com frequência circulavam, por meio dos periódicos da cidade, polêmicas literárias que representavam um dos principais divertimentos dos leitores. Nesses embates os intelectuais faziam amplo uso de conhecimentos variados, discorrendo sobre as normas gramaticais, as tendências literárias, os conteúdos das produções e muitas vezes recorriam às ofensas pessoais como forma de desqualificar os adversários.

Essas características das polêmicas no início do século XX, cuja frequência caiu progressivamente nas décadas seguintes, foram herdadas dos clássicos embates oitocentistas. Durante a segunda metade do século XIX foram inúmeras as polêmicas que envolveram literatos renomados, a exemplo de Sílvio Romero, José de Alencar, Joaquim Nabuco, José Veríssimo e Araripe Júnior, no Rio de Janeiro, e Júlio Ribeiro em São Paulo.² Essas controvérsias explicitavam as diferenças

² Sobre as polêmicas nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século

entre as gerações de escritores, seus vínculos pessoais e as concepções literárias e filosóficas que nutriam, seja no tocante a questões estéticas e temáticas ou à função da literatura.

Sobre a variedade de assuntos tratados durante as polêmicas e a tentativa de se sobrepor ao oponente, Eduardo Vieira Martins ao analisar o embate entre José de Alencar e Joaquim Nabuco,³ destacou:

Além de questões concernentes ao teatro e ao romance, outros temas foram debatidos pelos dois polemistas, desde problemas literários relevantes até a miuçalha sem qualquer importância que sempre se levantava nesse tipo de debate, apenas com o intuito de ‘dar quinau’ no oponente e afirmar a própria superioridade. No século XIX, a polêmica era um gênero prestigioso e uma forma socialmente reconhecida de um escritor projetar-se na arena pública, angariando o reconhecimento dos leitores. (MARTINS, 2010, p. 29)

As polêmicas literárias, ainda frequentes em Teresina na primeira década do século XX, dividiam opiniões, proporcionavam a formação de partidos e eram dos assuntos mais comentados em meio a uma elite cultural mais próxima dos ambientes letrados, interesse que muitas vezes se mantinha durante semanas ou meses. Segundo Teresinha Queiroz, as polêmicas em Teresina, nas primeiras décadas do século XX, não se restringiam às questões literárias, eram práticas assíduas e diversificadas:

O polemismo é uma característica chave do período e relaciona-se não só à literatura e as questões gramaticais, mas igualmente com a política, a religião, os costumes. São notáveis as polêmicas anticlericais e as de natureza

XX, especialmente as inúmeras envolvendo Sílvio Romero, consultar Roberto Ventura (1991, p. 71-161). Sobre as polêmicas de Júlio Ribeiro, consultar Célia Regina da Silveira (2008).

³ Uma das polêmicas literárias da segunda metade do século XIX mais comentadas, travada nas páginas do jornal fluminense *O Globo*, em 1875. Joaquim Nabuco, recém-chegado da Europa, empreendeu um esforço crítico de minimização da obra de José de Alencar, que rebatia semanalmente as colocações do jovem aspirante às letras. Entre seus analistas estão Eduardo Vieira Martins (2010), Roberto Ventura (1991, p. 44-47) e Roberto Schwarz (2012).

política, que marcam também a produção literária. (QUEIROZ, 1998, p. 109)

Dentre as polêmicas ocorridas em Teresina, uma das mais ruidosas e tensas foi a que envolveu a obra *Ode a Satã*, de Adalberto Peregrino, então delegado fiscal do Ministério da Fazenda no Piauí. Nesse embate, depois de semanas de polêmicas, ambos os lados deixaram o campo da erudição literária para se desenvolverem sobre outros assuntos e trocaram acusações e ameaças. A questão movimentou a imprensa e o meio intelectual, vários jornais publicaram os diversos artigos e contra artigos da polêmica, entre eles *O Apóstolo*, *O Monitor* e *O Comércio*.

Em defesa de Adalberto Peregrino, publicaram-se artigos nos jornais *O Monitor* e *O Comércio*, enquanto seus oponentes faziam uso das páginas do periódico *O Apóstolo*, com ferrenhas críticas à *Ode a Satã*. Segundo os redatores do jornal católico, eles só teriam se envolvido na polêmica porque, tendo Adalberto Peregrino acreditado que seus censores seriam padres, deixou a defesa de sua obra para dedicar-se a críticas à Igreja e ao clero da cidade:

Baldado esse passo do Sr. Peregrino, julgou ele que o velho Fagundes fosse um padre; foi às colunas dos jornais desfechar um artiguete contra o clero, errado até no título, e descompôs os mais altos representantes da Igreja, de um modo brutal, e assim achou que tinha respondido ao seu crítico. (COMO discute o [...], 24 nov. 1907, p. 2)

O redator questionou o procedimento de Adalberto Peregrino e destacou que as acusações teriam o mesmo valor de “acusações erguidas pelos despeitados inimigos de Deus”. Denunciou ainda que o autor de *Ode a Satã* teria feito de uma questão literária outra de cunho religioso, e que teria ele feito uso de pseudônimos para professar mentiras e prometer divulgar uma novela contendo diversas denúncias morais ao clero teresinense.

No mesmo artigo, o redator convocava Adalberto Peregrino a divulgar a novela citada, assim como as provas de tais acusações. Como retaliação, prometia levar ao conhecimento do Ministro da Fazenda o comportamento de seu representante no Piauí, que além de exercer o cargo de delegado fiscal, seria “um polemista que insulta e fere a honra do

clero piauiense, da Igreja Católica e dos seus mais altos representantes” (COMO discute o [...], 24 nov. 1907, p. 2).

Ainda sobre o livro de Peregrino, alguns artigos com pareceres foram publicados, em um deles, Jônatas Batista elogiou o talento do poeta e analisou *Ode a Satã* de forma favorável, apontou defeitos somente no que considerou excesso de dedicatórias e na parte formal, que, segundo o literato, deveria variar o uso da métrica, pois fazia uso durante toda a obra de versos alexandrinos (MAGALHÃES, 2016, p. 187-191).

A polêmica envolvendo *Ode a Satã* extrapolou o espaço das páginas dos periódicos. Adalberto Peregrino, alegando ter sido insultado com as críticas contidas nos textos veiculados em *O Apóstolo*, acionou a justiça para que os originais fossem apresentados, exibindo-se assim os responsáveis por trás dos pseudônimos. Em resistência, o diretor do *O Apóstolo*, Elias Martins,⁴ negou-se prontamente a comparecer à audiência, alegando ser uma tentativa de censura, que feria assim os princípios constitucionais de liberdade de pensamento da imprensa e da tribuna, segundo preconizava o § 12 do art. 72 da Constituição de 1891 (BRASIL, 1981; PELO fórum, 27 out. 1907, p. 2).

Outra polêmica ocorrida no período envolveu os poetas Costa e Silva⁵ e Benedito Pestana,⁶ motivada por críticas do segundo aos poemas produzidos pelo outro, contenda que perdurou por meses. Nessa polêmica, o tema central debatido foi o uso correto do português, referente à sintaxe, ortografia e semântica. Como de costume, acabou

⁴ Elias Firmino de Sousa Martins nasceu em 1869 em Picos e faleceu em 1936 em Teresina. Bacharel, político, jornalista, foi o principal redator do jornal católico *O Apóstolo*, onde criticava ferrenhamente as diversões modernas, as mudanças nos costumes tradicionais e os governantes maçons do Piauí entre os anos de 1910 a 1916. Entre seus livros encontram-se *O Poder das Trevas* (1913), *Frei Serafim de Catânia* (1917), *Guerra Sectária e Fitas* (1920).

⁵ Antônio Francisco da Costa e Silva Júnior, mais conhecido como “Da Costa e Silva”, nasceu em 1885 em Amarantes (PI), faleceu em 1950 no Rio de Janeiro. Poeta, crítico literário e jornalista. Saiu do Piauí em 1906 para cursar Direito em Recife, residiu posteriormente em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Na época em que residia em Teresina, assinava somente “Costa e Silva”. Cf.: MAGALHÃES, 2016, p. 110; GONÇALVES, 2000, p. 66-71.

⁶ Benedito Pestana nasceu em Altos (PI) no ano 1884, faleceu na cidade Teresina em 1965. Foi farmacêutico, poeta e jornalista, colaborou em jornais no início do século XX, entre eles *O Norte e Andorinha*. Cf.: ADRIÃO NETO, 1995, p. 202.

em ofensas pessoais proferidas de ambos os lados. Em alguns momentos esse debate teve intermédio de Jônatas Batista, por meio da coluna “Sessão particular”, que mantinha no jornal *Gazeta* (MAGALHÃES, 2016, p. 110-111).

Contudo, Jônatas Batista não se restringiu à mediação de polêmicas, envolveu-se diretamente em pelo menos duas na primeira década do século XX. Primeiramente com Benedito Pestana, devido aos usos da temática do “amor” na produção poética local, e posteriormente com Esmaraldo de Freitas, em meio aos diversos pareceres literários sobre seu primeiro livro de poemas, *Sincelos*, publicado em 1907.

As controvérsias com Benedito Pestana ocorreram em 1906 por meio das páginas dos jornais *O Operário* e *Andorinha*, contudo, somente foi possível a recuperação do último artigo de cada poeta. O escrito de Benedito Pestana inicia-se com a declaração do enterro de Jônatas Batista, por este ter direcionado o debate à enfermidade da “poetologia”. Segundo o literato destaca, é possível inferir que Jônatas Batista tenha recorrido a escritores consagrados da literatura mundial, nacional e local com o intuito de legitimar o sentimento que defendia, dentre eles Guerra Junqueira, Casimiro de Abreu, Victor Hugo e Higinio Cunha.⁷

Jônatas Batista defendeu o amor como um sentimento benéfico ao homem, opondo-se assim a Benedito Pestana, que fez uso dos comentários de vários autores clássicos e do convívio social de ambos, todos contendo conceituações em detrimento ao sentimento:

‘Jonas da Silva’ – Amor, termo banal, vocábulo caduco...
 ‘Hamilton’ – O amor é um mal contagioso que torna frenéticos os que ele domina.
 Padre ‘Du Bosc’ – O amor é um cego malicioso que não quer senão furar os olhos do guia, a fim de se perderem juntos.
 ‘Bacon’ – O amor é perturbador do mundo. (PESTANA, 18 mar. 1906, p. 3)

⁷ Higinio Cícero da Cunha nasceu em 11 de janeiro de 1858, em Timon (MA). Morreu em 16 de novembro de 1943. Magistrado, professor, historiador, jornalista, poeta. Foi um dos fundadores da Academia Piauiense de Letras, entre suas obras encontra-se *O ideal filosófico e o ideal artístico*; e *História das religiões no Piauí*. Cf.: ADRIÃO NETO, 1995, p. 97.

Por fim, declarou que os autores não teriam escrito sob a influência do despeito ou de sentimentos similares, e despede-se dizendo “Adeus, Jônatas. A terra te seja leve!...”. Em ambos os artigos se observa o uso retórico do que Roberto Ventura (1991, p. 85) chamou de “fontes de autoridade”, artifício usual no qual os polemistas buscavam demolir as ideias dos oponentes pela referência a autores reconhecidos e valorizados, tanto pelos pares, quanto pelo público leitor.

Em resposta à provocação e igualmente em tom de troça, Jônatas Batista declara que mesmo se estivesse morto, ainda assim seria capaz de fazer estremecer seu adversário:

Mesmo depois de meu enterro, isto é, mesmo depois de morto, eu ainda poderia fazer tremer o *pensador* se já não tivesse dito que não mais voltaria ao assunto de nossa polêmica, tão desastrada quão mal empreendida pelo *vencedor vencido* da ‘Andorinha’. [Grifos do autor] (BATISTA, 18 mar. 1906, p. 3)

Na continuação do artigo, o literato acusou Benedito Pestana de não responder às perguntas presentes em seu texto anterior e de ter se transformado em “coveiro do cemitério dos gaiatos”. Para finalizar, declarou que, independentemente de seus sentimentos, fossem eles oriundos da felicidade ou da consternação, sempre defenderia o amor (BATISTA, 18 mar. 1906, p. 3-4).

Esse desfecho da polêmica pouco passou da erudição, os últimos artigos, inclusive, não transpareceram sequer seriedade. Dito de outra maneira, parece-nos que essa polêmica se tratava de um recurso jornalístico com o intuito de angariar leitores. Reforça essa hipótese o fato de ambos os artigos estarem publicados pelo jornal *O Operário*, redigido pelo próprio Jônatas Batista, um texto seguido do outro, sendo que o de Benedito Pestana encontra-se em local privilegiado na primeira página.

Possivelmente, Jônatas Batista reproduzia o escrito de seu adversário veiculado em outro periódico, o que garantia a visão contínua do embate por parte do público leitor. Desse modo, esta polêmica, assim como outras, pode ser lida como um intento de atrair a atenção social, com um desenrolar premeditado, buscando assim contribuir

para a produção de um público leitor, ainda incipiente na cidade.

No entanto, se essa hipótese se confirma, certamente não predominava. Diversas outras polêmicas se originaram no campo dos interesses coletivos e individuais, assim como por contendas anteriores, internas ou externas ao campo literário. A controvérsia envolvendo Jônatas Batista e Esmaragdo de Freitas,⁸ ocorrida em 1907, é representativa nesse sentido. Apesar de ter como pano de fundo a publicação do livro *Sincelos*, pode ser lida como mais um capítulo das disputas entre os dois literatos, iniciadas no ano anterior, quando quase protagonizaram uma tragédia na cidade.

Sincelos, ao ser publicado em 1907, foi objeto de diversas análises veiculadas por meio dos periódicos de Teresina, com pareceres discordantes. Essas críticas literárias, quando favoráveis, por vezes possuíam o objetivo de legitimar os amigos e valorizar suas obras, seja em âmbito local ou nacional (QUEIROZ, 1998, p. 110), ou com intuito oposto, quando se tratasse de produções de desafetos. Em ambos os casos, busca-se utilizar o poder e a penetração social do conteúdo dos jornais para influenciar a recepção das obras perante o público, mesmo quando minúsculo, como era o caso de Teresina na primeira década do século XX.

Essa crítica literária tendenciosa, frequentemente era denunciada na cidade. Lucídio Freitas⁹ em 1912, por meio da enquete Piauí Intelectual,¹⁰ mantida no *Diário do Piauí*, perguntava se a literatura

⁸ Esmaragdo de Freitas e Sousa nasceu em 1887 na cidade de Floriano (PI) e faleceu em 1946 no Rio de Janeiro. Foi magistrado, sociólogo, professor, escritor, jornalista e político. Saiu em 1907 para cursar Direito em Recife, retornando ao Piauí somente no final da vida. Entre suas obras: *O Visconde da Parnaíba*; *Justiça piauiense*; e *Episódios históricos*. Ver: GONÇALVES, 2000, p. 177-178.

⁹ Lucídio Freitas nasceu em Teresina no ano 1894 e faleceu na mesma cidade em 1921. Bacharel em Direito, poeta, jornalista, professor. Foi idealizador da Academia Piauiense de Letras, ocupando a cadeira de número nove. Entre suas obras estão *Alexandrinos* (1912), em parceria com o irmão Alcides Freitas; *Vida obscura* (1917); e *Minha Terra* (1921). Cf.: GONÇALVES, 2000, p. 351-354.

¹⁰ Pesquisa idealizada por Lucídio Freitas na qual direcionava perguntas a intelectuais piauienses. Participaram da enquete Clodoaldo Freitas, Nilo Brito, Higinho Cunha, Otávio Falcão, Luiz e Silva, Honório Parentes, Valdevino Tito, Abdias Neves, Jônatas Batista, Arimatéia Tito, Francisco Parentes, Zito Batista, Fenelon Castelo Branco e Silva Mendes. As perguntas eram sobre questões da literatura piauiense, entre elas: intelectualmente, qual o mais notável dos piauienses mortos? Que papel representa o Piauí

piauiense se encontrava estagnada. Em resposta, Jônatas Batista negou veementemente, contudo, destaca que haveria uma desvalorização resultante de uma imprensa parcial, que vivia basicamente de “anúncios e descomposturas, longe de ser um amparo, um estímulo, é, antes, um empecilho, um entrave às letras e às artes” (BATISTA *apud* MAGALHÃES, 2015, p. 86-87).

Contra essas supostas descomposturas da imprensa local, o literato se defendeu antecipadamente em ocasião da publicação de *Sincelos*. Em nota preliminar, Jônatas Batista destacou que não teria procurado padrinhos para prefaciar sua obra, isso porque considerava a prática desonrosa, e por que os versos eram simples e espontâneos.¹¹

Nei da Silva,¹² em artigo publicado no jornal *O Monitor*, manifestou seu parecer sobre *Sincelos* e criticou o descaso da sociedade para com obras poéticas, que, segundo ele, dificultava a aceitação da publicação. No mesmo texto, alertou Jônatas Batista para o possível surgimento de “crítica de esquina”, censuras tendenciosas, sem fundamentos e isenção.

Segundo Nei da Silva, amigo próximo de Jônatas Batista, *Sincelos* seria uma obra literária com qualidade, seguidora do parnasianismo, movimento literário cujo maior representante era Olavo Bilac. Destacou ainda a forte presença do pessimismo e do sensualismo, além de elogiar o uso de sonetos e as descrições feitas por Jônatas (SILVA *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 169-171).

Seguindo o caminho diverso, Pedro Brito elogiou a simplicidade e a naturalidade presente nas poesias de Jônatas Batista, contudo,

no momento literário do país? Quais os tipos mais representativos do Piauí intelectual? É promissora a nova geração e qual seus principais representantes? Atravessamos uma época de estacionamento intelectual? Cf.: MAGALHÃES, 2016, p. 83-89.

¹¹ “O autor deste livro, embora reconheça que os seus prelúdios se não recomendam muito pelo merecimento literário, é d’aqueles que entendem que o prefácio não é mais do que o elogio descarado e irrisório, ou a covardia dos principiantes. Resolveu, por isso, não procurar padrinho para seus versos, tendo, como alívio de consciência, uma certeza: – Se os seus rascunhos, os seus ensaios, não têm nenhum valor para os que sabem medir heroicos e alexandrinos, pelo menos lhe não deram muito trabalho; não foi preciso martelar o juízo para escrevê-los. Nasceram espontâneos, naturalmente espontâneos, para o amor e pelo amor. E agora, que julguem os competentes.” In: BATISTA, 1907, p. 3.

¹² Nei da Silva foi jornalista e poeta, colaborador assíduo dos periódicos teresinenses nas primeiras décadas do século XX.

identificou em *Sincelos* uma insegurança que incapacitava seu autor de alcançar grandes louvores. Pedro Brito criticava o que considerava excesso de apego à temática do amor, apesar de reconhecer que o sentimento era o principal objeto dos poetas (BRITO *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 171-172).

Antônio Bona,¹³ por sua vez, apreciou *Sincelos* em seu artigo intitulado “Pela estética”, publicado pelo jornal *O Comércio*, no qual inicia discorrendo sobre as diferenças entre o poeta e o crítico literário. O segundo, conforme argumentou, “tem o sentimento poderoso da justiça”. Ao frisar uma suposta imparcialidade, o crítico buscou legitimar sua função e convencer o leitor sobre sua sinceridade e neutralidade, influenciando assim na recepção da obra. Bona elogiou a coragem de Jônatas Batista ao publicar seu primeiro livro em meio a uma sociedade cada vez mais materialista e avessa à cultura, contudo, declarou ser o próprio *Sincelos* o ponto fraco do literato (BONA, 12 maio 1907, p. 1).

Claramente desfavorável, Antônio Bona classificou a coragem de Jônatas Batista como prematura, não sendo a hora mais adequada de dar publicidade aos seus poemas em forma de livro. Por meio desse artigo, e dos publicados por Nei da Silva e Pedro Brito, explicitam-se duas características da crítica literária do período, a parcialidade e a pessoalidade. Antônio Bona, por trás de disfarce pouco convincente, desqualifica *Sincelos* e censura o suposto exibicionismo de Jônatas, declarando escaparem somente quatro ou cinco sonetos de seu livro.

Mas o prurido da exibição não se coaduna com estes exemplos. E é este o maldito prurido que atacou o nosso Jônatas e eis porque a sua estreia *em volume* lhe não conquistou os loiros sonhados. Verdade é que os seus versos não são todos maus, medíocres, incolores; porém, com franqueza, não são bons. Uns quatro ou cinco sonetos e duas quadrinhas da poesia *Delito* salvam-no do naufrágio. [...] As suas queixas e seus lamentos são feitos em acentos ternos, delicados, falando ao coração, mas sem os surtos arrebatadores do moderno lirismo brasileiro, sem belezas

¹³ Antônio Bona nasceu em Campo Maior em 1887, faleceu no Rio de Janeiro em 1965. Foi magistrado, jurista, professor e crítico literário. Sua vida profissional foi desempenhada principalmente no Maranhão. Ocupou a cadeira 30 da Academia Piauiense de Letras. Publicou *Razões de apelação* (1931). Cf. GONÇALVES, 2000, p. 52.

de forma, sem originalidade, sem imaginação, enfim. Até o vocabulário é exíguo, como exíguas são as ideias repisadas. (BONA, 12 maio 1907, p. 1)

Do trecho destacado ao fim do artigo, outras críticas são desfechadas ao livro e ao autor, que doravante debutava na literatura piauiense em forma de volume. Para terminar as censuras a *Sincelos*, Antônio Bona critica a insistência em temas amorosos, ausência de questões filosóficas, temas novos ou mesmo de imaginação.

O artigo de Antônio Bona novamente coloca o público leitor diante da parcialidade da crítica literária no início do século XX. Claramente, o intuito de seu artigo é minimizar ao máximo a publicação de Jônatas Batista e prejudicar sua recepção, já que não é impossível atribuir-se esse intento às contendas amorosas ocorridas em 1906 entre os dois, existentes e lembradas pelo próprio censor: “cremos que não se verá neste nosso juízo, tão francamente externado, intenções inconfessáveis, traços de vingança das nossas lutas de amor do ano passado”.

Outro ponto importante no desenrolar das críticas que envolvem *Sincelos* é a participação do jornal *O Comércio*, não sendo exagerado apontar uma conivência do redator do periódico com as apreciações feitas ao livro de Jônatas Batista, cabendo ainda inferir que tal procedimento pode ser atribuído à influência de Esmaraldo de Freitas, que mesmo cursando Direito em Recife, continuou colaborando ativamente com o periódico, como representante no estado em que residia.

Nos anos de 1906 e 1907 nota-se sempre a participação do jornal *O Comércio* veiculando artigos em defesa de Esmaraldo de Freitas ou de sua autoria, quando atacado ou atacando Jônatas Batista, assim ocorreu pelo menos em três ocasiões. Outro aspecto que sugere essa tendência do jornal é a localização privilegiada que a crítica de Pedro Bona ocupa, na parte superior da primeira página.

Segundo informa Denílson Botelho, a diagramação de um jornal é regida por uma hierarquização interna para as matérias veiculadas, “pois sabe-se que uma matéria na parte superior da página tem mais chances de merecer a atenção do leitor” do que as que se encontram espremidas nas partes inferiores (BOTELHO, 2011, p. 23). Sobre essa divisão do que é publicado por jornais, Tania Regina de Luca destaca:

Entretanto, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas. (LUCA, 2011, p. 140)

Ao atentar para esse posicionamento, percebe-se a importância atribuída às críticas direcionadas ao livro de Jônatas Batista, pois, os artigos de Antônio Bona e Esmaragdo de Freitas encontram-se em destaque na parte superior da primeira página de *O Comércio*. O parecer de Esmaragdo de Freitas sobre *Sincelos* foi a apreciação mais agressiva e jocosa sobre o livro, quebrando o silêncio do autor.

Essa polêmica envolvendo Jônatas Batista e Esmaragdo de Freitas possivelmente não se originou em divergências estéticas ou literárias, mas em continuidade às hostilidades existentes entre os dois literatos. Em 2 dezembro de 1906, Jônatas publicou no jornal *O Comércio*, por meio da coluna “Postais”, críticas a algumas personalidades letradas de Teresina, entre elas Benedito Pestana e Esmaragdo de Freitas, o segundo foi acusado de ser afeminado, pretencioso e porta-voz do poeta Costa e Silva:

Ao ‘formoso’ e efeminado Esmaragdo de Freitas – o inconsciente porta-voz do Costa e Silva e o fonógrafo aperfeiçoado do Dr. Ribeiro Gonçalves:
Seja menos pretencioso e ridículo. Quando tiver opinião própria, talvez lhe seja concedida a honra de uma polêmica. (BATISTA, 2 dez. 1906, p. 3)

Destas acusações não se encontram respostas de Esmaragdo de Freitas. Em sua defesa, *O Comércio* publicou em 16 de dezembro de 1906 um extenso artigo escrito por Costa e Silva. Por meio dessa resposta e do trecho destacado anteriormente, é possível inferir que as acusações de Jônatas Batista já seriam réplicas a censuras feitas anteriormente por Esmaragdo de Freitas sobre suas poesias, repreensões sobretudo à temática amorosa nutrida pelo poeta.

Na resposta de Costa e Silva, mesmo sem ser citado, Jônatas

Batista foi descrito como um sujeito desequilibrado que se envaideceu com o surgimento dos primeiros elogios. Acusado de ser inventivo, de não ser poeta em uma terra sem literatura, onde qualquer esforço de crítica geraria inimizades e se transformaria em um crime contra o meio. Em oposição, busca valorizar a imagem de Esmaraldo de Freitas como um talentoso intelectual e homem respeitado na sociedade teresinense:

Criticar erros palpáveis deu motivo ao que, injustamente, se disse de meu talentoso amigo Esmaraldo de Freitas. Nunca pensei que o procedimento de meu digno colega produzisse tanta *dinamite*.

Não admito, porém, que se propale o que, sem provas, foi dito. Esmaraldo de Freitas é hábil, tem opinião própria e o estudo necessário para comprovar as suas ideias, aliando a todos estes predicados a nobreza de um caráter imáculo [...] [Grifo do autor]. (SILVA JR., 16 dez. 1906, p. 2)

Ainda em dezembro de 1906, noticiou-se pela imprensa um evento no qual Esmaraldo de Freitas teria tentado assassinar Jônatas Batista com um tiro, após troca de agressões físicas em rua pública. Segundo Jônatas Batista, esse conflito teve início com a publicação de injúrias e insultos sobre sua vida particular em um jornal em 1906. Ao buscar satisfações, teria arremessado o jornal ao rosto do oponente, que em reação teria desfechado um tiro.

A seqüência do desafeto seria a análise de Esmaraldo de Freitas ao livro de seu oponente, veiculada por meio do jornal *O Comércio*, após ser remetida do Recife, onde o literato cursava a Faculdade de Direito. Em seu diagnóstico, destacou que *Sincelos* não possuía nada de aproveitável, a não ser o título. Denunciou ainda a suposta existência de erros de sintaxe, concordância e vícios de linguagem:

Diante disso, onde apoiar a pretensão do meu coestadano, dando à luz um folheto em que deprime e fere os mais venerandos rudimentos da sintaxe? Vícios abomináveis de linguagem, erros rasteiros de concordância, estão aboletados ali muito descaradamente. Montado no pleonasma, com o barbarismo à garupa. (FREITAS, 20 out. 1907, p. 1)

Cada parágrafo da crítica é composto de zombarias acerca dos poemas e do poeta, abordando tanto as temáticas quanto o vocabulário presente em *Sincelos* que, segundo Esmaraldo de Freitas, seria “paupérrimo e viciado”, com inúmeras repetições. Aponta erros diversos na métrica e ausência total de estética:

O meu patricio não tentou, ao menos, transpor as raias do vulgar e soltou um produto prosaico e chato [...] A sua poesia é péssima, cada frase é um disparate, cada verso uma ingenuidade. A estética nenhuma vantagem encontra nos *Sincelos*. A tendência natural para a perfeição, a irresistível preocupação do belo não lograram criar ânimo no espírito do piauiense, cujos versos, além de desenxabidos, caluniam, ferozmente, a arte. (FREITAS, 20 out. 1907, p. 1)

Diante dos erros apontados, Esmaraldo de Freitas assinala que os poemas de *Sincelos* seriam “versos de pés quebrados”, com monossílabos cuja única função seria “completar a medida, ou, em gíria popular, de encher a linguiça” (FREITAS, 20 out. 1907, p. 2). Uma semana após a total desqualificação de seu livro, Jônatas Batista respondeu por meio do periódico *O Apóstolo*, defendendo-se em longo artigo.

Jônatas Batista inicia seu texto destacando que não pretendia responder a nenhuma análise sobre seu livro, mas que Esmaraldo de Freitas teria lhe feito abandonar tal propósito, com o intuito de “provar até que ponto chegam a sua imbecilidade, o seu despeito e sua falta de escrúpulos assinando o que não escreve” (BATISTA, 27 out. 1907, p. 3). Para o literato, o verdadeiro autor da análise depreciativa teria sido o poeta Costa e Silva, amigo e defensor de seu oponente, colocando novamente sob dúvida sua capacidade de crítico. Jônatas Batista argumentou que seu desafeto teria recebido um exemplar de *Sincelos* seis meses antes da crítica ser publicada em Teresina, enquanto ainda estava na Bahia, contudo, teria esperado se encontrar com Costa e Silva, no Recife, que teria escrito o texto assinado por Esmaraldo de Freitas.

No decorrer do extenso artigo, que ocupa praticamente uma página inteira do jornal, Jônatas Batista refuta seu censor sobre os possíveis erros que teria cometido e cita diversos gramáticos e poetas renomados, entre eles Luís de Camões, Rui Barbosa e Guerra Junqueira,

com o intuito de justificar que não havia empreendido nenhuma das falhas apontadas, seja na métrica ou na concordância de seus versos.

O artigo de Jônatas Batista segue basicamente as características das polêmicas literárias do período, discorrendo amplamente sobre questões de estética, normas gramaticais e destinando ofensas pessoais a seu adversário, seguidas de uma total desqualificação intelectual e moral de Esmaraldo de Freitas, que novamente é acusado de afeminado e tem suas relações com Costa e Silva colocadas sob suspeita:

Um tipo sem nome, um indivíduo sem recomendação, um desequilibrado cuja única propensão só o poeta do ‘Sangue’ poderá dizer. [...]

Eu poderia poupar-me a este trabalho [...] e qualquer pessoa por menos letrada que fosse, julgaria o grão de tuberculose da imbecilidade de que o Sr Esmaraldo está sendo vítima. [...]

Bufe, pois, grite, insulte, ladre, berre e assobie, com todos os seus iguais, formando uma orquestra acanhada, eu me não incomodarei e nem lhe darei a honra de uma represália. (BATISTA, 27 out. 1907, p. 4)

Nessa polêmica, o poeta intercala indelicadezas e regras gramaticais em todo o texto, recorrendo a insultos sobre a vida privada de seus oponentes e agindo tipicamente como um polemista. Finaliza declarando que não mais responderia a seu adversário e deseja que Esmaraldo de Freitas “vá para o diabo que o carregue” (BATISTA, 27 out. 1907, p. 4).

Sem trélicas de Esmaraldo de Freitas, surge então seu “muito distinto” amigo, Mário Abreu, tomando as dores por meio do artigo “Rebatendo”, publicado no jornal *O Comércio*. Em seu texto, declarou a intenção de defender seus confrades, pois as afirmações de Jônatas Batista seriam “injuriosas, baixas e obscenas”, pois Esmaraldo de Freitas teria tanto talento quanto Costa e Silva ao fazer críticas literárias. Ao passo que defendeu as qualidades imputadas ao amigo, Mario Abreu buscou desqualificar Jônatas Batista e seu livro, que na sua visão seria uma obra abaixo de qualquer crítica (ABREU, 3 nov. 1907, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 12 de março de 1912, o *Diário do Piauí* informava que em breve seria apresentado em Teresina o drama histórico *Jovita ou a heroína de 1865*, escrito por Jônatas Batista. Os frequentes lembretes exaltando a qualidade da obra e a expectativa do público deve-se, entre outros motivos, à forte estima que o literato dispunha na redação do periódico. Jônatas Batista era colaborador assíduo da folha, onde publicou poesias, crônicas e textos sobre teatro.

O literato ainda possuía íntimas relações com os redatores do periódico, a exemplo de Zito Batista,¹⁴ seu irmão, e Celso Pinheiro,¹⁵ amigo próximo, ambos revisores e colaboradores do jornal. Celso Pinheiro, ao assinar crônica com o pseudônimo “João Bizarro”, assim descreveu o drama histórico de Jônatas Batista:

De certo, está um magnífico trabalho o drama histórico cuja leitura tivemos o prazer de ouvir naquela voluptuosa tarde de verão. É uma peça genuinamente piauiense [...] A facilidade espontânea das cenas, o conjunto harmonioso dos períodos fazem-nos acreditar que por vezes a pena do jovem dramaturgo teve manejos inspirados de uma palheta maravilhosa. Em verdade, Jônatas Batista foi extraordinário na forma e na concepção dessa obra. (BIZARRO, 21 fev. 1913, p. 2)

A ocasião da leitura, citada por João Bizarro, teria ocorrido na casa de Jônatas Batista, em meio a uma das reuniões literárias que promovia. Suas considerações sobre a peça suscitam reflexões que podem ser expandidas à crítica literária do período. Uma delas, refere-

¹⁴ Raimundo Zito Batista nasceu em 1887 e faleceu em 1926. Foi poeta, professor e jornalista, redigiu e colaborou em jornais no Piauí e outros estados. Entre suas obras estão: *Almas Irmãs* (1907), em parceria com Antônio Chaves e Celso Pinheiro; *Chama Extinta* (1918); *Harmonia dolorosa* (1924); e *Poesias reunidas* (1924). Cf.: GONÇALVES, 2000, p. 423-426; PINHEIRO, 2014, p. 184-185.

¹⁵ Celso Pinheiro nasceu em 1887 e faleceu em 1950. Foi poeta, jornalista e cronista, com sua obra marcada pelo pessimismo. Ocupou a cadeira de número 10 da Academia Piauiense de Letras. Entre suas obras estão: *Almas irmãs* (1907), em parceria com Antônio Chaves e Zito Batista; *Flor incógnita* (1912); e *Poesias* (1939). Cf.: GONÇALVES, 2000, p. 121-123; MOURA, 2014, p. 10-12.

se à proximidade que Jônatas Batista mantinha com o autor da análise e o periódico que a veiculou, sendo representativa de uma crítica literária formada por conhecidos, onde as relações sociais, simpatias e antipatias influenciavam tanto quanto os critérios analíticos.

Apesar dessas características da crítica teresinense, segundo se argumentou no decorrer desse artigo, os literatos ao atuarem como críticos, reivindicavam para si uma suposta isenção e impessoalidade, com o intuito de construir autorrepresentações favoráveis, capazes de legitimar uma eficaz intervenção na recepção das obras e nos interesses do incipiente público leitor de Teresina.

A crítica local, no início do século XX, seguindo tendências oriundas do século XIX, foi marcada por inúmeras polêmicas, muitas delas motivadas por questões pessoais. Essas controvérsias, eram arenas de disputas por poder na esfera intelectual e por reconhecimento social, vale ressaltar que Jônatas Batista, Esmaragdo de Freitas, Benedito Pestana e a maioria dos polemistas citados nesse artigo, integravam grupos de jovens literatos, que rivalizavam e buscavam se firmar no campo literário. Nesses acontecimentos, onde debatiam sobre temas variados, buscavam se sobrepor aos oponentes, seja por meio da demonstração de erudição e conhecimento, seja pela descompostura intelectual e moral dos adversários.

As polêmicas literárias tinham ainda a função de desenvolver a literatura local, por meio do embate entre os literatos e suas tendências, assim como ampliar o público leitor, atraído pelas controvérsias, forjadas ou desencadeadas, onde ambos os lados disputavam sua predileção. Por meio desses embates, os leitores eram convidados a tomar partido, a reconhecer vencedores, eram incentivados a consumir as produções literárias, os poucos livros publicados ou os diversos jornais circulantes.

REFERÊNCIAS

HEMEROGRÁFICAS

ABREU, Mario. Rebatendo. *O Comércio*, Teresina, ano 2, n. 72, 3 nov. 1907, p. 3.

BATISTA, Jônatas. Ainda o apalhado Esmaragdo de Freitas. *O Apóstolo*, Teresina, ano 1, n. 24. 27 out. 1907, p. 3-4.

BATISTA, Jônatas. Mesmo depois de meu enterro [...]. *O Operário*, Teresina, ano 1, n. 3, 18 mar. 1906, p. 3-4.

BATISTA, Jônatas. Postais. *O Comércio*. Teresina, ano 1, n. 23, 2 dez. 1906, p. 3.

BIZARRO, João. Um drama piauiense. *Diário do Piauí*, ano 3, n. 46, 21 fev. 1913, p. 2.

BONA, Antônio. Pela Estética. *O Comércio*, Teresina, ano 2, n. 46, 12 maio 1907, p. 1.

COMO discute o Peregrino. *O Apóstolo*, Teresina, ano 1, n. 28, 24 nov. 1907, p. 2.

FREITAS, Esmaragdo. Correspondência. *O Comércio*, Teresina, ano 2, n. 70, 20 out. 1907, p. 1-2.

PELO fórum. *O Apóstolo*. Teresina, ano 1, n. 24, 27 out. 1907, p. 2

PESTANA, Benedito. O enterro do polemista. *O Operário*, Teresina, ano 1, n. 3, 18 mar. 1906, p. 3.

SENADOR Abdias Neves. *Correio de Teresina*, Teresina, ano 4, n. 164, 4 abr. 1916, p. 2.

SILVA JR., Antônio da Costa e. Esmaragdo de Freitas. *O Comércio*, Teresina, ano 1, n. 25, 16 dez. 1906, p. 2.

TIRO Piauiense. *O Apóstolo*, Teresina, ano 4, n. 172, 2 out. 1910, p. 2.

BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO NETO. *Dicionário biográfico escritores piauienses de todos os tempos*. Teresina: Halley, 1995.

BATISTA, Jônatas. *Sincelos*. Teresina: Livro-Papelaria Veras, 1907.

BOTELHO, Denílson. Por uma história social da imprensa. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides do; SANTOS, Maria L.; MONTE, Regianny L (org). *Diluir fronteiras: interfaces entre História e Imprensa*. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 13-33.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. In: Índice dos Atos do Poder Legislativo de 1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, [1892?]. p. 1-28.

CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leo-

nardo Affonso de Miranda. Apresentação. In: _____ (org). *História em cousas miúdas*: capítulos de História Social da crônica no Brasil. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 11-22.

FERREIRA, Ronyere. Jônatas Batista: 'a volubilidade e a inquietude'. *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, ano 97, n. 72, 2015, p. 143-151.

GONÇALVES, Wilson Carvalho. *Antologia da Academia Piauiense de Letras*. Teresina: [s. ed.], 2000.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 111-153.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *Literatura piauiense: horizontes de leitura e crítica literária*. 2. ed. Teresina: APL, 2016.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. Polêmicas literárias no Piauí do início do século XX. *Revista da Academia Piauiense de Letras*, Teresina, ano 78, n. 53, p. 42-57

MARTINS, Eduardo Vieira. Nabuco e Alencar. *O eixo e a roda*. São Paulo, 2010, v. 19, n. 2, p. 15-32.

MOURA, Francisco Miguel de. *Posfácio a Literatura piauiense de João Pinheiro*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2014.

PINHEIRO, João. *Literatura piauiense: escorço histórico*. 3. ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2014.

QUEIROZ, Teresinha. Literatura e História Social. In: _____. *História, literatura, sociabilidades*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

QUEIROZ, Teresinha. Poesia e trabalho na ressaca da Belle-Époque. In: _____. *História, literatura, sociabilidades*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

SILVEIRA, Célia Regina da. Intervenções e polêmicas: Júlio Ribeiro no universo letrado paulista. *Anais do XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 2008, p. 1-9.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical*: história cultura e polêmicas literárias no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

“PRATA LINDÁSTICA FACADA”: RESISTÊNCIA, BRICOLAGEM
E MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO NAS PÁGINAS DO
JORNAL MIMEOGRAFADO *GRAMMA*

CARLOS LOPES BARBOSA

INTRODUÇÃO

A história artística piauiense é marcada pelas ações de “um grupo de pessoas que não se aquietava” em Teresina da década de 1970. Uma cidade com ares ainda de província, mas, que queria ser metrópole, potência econômica e turística, sob um governo que buscava a todo custo ordenar os espaços da cidade num processo autoritário. O presente artigo no qual foi extraído de uma pesquisa em âmbito de mestrado que se ocupou em analisar como certos meninos e meninas teresinenses se moviam o que viam e ouviam, seus hábitos e principalmente suas produções artísticas. Neste quadro, através do estabelecimento de uma nova sintaxe urbana esse grupo de amigos, em plena condição de modernização da cidade de Teresina nesta década envolvendo o Governo de Alberto Silva e a linha de desejo político que orienta a ordenação dos espaços da cidade e as normas sociais dominantes,

atravessavam a capital piauiense com práticas experimentais artísticas, tendo Antônio Noronha Filho na maioria das vezes como mecenas e pivô na formação e manutenção do grupo, tornando-se ao longo dos tempos o verdadeiro guru desta história. Este fragmento focaliza o jornalismo experimental teresinense como parte do estabelecimento de novos códigos comunicacionais como uma nova forma de se fazer jornalismo no Piauí e a possibilidade de união e formação do grupo de jovens em estudo.

Anos 1970, sonhar com novos rumos fazia parte do pensamento artístico juvenil daquela época, tempos nos quais os acontecimentos serviriam de matéria prima captada pelas mais variadas manifestações culturais e o exemplo mais expressivo disso foi o enorme número de produções artísticas experimentais, que seriam o que podemos considerar hoje de reflexos juvenis de uma época, num contexto cheio de inspirações e ao mesmo tempo ordenações, fazendo surgir uma geração de jovens tresloucados que prefeririam viver fora dos padrões ordinários impostos pela sociedade. Dentre esses jovens podemos citar como os mais expressivos: Torquato Pereira de Araujo Neto, Antônio Noronha Pessoa Filho, Durvalino Couto Filho, Edmar Oliveira, Carlos Galvão, Claudete Maria Miranda Dias, Paulo José Cunha.

Teresina neste contexto, num quadro em que acontecimentos extraordinários ocorreram em âmbito nacional e local, estava transpassada por várias formas de captura social a partir do controle ditatorial vigente e intervenções locais por parte do Governo Estadual e Municipal. Neste tempo, mesmo sob o manto negro da Ditadura Militar ocorrem uma imbricação de acontecimentos que serviria de combustível para a realização de arte experimental da geração dos jovens em estudo. A exemplo disso tivemos a literatura, a imprensa alternativa e as produções de filmes em super-8.

Num jornalismo feito subterraneamente, destacamos aquele que se tornaria o símbolo da imprensa alternativa teresinense, desarticulada dos padrões pré-estabelecidos e usuais do jornalismo de grande circulação o jornal mimeografado *Gamma*, periódico alternativo que teve apenas duas edições no ano de 1972. Nas palavras do historiador Fábio Leonardo Castelo Branco Brito (2013) pode-se compreender esse jornal e as demais produções, nesses mesmos moldes, como

um elemento capaz de dar a ver um conjunto de práticas essas que transitam nos microespaços. Tendo em vista a noção do *espaço como lugar praticado*, e concebendo a cidade de Teresina como eixo dos espaços transitados, subjetivamente, pelo grupo-base que compunha o jornal (BRITO, 2013, p. 52).

Configurava-se desde os primeiros dias da década de 1970 algo novo no ar, que já se desenhava nas décadas anteriores, principalmente nos anos da década de 1960. Neste mesmo contexto, em forma de atitudes comportamentais aglutinados em torno de uma “tribo urbana” (PAIS, José Machado, (Org.); BLASS, Laila Maria da Silva, (Org.). *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. – São Paulo: Annablume, 2004), mesmo que despreocupados ou não, revolucionários ou não, ou apenas jovens agitadores imersos numa curtição da época, uma parcela juvenil teresinense que produziu arte e desafiaram as normatizações vigentes (BARBOSA; CASTELO BRANCO, 2016, p. 294).

A partir dessas práticas, entendemos que essas movimentações de corpos artísticos na cidade podem nos dizer algo sobre aqueles anos, década de 1970. Pois “as relações entre corpos humanos no espaço é que determinam suas reações mútuas, como se vêem e se ouvem, como se tocam ou se distanciam” (SENNETT, 2016). Desta forma, a capital do Estado do Piauí assistiu à emergência, em torno dos mais diversos lugares de sociabilidades da cidade, de um grupo de jovens realizadores empenhados na construção de uma cultura artística piauiense diferenciada.

A HISTÓRIA CONTADA A PARTIR DE JORNAIZINHOS MIMEOGRAFADOS

Pensar no papel funcional das instituições ordenadoras nos anos da década de 1970, nos possibilita compreender as implicações que essas instituições causaram no convívio dos jovens aqui em estudo. Nesse sentido, podemos pensar um quadro de resistência contra a ordem pré-estabelecida? Entendemos as produções de jornais mimeografados, realizados por esses jovens, como uma

experiência humana entendida sempre como experiência de classe que é de luta e valorizar a natureza política dessa

luta, significa considerar que a história real é construída por homens reais, vivendo relações de dominação e subordinação em todas as dimensões do social, daí resultando processos de dominação e resistência (VIEIRA, 2002, p. 17 *Apud.* NASCIMENTO, 1977, p. 99).

Ressaltamos que a resistência a qual nos referimos neste trabalho diz respeito a atitudes contra a ordem ideológica, econômica e política que constituía a sociedade piauiense, nos anos da década de 1970 e mudanças de atitudes de jovens teresinenses, carimbadas de certa forma nas páginas de diversos jornais alternativos, já citados. Esse jornalismo alternativo piauiense, realizado de forma amadora e artesanal, assume uma postura crítica em relação aos sistemas normatizadores da época e vai de encontro à massificação da cultura mercantilista, na maioria das vezes vinculadas em jornais de grande circulação. Neste ponto essas manifestações alternativas alcançavam a partir do corpo-a-corpo os vários espaços da cidade, como por exemplo, os bairros, colégios, praças e bares. Portanto,

o fato de que mesmo sabendo-se parte de uma sociedade intensamente vigiada, os jovens envolvidos com a arte experimental, além da transgressão comportamental, visavam à constituição de uma contra-linguagem, através da qual fosse possível expressar seu inconformismo em relação ao seu tempo (CASTELO BRANCO, 2007, p. 179).

Esse punhado de jovens percorreram as ruas da capital piauiense na busca de realizar sua arte em forma de resistência contra a ordem ideológica numa sociedade extremamente conservadora como era Teresina neste período. A exemplo dessas atitudes podemos destacar um anúncio numa das edições do jornal *Boquitas Rouge*, escrito por Haroldo Barradas: “Existem muitas instituições aparentemente anódinas, mas que são na verdade profundamente ideológicas, a escola é uma delas e a partir do próximo domingo vamos começar a mexer com elas” (BOQUITAS ROUGE, 1973, p. 8).

Um dos resultados desse envolvimento com o experimentalismo crítico neste quadro de mudanças e o surgimento desse universo de comunicação alternativa em que vivia o país naquela época somado à

construção de uma nova e alternativa linguagem jornalística piauiense foi o jornal mimeografado *Gamma*, lançado no dia 19 de fevereiro de 1972 com apenas dois volumes. A segunda edição saiu em novembro deste mesmo ano, com uma “tiragem de mil exemplares e foram impressos em mimeografo eletrônico em Brasília, por intermédio de Paulo José Cunha” (REIS, 2013, p. 71).

Resultado de um universo múltiplo e difícil em relação a concretizar e distribuir esse tipo produção jornalística. Nesta lógica, o jornal *Gamma*, de imediato nos informa que “fazer jornal no Piauí é desdobrar fibra por fibra o coração” (GRAMMA, n. 1, Teresina, fev. 1972, capa), demonstrando as barreiras enfrentadas por uma imprensa livre e alternativa da época.

O nome do jornal, *Gamma*, surgiu a partir de reuniões entre esses jovens que aconteciam, dentre outros lugares, nas gramas da Praça da Liberdade no centro da capital Piauiense. Sobre isso afirma Durvalino Couto:

Escolhemos a grama da Igreja de S. Benedito para nos encontrarmos no fim da tarde. Ficávamos bem na grama da igreja mesmo, do lado que dá para a Escola Técnica. Depois a gente comprava os jornais alternativos (O Pasquim, Opinião, O Bondinho, O Grilo e os “jornais do sul” que chegavam a essa hora) nas bancas da Pedro II, tomava uma cervejinha no bar da esquina e, enquanto isso, rolavam altos papos. Depois chegou Torquato Neto e aderiu à turma. Então dissemos: vamos fazer um jornal nanico no mimeógrafo mesmo? Aí fizemos. Lançamos o primeiro número num bar chamado Gelatti, que existia na Frei Serafim, ali na esquina que tem um caldo de cana, uma parada. Pedimos autorização ao Detran e fechamos a rua, botamos instrumentos musicais e rolou *rock*, drogas e paquera. Depois deu polícia. Porque o nome do jornal era GRAMMA (com dois “emes”); e o jornal oficial do Partido Comunista cubano até hoje chama-se GRANMA. Os homens acharam que era coincidência demais, e intimaram a gente para depor. Era coincidência (DURVALINO FILHO, 2013).

Independente da veracidade ou não da informação sobre o

lançamento do *Gamma*, de certa forma entendemos que o jornal mimeografado *Gamma* teve como uma de suas principais influências *O Pasquim*. E podemos notar isso na página 04 da edição número 2 do *Gamma*, num texto escrito por Paulo J. Cunha, chamado “R-u-i-d-o-s”, ele fala de alguns jornais alternativos, fala também das experiências com arte em outros jornais de vanguarda, diz ele: “surge o verbo encantado das palavras maldipasquinas, presenças de flores do mal a impregnar de bons fluidos a consciência da tribo e agora, depois de passado o traço, digam-me, realmente, quem discorda?” (GRAMMA, Teresina, nº 2, p.04, 1972). Desta forma, *O Pasquim*

representava uma importante referência para os jovens ligados ao movimento contracultural no estado, ao mesmo tempo em que vários outros jornais de circulação nacional começavam a trazer as informações relativas à política, economia e cultura, tornando uma parcela da juventude teresinense consciente das mudanças que ocorriam no período no Brasil e no ocidente (LIMA, 2006, p. 23).

Neste sentido, esse grupo de jovens buscavam informações alternativas, ocupavam os espaços da cidade, sociabilizavam-se e almejavam criticamente informações que não fizessem parte do *stablishment* da época. Ou seja, buscavam se desviarem da ordem ideologia na imprensa comum de grande circulação. Por exemplo, ao esperarem chegar os jornais alternativos nas bancas de jornal na Praça Pedro II. Relembra Durvalino Couto um desses momentos:

nos encontrarmos no fim da tarde. Ficávamos bem na grama da igreja mesmo, [...]. Depois a gente comprava os jornais alternativos (O Pasquim, Opinião, O Bondinho, O Grilo e os “jornais do sul” que chegavam a essa hora) nas bancas da Pedro II, tomava uma cervejinha no bar da esquina e, enquanto isso, rolavam altos papos (DURVALINO FILHO, 2013).

Evidencia-se, notadamente, uma parcela juvenil teresinense “que, afastada de práticas pouco usuais, vivia segundo padrões impertinentes aos comportamentos desejados” (BRITO, 2013, p. 40). Esses jovens

eram o que desejavam ser, neste ponto nota-se que os jovens em estudo apesar de possuírem o perfil sócio-familiar de classe média e em sua maioria serem filhos de funcionários públicos, eram

adeptos de comportamentos, em geral, mal visto por uma grande parcela da sociedade local, tais jovens se apresentam como ponto de observação para as possibilidades de leitura histórica das práticas desviantes, vistas como parte de um processo de desnaturalização dos sujeito, um vez que estes fogem dos padrões a eles impostos (BRITO, 2013, p. 42).

O processo de “desnaturalização” mencionado configura-se no “deboche” expresso em seus comportamentos, que eram canalizados para as páginas de suas produções alternativas. Como por exemplo, com um caráter bastante experimental, os jornais em sua maioria possuíam um visual extremamente particular, com colagens, desenhos sugestivos como humanos literalmente arrancando suas próprias vísceras, textos ora manuscritos ora datilografados, etc. A primeira edição trazia a expressão: “jornal pra burro”, no início de seu editorial que, manuscrito, cita os colaboradores e parte do processo da produção do jornal:

gramma, jornal pra burro, é feito por edmar oliveira, paulo josé cunha, durvalino filho, carlos galvão, chico pereira, arnaldo albuquerque, haroldo barradas, geraldo borges, fátima mesquita e contou com a colaboração de etim, ary sherlock e mais um bocado de gente. carivaldo foi quem fez as fotos. a mãe da gente falava porque a gente não estava na hora do almoço. as minas do pessoal fizeram um levante, mas êsse treco tinha que ser feito. a redação passou de casa em casa dos amigos, e depois de muitas brigas entre a turma, até rifa de livros, aparelhos de barbear e outros bregueços pessoais (pra arranjar o tutu), mandamos a papelada pra Brasília. lá foi feito e aqui está, como vocês estão lendo. se cr\$ 1,00 custa muito pra vocês, saibam que custou muito mais pra gente. terra de antares, carnaval de setenta e dois. Amém (GRAMMA, Teresina, 1972, n. 1).

Na capa do *Gramma* n. 1, numa ilustração de um corpo nu com

características dúbias (estrutura física masculinizadas, mas sem mostrar a genitália, cabelos compridos, boca carnuda e escura). Existe, nesta figura, um corte no meio do tórax como se o abrisse e arrancasse o coração, o qual está em sua mão. Ela é acompanhada, logo abaixo, pela seguinte inscrição: “fazer jornal no Piauí é desdobrar fibra por fibra o coração”, diante das dificuldades e adversidades contextuais a qual viviam e pela qual passavam no que diz respeito a produção desse tipo de jornalismo.

Ainda na capa, os desenhos dos corpos nus, às vezes masculinos, às vezes femininos, numa salada de corpos que se misturam, se cruzam, atravessam-se uns aos outros a partir da estética do deboche que comentamos. Indica-nos o grau artístico diferenciado como na primeira letra “m” onde é possível perceber as inscrições: “a maior curtição” e “o coração de Jesus era de pedra”. No meio dessas inscrições tem o desenho de um coração, e abaixo de uma delas um desenho de um rosto, que segue algumas das simbologias atreladas à figura de Cristo. Já no segundo “m”, aparece um homem vestido de terno e uma faixa que está escrito: “idiotas usam terno”, demonstrando o quanto desbundados e desafiadores eram. Dessa forma, desafiavam as normatizações da época na busca em burlar tais normas comportamentais pré-estabelecidas. É neste ponto que observamos os desafios às normatizações impostas na época, principalmente na imprensa de grande circulação.

Desvinculando-se das adequações padrões, os jovens realizadores desse tipo de jornalismo demonstram, principalmente a partir da capa do *Gamma*, uma fuga das imposições sociais a qual estão inseridos. Pois, nas palavras do sociólogo Richard Miskolci (2006) “a busca da adequação aos padrões de identidade socialmente impostos tem justificado e instituído as mais variadas formas de controle corporal. Há cerca de dois séculos vivemos um processo de continuo disciplinamento e normatização dos corpos” (MISKOLCI, Richard. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. Estudo feministas*, Florianópolis, 14(3):272, Setembro-dezembro/2006, p. 682). Nesse sentido, alinhado à história dos modos de produção de subjetividade, entendemos essas atitudes expressas nos jornais, assim como também nos comportamentos desse grupo de jovens, como atitudes que resultam da busca por atitudes novas e diferenciadas. Neste quadro o corpo é visto como instrumento de movimentação nesse processo de busca de identidades que diferem

das normatizações citadas, atuando na maioria das vezes em espaços disciplinados.

Ainda como exemplo dessas atitudes, a frase: “o GRAMMA-2 veio. Para perpetuar a passagem de uma geração (quase uma espécie) a ser extinta” (GRAMMA, n. 2, 1972), demonstra a noção existencial desses jovens, com atitudes emergidas num “universo de estratégias cerceadoras [...]” que “[...] atuava reprimindo e limitando o espaço de criatividade de parcelas da juventude que atuavam no campo artístico” (CASTELO BRANCO, 2007, p. 179). Dessa maneira, a partir do posicionamento corporal identitário e a transgressão por comportamentos, esses “meninos” expressavam-se a partir desta “contralinguagem” e exporiam seus inconformismos da época. Nota-se, portanto uma verdadeira crítica à sociedade piauiense e como se permitiam realizar certa revolução interior. Podemos notar no trecho abaixo:

Nós somos do Piauí e nunca tivemos a menor responsabilidade por tudo mais que acontece neste país – e que tece o mapa geral dos homens de boa vontade desta terra. Constatamos as metáforas, recebemos os reflexos destas todas crises existenciais, existimos em função do já feito (ou quase feito), elaboramos a longo custo o cartaz da cena toda – e agora eis que enfrentamos os mesmo pro GRAMMAS. Estão sintonizando? As preferenciais de Teresina são invadidas impunemente, o Piauí ainda possui vates (vates?) [...] nossa formação vem mesclada de terço, reza, padre, céu e inferno e os nossos cabelos custaram muito a perder a inibição presa à nuca. E isso, afinal, é começo de uma manifestação? Pois é, é mesmo (GRAMMA, n. 2, apresentação, p. 2. Teresina, fev. 1972).

Além de terem a convicção de que era necessário realizar algo novo no Piauí, movimentarem-se de alguma forma, acreditavam subjetivamente que eram diferenciados como na passagem: “nossos cabelos custaram muito a perder a inibição presa à nuca”, que, em grande medida, nos dá uma ideia de uma revolução dentro deles próprios, uma revolução subjetiva. Desta forma, entendemos que precisavam aceitar inicialmente a revolução dos seus corpos. O jornal *Gramma*, nesse sentido, vai muito além de apenas um jornal pertencente

a essa conjuntura da imprensa alternativa brasileira, de uma proposta contracultural e estética, ele nos permite analisar o grupo juvenil em estudo como um todo.

Contudo, embora esse grupo de amigos esteja inserido num contexto tradicional de sintaxes prescritas que segundo Certeau (2014) caracterizam-se por influências advindas, por exemplo, dos vocabulários televisivos, dos jornais de grande circulação, das disposições urbanísticas, dos modos temporais dos horários, das organizações paradigmáticas dos espaços na cidade, oriundas dos organismos de poder; eles buscaram novas atitudes, realizaram novos códigos artísticos comunicacionais, resultando na emergência de novas sintaxes urbanas em Teresina naquele período.

Também, a exemplo disso, de forma a diagnosticar seu próprio tempo, na página 5 do *Gramma* nº 2, no texto intitulado “Gamma-som”, eles expõem uma pesquisa que fizeram sobre vendas de discos em algumas lojas da cidade e argumentam sobre o gosto da população. Dão dicas para o que ouvir e o que não ouvir: “ouça: Ary Sherlock – rádio pioneira, 10 às 12 da noite, boa programação/ FA-TAL – disco, Gal Costa, um barato/ Caetano – gravado em Londres ainda tá dando sopa por aí/ Lena Rios – a nossa “Barradinha”, tremenda curtição, cantando “caindo na pândega”, de Carlos Pinto e Wali Salomão [...] (GRAMMA, nº 2, Teresina, 1972). A partir daqui, notamos o grau de criticidade também musical do grupo e a preocupação com o gosto da época, tanto em âmbito local como nacional.

“A IMPORTANTE DESIMPORTÂNCIA DE ROBERTO CARLOS”

Além dessas dicas e críticas musicais, que resulta desse novo posicionamento juvenil existente no *Gramma* n. 2, no *Gramma* número 1 existe uma crítica direcionada a Roberto Carlos e seus possíveis admiradores, com o título: “A importante desimportancia de Roberto Carlos”. Neste texto, são realizadas certas comparações à música de resistência de artistas como Caetano Veloso. Nas palavras de Wisnik (2005), com músicas e letras com capacidade de resistência, os músicos de grande prestígio e popularidade nos anos da década de 1970 vieram da década de 1960, pois

aqueles consagrados, vieram da década anterior, já tinham um passado. Assim, são artistas que, mais ou menos intensamente, viveram o fim de 1968 como um trauma, alguns deles enfrentando prisão e exílio. A sua música contém um comentário disto, e, afinal, congratula-se com o fato de ser ela mesma uma força, uma fonte de poder, o de extrair de seus próprios recursos uma capacidade de resistência [...] (WISNIK, In. NOVAIS, 2005, p. 33).

Na visão de Carlos Galvão (autor do texto), Roberto Carlos não representaria essa parcela artística que produziu música de resistência. Talvez, para Galvão, Roberto Carlos não fez parte dos músicos afetados pelo regime vigente. Bom, em seu texto Galvão, dentre outras coisas, discorre a seguinte opinião sobre o “Rei”.

Roberto Carlos é sempre prato preferido pelas revistas especializadas; Intervalo e Cia. êle deve estar até a tampa de tanto elogio bobo. ou reportagens como: “A primeira namorada do rei”; - “Se fôsse pra uma ilha deserta quem levaria? etc. Bem, eu falei isso tudo foi pra chegar aqui. Entre a turma que curte o Roberto, conscientemente, sempre está em discussão a sua posição com relação aos movimentos jovens de cultura e sociais (quanto à sua importância não existe dúvida). O problema é que pela sua condição de iniciador de tudo, pelo seu enorme prestígio popular, espera-se in/consciente, muito mais dele do que só suas canções. [...] as divergências quanto ao comportamento de Roberto Carlos chegam a pontos extremos. Uns afirma que ele é a imagem do bom filho, bom esposo, bom caráter, e que ele se empenha em mantê-la. Até certo ponto êstes têm razão, só quero lembra-los que êle fêz algo de corajoso pois casou-se (num tempo em que artista tenha que ser bicha) com uma mulher desquitada, ainda mais velha que êle. Fica afastada a hipótese do menino bonzinho, com o escândalo que foi os seu casamento na Bolívia. Outra corrente de extrema assegura que Roberto Carlos não represente nada de aproveitável para a juventude. [...] Minha opinião nesse assunto é de média e lhes digo porque. Roberto Carlos quando começou, era um rapazinho do interior sem

outras pretensões que a de ser um cantor e ganhar algum dinheiro. De repente seus discos estouraram, êle se sentiu de uma hora para outra endeusado. Mas o público que o aplaudia e endeusava, era um público que pouca coisa, ou quase nada, tinha na cabeça. Era um público que agora começava a libertar-se das estruturas, justamente por ele. Como prova deste meu raciocínio, darei um exemplo: o público que curte e aplaude hoje Caetano Veloso já é um público mais liberto, mais consciente. O próprio Caetano fazia parte desse público. Ele saiu do público para o palco, porisso sua comunicação foi total e direta. Caetano soube achar algo de seu, algo de nosso, dentro deste caminho que Roberto Abriu (GRAMMA, nº 1, Teresina, 1972).

No ano de 1968, Roberto Carlos lançava um disco intitulado *O inimitável* e dentre as canções de maior sucesso estão: *E eu não vou mais deixar você tão só*; *Eu te amo, te amo* e *As canções que você fez pra mim*. Entendemos que o final da década de 60 foi marcante para Roberto Carlos, pois, 68 é o ano de lançamento deste disco, considerado um disco que representa uma grande mudança no estilo musical do cantor e o primeiro lançamento após a saída do programa “Jovem Guarda”. É notado, a partir de então, certa mudança no tom das músicas de canções consideradas bobinhas para letras mais elaboradas e com bastantes influências do *Rock end Roll*.

Neste mesmo ano, 1968, é lançado o álbum *Tropicalia ou Panis et Circencis*, considerado marco da consolidação do movimento que ficou conhecido como Tropicalismo. Movimento iniciado no ano anterior com o impacto das canções e performances nas apresentações de Caetano Veloso e Gilberto Gil no III Festival de Música Popular da TV Record. Neste festival, com músicas como *Alegria, Alegria*, de Caetano, “cabelos longos, roupas coloridas, atitudes inesperadas, a crítica política dos jovens baianos passa a ter uma dimensão de recusa de padrões de bom comportamento, seja ele cênico ou existencial” (BUARQUE DE HOLANDA, 1981, p. 54).

Talvez Carlos Galvão comungue com a ideia de que os músicos consagrados, de um público mais “liberto ou mais consciente”, vieram da década de 1960. A exemplo disso, Caetano Veloso se enquadraria melhor ao perfil admirado pelos jovens em estudo, algo que talvez

Roberto Carlos não tenha alcançado. É neste ponto que Galvão e seus companheiros, no início de 70, buscam uma opção existencial e posicionarem-se perante o *stablishment* vigente naquele período.

Desta forma, representando uma mudança na mentalidade jovem, notadamente na fala de Galvão, ele afirma que antes endeusava Roberto Carlos: “o público que o aplaudia e endeusava, era um público que pouca coisa, ou quase nada, tinha na cabeça. Era um público que agora começava a libertar-se das estruturas” (GALVÃO, *Gramma*, nº 1, 1972). Essas mudanças, acompanhada de novas formas de produção e visivelmente estabelecida no jornalismo alternativo piauiense, podem ser melhores entendidas a partir do seguinte excerto:

A preocupação com a atualização de uma linguagem “de nosso tempo”, já presente no concretismo, passa, a partir do tropicalismo, a ser aprofundada e relacionada a uma opção existencial. O fragmento, o mundo espedaçado e a descontinuidade marcam definitivamente a produção cultural e a experiência de vida tanto dos integrantes do movimento tropicalista, quanto daqueles que nos anos imediatamente seguintes aprofundam essa tendência, num momento que, por conveniência expositiva, chamaremos de pós-tropicalismo (fins dos anos 60, princípios dos anos 70) (BUARQUE DE HOLLANDA, 1981, p. 56).

Mudanças como: preferir o Tropicalismo ao invés da Jovem Guarda, mesmo que esta última já tenha sofrido algumas modificações como é o caso de Roberto Carlos em sua nova fase com canções diferenciadas como exemplo a música *As canções que você fez pra mim*, podem representar na década de 70 algo que podemos denominar mudanças posteriores à Tropicália. Estes elementos de mudanças são visíveis nas páginas mimeografadas do *Gramma*, perceptíveis no texto de Carlos Galvão acima. Essas mudanças se refletem na presença de uma dualidade de gerações, em que a primeira corresponde àquela, notadamente dos anos da década de 60, que participou dos debates sobre o processo político e cultural do país com presença efetiva na literatura poética, assumindo desta forma uma postura muito próxima dos tropicalistas.

É neste cenário que a literatura foi repensada dentro de uma

situação de descrença em relação à linguagem, mesmo sendo de esquerda tradicional, que estimulará o aparecimento de novas táticas culturais. Pois, ainda na década de 1960 a poesia era, em grande medida, considerada instrumento principal no projeto de tomada do poder a partir de certa efervescência artística e intelectual neste projeto revolucionário, que também reivindicava coerência política por parte do governo a partir da “noção de povo”. Neste contexto o nacionalismo ganha enorme importância (BUARQUE DE HOLLANDA, 1981). Logo, a produção cultural de esquerda no pré e pós 1964 é marcada por temas de debate político delineando uma arte participante “forjando o mito do alcance revolucionário da produção poética” (BUARQUE DE HOLLANDA, 1981, p. 56).

De certa forma, Carlos Galvão não encontra nas canções de Roberto uma produção que efetivamente corresponda às características “pós-tropicália”. Pois, Galvão considerava que Roberto estava na “condição de iniciador de tudo, pelo seu enorme prestígio popular” [...], desta forma esperava-se “muito mais dele do que só suas canções” (GALVÃO, Gramma, nº 1, 1972). Entendemos, portanto, que Roberto Carlos, no pensamento de Galvão, teve sua importância, mas que, mesmo com as mudanças e o surgimento de uma nova forma de fazer arte na passagem da década de 60 para 70, encontra-se num quadro de “desempontancia”.

Para Buarque de Hollanda (1981), nas produções artísticas de esquerda intelectual oriundas de uma elite da década de 1960 “o autor revela sua vontade de ser povo [...], propõe ao povo que o aceite, oferece-se para estar ao seu lado, mostra-se disposto a compartilhar sua dor”. Mas, esta proposta é mera solidariedade “espiritual” com o povo, permanecendo uma distância entre intelectual e o povo. Essas produções traduzem-se por um grande esforço de captar a “sintaxe das massas”, ou seja, a escolha de uma linguagem que não é sua, “uma poesia metaforicamente pobre, codificada e esquemática”.

Com letras que, em sua maioria, falam de amor, cotidianos de jovens roqueiros do iê-iê-iê da Jovem Guarda, Roberto Carlos torna-se ainda mais romântico nos anos da década de 1970, com músicas que escapavam da censura imposta pelo governo. Desta forma, enquanto artistas nos anos da década de 60 tinham a preocupação em apenas “captar a sintaxe das massas” e conseqüentemente vender seu produto

artístico. Na década seguinte

várias composições marcantes de Milton Nascimento, Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil vão indicando uma visão de música como *poder*, ‘poder psicológico, social, político, espiritual e mágico’. Esse poder advém de sua atuação sobre o corpo, e se desdobra numa figuração do corpo social (WISNIK, 2005, p. 33).

O objetivo no jornal *Gramma* para esses jovens, portanto, era expressar de alguma forma suas opiniões, seja sobre Roberto Carlos, seja sobre Caetano Veloso e o gosto musical da época. Um espaço que refletia, em grande medida, as mudanças de comportamento, resistência e criticidade juvenil compartilhada com as liberdades do corpo. É possível de se analisar numa entrevista, ainda na primeira edição, com o humorista, jornalista e comentarista esportivo Garrincha, o compartilhamento de ideias daquela juventude. Nesta entrevista notamos, além das críticas proferidas pelo entrevistado contra a imprensa de grande circulação local, também a forma diferente a qual a entrevista é conduzida, de certa forma, com os mesmos posicionamentos de seus entrevistados. Veja abaixo:

quanto ao governo, a grande imprensa e a necessidade de buscar outros meios de expressão não subordinados ao regime militar [...]a negação aos padrões jornalísticos de diagramação e edição lhe permite apresentar um jornal com erros de ortografia com as correções feitas manualmente, e textos escritos nas margens da página (REIS, 2013, p. 76).

Garrincha tinha um programa esportivo-humorístico na Rádio Difusora nas tardes de domingo e também mantinha uma coluna no jornal *O Dia*, a “Folha da mãe Ana”, página humorística. Garrincha fala que a imprensa piauiense é muito “imprensada”, fala sobre o jornal do Herculano que era de oposição e “afundou”, veja:

OLHA, a imprensa daqui anda meio matreira. Você vai a um jornal dêsse aí, só tem notícia do governo. Quando não é notícia declarada, é mascarada. A imprensa daqui é

condicionada, é uma imprensa imprensada. Vocês viram que o jornal do Herculano, que era de oposição, afundou logo, sem condições. A nossa imprensa faz muitas concessões (GARRINCHA, *Gamma*, n. 1, 1972, p. 10).

Percebemos mais uma vez o grau de criticidade à imprensa local, taxada de “condicional”. Nesse sentido, Edmar Oliveira definiria a imprensa produzida alternativamente por eles como “a expressão daquilo que tínhamos na alma, e ela tinha que ser muito livre” (OLIVEIRA, 2012, p.02), diferente do tipo de jornalismo a qual Garrincha critica.

Realizado de forma livre, o jornal *Gamma* também, em grande medida, possuía por parte de seus colaboradores a preocupação com os processos de criação artística e com os processos metalinguísticos na transformação da arte e a possibilidade de instituí-la em algo novo. É o que percebemos no texto escrito pelo colaborador Paulo José Cunha, chamado “Prata Lindástica Facada” (que dá título a esse tópico). O texto começa da seguinte forma:

Levando o raciocínio às ultimas consequências, não existe criação nenhuma se não houver proposta distanciada de todos os esquemas e códigos de domínio público. Informação é desinformação. Ou, para ser mais claro, para que se criem situações absolutamente novas no campo da arte é mister que se proponha o incomunicável (à primeira vista claro), para que seja atingido o grau máximo de desligamento de forma já admitidas e “reconhecidas” pelo sistema. As formas redundantes não informam nada; apenas reiteram e reelegem elementos já digeridos e admitidos pelo consenso [...] (JOSÉ CUNHA, *Gamma*, n. 1, p. 13, Teresina, 1972).

A partir do entendimento, numa perspectiva cerceauriana de Paulo José Cunha, ele fala sobre a importância da criação dentro da produção artística na arte de vanguarda. Em sua visão o artista pode exercer ações desviacionistas em oposição às “estratégias” que visam produzir e impor. Ao dizer que “para que se criem situações absolutamente novas no campo da arte é mister que se proponha o incomunicável [...] para que seja atingido o grau máximo de desligamento de forma já admitidas

e ‘reconhecidas pelo sistema’ (JOSÉ CUNHA, Gramma n. 1, 1972). Fica implícito, portanto, que as “táticas” originam “diferentes maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014). E Cunha coloca a arte experimental como vanguarda a partir da possibilidade da instituição de algo novo, para isso cita H. Eco (obra aberta).

E aqui chega ao ponto de tratar da obra aberta, proposta de atuação artística que pressupõe a ‘procura de estruturas de discurso nas quais as possibilidades de resultado diversos apareça como fim primeiro’, isto é a proposição de uma situação onde o fluidor não tem ação meramente contemplativa mas exerce uma função de escolha dentro de seu próprio universo estrutural, e cria relações próprias dentro de seu próprio repertório. ‘Ajuda a fazer a obra’, conforme diz Humberto Eco (Obra Aberta – Humberto Eco – Ed. Perspectiva). E é dentro desta nova proposta que se situa tudo o que é realmente de vanguarda [...] Com esse objetivo as obras são dotadas de uma infinidade signovos que geram uma postura funcional efetiva do fluidor quando em contato com elas (JOSÉ CUNHA, Gramma, n. 1, p. 14, Teresina, 1972).

Desta forma, o “fluidor” (o consumidor) ajudaria, na perspectiva abordada por Cunha, o artista na difícil tarefa de uma vitória sobre os fortes. Em outras palavras, uma vitória sobre as “estratégias”, pois, as práticas cotidianas dos consumidores resultam em capacidades inventivas, uma bricolagem que escapam às empresas de controle de massa. Nesse sentido os considerados por Certeau de “não produtores” habitam um cotidiano permeado por uma cultura ordinária sem a pretensão de posição de poder, mas que em geral suas práticas cotidianas como: falar, ler, circular, etc., nos possibilita também, como afirma Cunha, dizer que: as obras “são dotadas de uma infinidade de signovos que geram uma postura funcional e efetiva do fluidor”, desta forma compreender o consumo como espaço de produção de sentidos.

Assim, a postura do consumidor “funcional e efetiva”, nos demonstra que as interpretações da arte ocorrerão por uma “variedade de caminhos” e que dependerá, a partir de reflexão de Cunha em outro trecho do seu texto, do movimento do consumidor dentro da obra.

Mas o essencial é que não se perca a noção de obra aberta: o elemento marginal – e carregado de violência – deve ser posto mas também e concomitantemente deve ser proposta a variedade de ‘caminhos’ (escolhas) que o fruidor poderá percorrer em seus movimentos dentro da obra. Inclusive a ‘ambiguidade’, nas atuais circunstâncias, tem valor como ‘salto de gato’, pois tudo se definirá por conta do fruidor, cujas interpretações ‘pouco recomendáveis’ correrão por sua conta (JOSÉ CUNHA, *Gramma*, nº 1, p. 14, Teresina, 1972).

Entendemos, portanto, que o texto de Paulo José Cunha está permeado de reflexões a respeito das práticas artísticas e o processo que inclui tanto a produção quanto o consumo. Ao falar do conceito de “obra aberta”, dentro de um quadro ambíguo de tática/estratégia instituído por Certeau (2014), dando atenção especial para o recurso desta ambiguidade e da metalinguagem, é entendido como recurso importantíssimo para a arte de vanguarda. Deste modo a leitura é revelada pelo que resulta de práticas de natureza “tática”, pensando, desta forma, a leitura como uma trajetória individual permeada de identidades particulares, desconsiderando a leitura “definitiva” do texto, resultando em variadas possibilidades de apropriações deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do texto de Cunha podemos lembrar-nos do conceito de “consumo” (CERTEAU 2014), que corresponde àquele que consome não está apenas sendo captado por uma determinada lógica, mas também se apropria dessa lógica e cria a sua própria arte, onde neste sentido o consumidor também é muito importante para a obra. Assim, ressaltando desta forma e nesse sentido, a preocupação que tinham os jovens em estudo com seus leitores, pois estabeleciam um diálogo e possibilidade de qualquer um publicar em seus jornais, como podemos perceber no anúncio abaixo:

Minha gente chegou a era do desbunde total. Nós tamos afim. Você aí que tem cabeça pra escrever alguma coisa,

escreva e mande pra gente, que depois de um balancinho sai. Se você é um cara que todo mundo discorda de suas idéias, e já quiseram lhe bater porque você acha que o Flávio Cavalcante é uma josta, aparece “mode” a gente conversar. Na grama depois das cinco (ESTADO INTERESSANTE, 1972, p. 2).

Nos fins de tarde em Teresina naquela época, “na grama depois das cinco”, uma juventude que “estudava fora ao retornar ‘traziam à sua terra-natal novas práticas, novas inquietações, novas formas de perceber o mundo’, que aprenderam nos grandes centros urbanos” (MENDES, 2012, p. 25 *Apud.* REIS, 2013, p. 71). Se reuniam para discutir sobre esse novo momento, sobre o momento artístico brasileiro percebido por eles como um momento importante para se posicionarem perante a sociedade.

O intuito, dentre os vários objetivos já comentados, era chamar a atenção da sociedade teresinense, especialmente da juventude, para as principais questões culturais e políticas na qual estavam imerso. Arnaldo Albuquerque afirmava “nosso ego era muito excitado, nós nos sentíamos o máximo porque a gente fazia muitas críticas, éramos bem provocativos” (ALBUQUERQUE, 2006); e para Edmar Oliveira, “a gente queria fazer um jornal que nem a censura entendesse dele, não era para estar explícita quem tava fazendo alguma coisa contra ninguém, era para deixar dar nó, nessa coisa da Polícia, que era a ditadura militar” (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Para Castelo Branco (2005) o protesto em forma de resistências nas páginas mimeografadas desses jornais alternativos, também se manifestava pela estética visual a partir das vestimentas e o corte de cabelos, assim como também em comportamento rebelde que naqueles anos fazia com que a sociedade os taxassem de *hippies*.

Desapontados com a institucionalização e burocratização das múltiplas instâncias políticas e até mesmo de setores de esquerda, e ao mesmo tempo sentindo necessidade de romper com o modo tradicional de definir e fazer política, alguns setores jovens passaram, no período, a contestar e a recusar a racionalidade das formas dominantes de pensamento. E nesta recusa contra a cultura dominante

os jovens se esforçariam, especialmente, para estender e tencionar os limites da linguagem, impondo novos conceitos e significados e, inclusive, utilizando os próprios corpos como instrumento desta nova linguagem (CASTELO BRANCO, 2005, p. 71).

Entendemos que a proposta do jornal *Gamma* iria, em grande medida, muito além de um, entre muitos outros, jornal marginal. Pois essa proposta contracultural empregada em toda essa produção jornalística que nos permite considerar o grupo como um todo, que faziam suas produções da forma que desejavam, sem pauta, nem editor, com uma total liberdade e faziam questão de destacar isso. Assim como em suas produções em super-8, filmes estes que na maioria das vezes tiveram como financiador o jovem teresinense Antônio Noronha Filho.

Neste ponto, Antônio Noronha, como uma espécie de mecenas financiava a arte de forma geral, como exemplo, os jornais alternativos e os principais filmes em super-8 que foram realizados neste período. Essas atitudes que como as inúmeras já mencionadas até aqui “acabaria por consubstanciar uma tática micropolítica através da qual essas parcelas juvenis urbanas procurariam interferir na realidade brasileira de então” (SOUSA; CASTELO BRANCO, 2014, p. 72). Portanto, Noronha Filho, em determinado momento como pivô na formação desta “tribo” (PAIS, 2004), se localiza neste contexto identitário no qual os acontecimentos moviam esses jovens fazendo com que saíssem de seu lugar comum ou zona de conforto. Desta forma, transformar-se-ia numa espécie de coluna de sustentação, um sujeito cuja existência possibilitou o processo de formação e manutenção de uma nova geração.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Arnaldo. *Sem o Noronha não éramos nós*. Ambiente virtual [s/e]. Rio de Janeiro, 2016.

BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde (1960/70)*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARBOSA, Carlos Lopes; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *À luz do terror: uma análise dos filmes O Bandido Da Luz Vermelha (1968)*

e Terror Da Vermelha (1972). Rev. Hist. UEG - Anápolis, v. 5, n. 1, p. 292-306, jan./jul. 2016.

BRITO, Fábio Leonardo Castelo Branco; CASTELO BRANCO Edwar de Alencar. *Estilhaços, Diáspora e Desterritorialização: Vivências juvenis nos superoitos Porenquanto* (1973) e Tupi Niquim (1974). Mnemosine – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG, Volume 8, n. 1, Jan/Mar 2017.

BRITO, Fábio Leonardo Castelo Branco. *Torquato Neto e seus contemporâneos: vivências juvenis, experimentalismo e guerrilha semântica em Teresina*. Dissertação, Programa de pós-graduação em História do Brasil. UFPI, CCHL – 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Todos os dias de paupéria: Torquato Neto e a invenção da tropicália*. São Paulo: Annablume, 2005.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Táticas caminhanças: cinema marginal e flanâncias juvenis pela cidade*, Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, n 53. p. 177-194, 2007.

FILHO, Durvalino Couto. Entrevista concedida a Carlos Lopes em 2014.

LIMA, Frederico Osanan Amorim. *Curto-circuitos na sociedade disciplinar: Super-8 e contestação juvenil em Teresina (1972-1985)*. Dissertação (Programa de pós-graduação em História do Brasil). UFPI, CCHL – 2006.

MISKOLCI, Richard. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. Estudo feministas, Florianópolis, 14(3):272, Setembro-dezembro/2006, p. 682.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. Imprensa e Imagens: A construção de Representações do Piauí e de Teresina através de jornais diários da década de 1970. In. *Clio. Revista de Pesquisa Histórica* / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. – Vol. 1, n. 1. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 1977.

OLIVEIRA, Edmar de. *Sem o Noronha não éramos nós*. Ambiente virtual [s/e]. Rio de Janeiro, 2016.

PAIS, José Machado; BLASS, Laila Maria da Silva (org.). *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

REIS, Marcela Miranda Félix dos. *Do riso ao grito: a atuação dos jornais Gramma e Chapada do Corisco, na década de 1970 em Teresina-PI*. Dissertação (Programa de pós-graduação em Comunicação). UFPI, CCHL – 2013.

SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. 4º edição – Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SOUSA, Paula Poliana Olímpio de Melo; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Maquinações paródicas e políticas do corpo no filme O guru da sexy cidade. In.: FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; MONTEIRO, Jaislan Honório; CERQUEIRA, Maria Dalva Fontinele. (Org.). *Itinerários da pesquisa em História: a polifonia de um Campo*. – Teresina: EDUFPI, 2014.

WISNIK, José Miguel. O minuto e o milênio ou por favor, professor, uma década de cada vez. In. NOVAIS, Adauto (org.). *Anos 70: Ainda sob a tempestade*. Rio de Janeiro: Aeroplano. Ed Senac Rio, 2005.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA AVIAÇÃO CIVIL BRASILEIRA: CONEXÃO NORDESTE DIANTE DOS ACORDOS COMERCIAIS E MILITARES NAS DÉCADAS DE 1920 A 1940

HÉVERTON ARAUJO MACHADO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a história e a memória da aviação civil brasileira de 1920 a 1940, visando compreender o processo da regulamentação do transporte aéreo nacional, e a sua locomoção pelas novas rotas comerciais que eram responsáveis pelo transporte de pessoas e objetos postais nacionais e internacionais na Região Norte e Nordeste do Brasil. Além disso, iremos ressaltar a importância do Nordeste na Construção da história da aviação nacional e a trajetória da Aviação Condor, responsável pelo transporte aéreo em hidroaviões no Norte e Nordeste brasileiros.

Serão abordados alguns conjuntos documentais cruciais para as discussões teóricas-metodológicas correspondentes. O primeiro tipo de fonte utilizada é da Fundação Rampa, que foi criada em 2001 com intuito de preservar as edificações de uma antiga base de hidroaviões remanescente do início da década de 1940. Popularmente, um dos prédios ficou conhecido como Rampa, em alusão a uma rampa

de concreto utilizada para a retirada das aeronaves das águas do rio Potengi (RAMPA, 2001). O acervo da fundação é composto por fontes hemerográficas, documentos oficiais, acordos comerciais e militares, livros de memória, artigos publicados pelos pesquisadores da fundação no Brasil e EUA, além de jornais e documentários com alguns sujeitos que viveram na cidade de Natal durante as décadas de 1920 a 1940.

O segundo tipo de fonte é uma análise bibliográfica da obra *Breve História da Aviação Comercial Brasileira* do autor Aldo Pereira (1987), e a biografia de Fernando Lins, *Comandante Severiano Lins Pioneiro da Aviação Comercial*, que descreve a História de seu pai, falecido em um acidente de avião em 1939. A terceira fonte é a análise das propagandas das empresas aéreas nas décadas de 1920 a 1940, edições da *Revista da Condor* de 1930 a 1940, panfletos que eram distribuídos em aeronaves nos pontos de vendas de passagens, e anúncios em jornais sobre os lugares para onde eram transportadas pessoas e objetos postais, além disso, citamos a *Revista a Times* (1933 a 1945) que era distribuída em hidroaviões da Panair do Brasil S.A. Vamos analisar também decretos e Acordos Comerciais e Militares disponíveis no acervo do Senado Brasileiro, que foram a base para regulamentação da Aviação Comercial Brasileira e sua Locomoção pelas Novas Rotas Comercias.

HISTÓRIA DA AVIAÇÃO COMERCIAL BRASILEIRA

A história da aviação comercial brasileira inicia-se com o Aviso 60/G do Ministério da Viação e Obras Públicas, de 26 de Janeiro 1927, que outorgou à firma alemã “Condor Syndikat” com sede em Berlim, autorização especial por prazo não excedente a um ano, para estabelecer, a título precário e de experiência, o tráfego aéreo por meio de hidroavião entre o Rio de Janeiro e a cidade do Rio Grande, com escalas em Santos, Paranaguá, São Francisco e Florianópolis; entre a cidade do Rio Grande e Porto Alegre, com escalas em Pelotas, e entre a cidade do Rio Grande e Santa Vitória do Palmar, podendo estender esta linha até Montevidéu, caso obtivesse autorização do governo do Uruguai para esse fim.

Porém, a primeira empresa que ligaria Brasil aos Estados Unidos, seria a NYRBA (New York- Buenos Aires). Seu fundador, Ralph O Neill, obteria a representação da Boeing Airplane Company para toda

a América Latina. Em março de 1928, quando a VARIG e a Sindicato Condor (nome como era chamada no Brasil) já operavam regularmente, O Neill, desembarcaria no Rio de Janeiro para expor às autoridades brasileiras os seus planos comerciais. Recebido pessoalmente pelo presidente Washington Luiz, foi por ele encaminhado a Victor Konder, Ministro da Aviação e Obras Públicas do Brasil, que posteriormente o aconselhou a criar uma empresa subsidiária brasileira para Cumprimento da legislação (PEREIRA, 1987).

Pelo Decreto nº 18.951 de 1929, iniciaram as operações que se estenderiam até a bacia do Prata, com a criação Panair do Brasil S.A., que nasceu como subsidiária de uma empresa norte-americana, a NYRBA, está incorporada pela Pan Am em 1930, tendo seu nome modificado de Nyrba do Brasil para Panair do Brasil, em referência à empresa controladora (Pan American Airways). Por décadas, denominou o setor aviação no Brasil. Encerrou suas atividades abruptamente em 1965, por determinação do Governo Militar.

No dia 13 dezembro de 1927, foi criada a Companhia Aeronáutica Brasileiro destinada a preparar e administrar a infraestrutura aeroportuária necessária às operações da Aéropostale, a primeira a construir campos de pouso no litoral brasileiro, desde Natal até Pelotas. Aqueles então chamados aéroplances contavam com pistas, de revestimento de saibro compactado ou gramadas, balizamento, inclusive para operações noturnas, estações radiotelegráficas para comunicação e navegação radiogoniométrica e, em alguns deles, foram construídos hangares para abrigo dos aviões e alojamento dos tripulantes (PERREIRA, 1987, p. 27-28).

Segundo Aldo Pereira, na obra *Breve História da Aviação Comercial Brasileira*, sede da aviação militar, a Aéropostale contava com seu próprio aeródromo situado na Baixada de Jacarepaguá, na Cidade do Rio de Janeiro. Neste aspecto, os franceses prestaram ao Brasil melhor serviço que os alemães da Condor e os norte-americanos da NYRBA/Panair do Brasil, cujos hidroaviões praticamente prescindiam da infraestrutura de terra e só voavam durante o dia (PEREIRA, 1987).

A RAMPA, UM LUGAR DE MEMÓRIA

A base de apoio da aviação comercial que se destacou com maior número de aeronaves no Nordeste Brasileiro, foi a “Rampa”, que ficou conhecida por várias companhias aéreas como a estação de apoio mais usada nas décadas 1920 a 1960, ligando o Brasil a outros lugares do planeta, como África, América do Sul, Europa e América do Norte. Ficava localizada na cidade de Natal, às margens do Rio Potengi, conhecida como “Rampa da Praia Limpa”. Uma das principais companhias estrangeiras era a Genelare Aeropostale, que fazia o trajeto ligando a França com a América do Sul. A outra companhia foi a Lignes Latecoé-re, que chegou em 1927 em Natal. O objetivo era uma implementação da linha desde o Nordeste brasileiro até Buenos Aires, atribuindo o título de pioneira da aviação na América Latina.

Em 25 de dezembro de 1918, a empresa começou a servir a sua primeira rota entre Toulouse e Barcelona, na Espanha. Em fevereiro de 1919, a linha foi estendida para Casablanca, no Marrocos. Em 1925 estendeu-se a Dakar, a capital e a maior cidade do Senegal, onde as malas postais eram enviadas por navio para a América do Sul. Em Novembro de 1927, iniciou voos regulares entre o Rio de Janeiro e Natal. Suas rotas foram se expandindo até o Paraguai, e depois, em Julho de 1929, foi criada uma rota regular até Santiago, Chile, passando sobre a Cordilheira dos Andes (MEDEIROS, 2012, p. 01).

A proposta é compreender a memória como um conceito tão ligado à história, que se confunde com ela e, ao mesmo tempo, cria-se a partir dela. Para Bresciani e Naxara (2001), as relações entre memória e história, e o conjunto de atos individuais e coletivos que lhes dão materialidade e espessura política, delimitam um amplo espectro de abordagens historiográficas.

Neste ponto, a Rampa é um lugar de memória onde passaram sujeitos responsáveis pela história da aviação nacional e internacional, como o piloto norte-americano Charles Lindbergh, pioneiro do serviço de correio aéreo dos Estados Unidos da América, e também a primeira mulher aviadora, “Amelia Earhart”, entre outros. Além disso,

são grupos de pessoas importantes na História da Aviação Brasileira e Internacional que foram esquecidos ou não conhecidos pela grande parte da sociedade contemporânea.

Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade (NORA,1993). Nesses lugares de memória, passaram sujeitos esquecidos no campo da história da aviação nacional e internacional. Para Le Goff e Halbwachs, lembrar é descrever sobre esses lugares de memórias esquecidos pela sociedade atual, com uma necessidade de se investigar a memória coletiva. A imagem abaixo mostra a Rampa na década de 1930.



Figura 1: Rio Potengi.
Fonte: Fundação Rampa, 2001.

AVIAÇÃO CONDOR EM TEMPOS DE GUERRA

Na região do Rio Potengi, ficava o departamento responsável pelas empresas aéreas nacionais e internacionais, principalmente para manutenção, coordenação e navegação. As empresas com maior número de funcionários foram a Panair S.A. Brasil, e a Subsidiária da Lufthansa, conhecida como “Condor”. Ambas dominavam o mercado nacional e internacional, se tornando as maiores empresas aéreas que dominavam o tráfego aéreo na América Latina.

A empresa aérea “Condor”, foi responsável pelo transporte aéreo Norte e Nordeste do Brasil aos outros continentes, como pode ser visto na imagem abaixo:

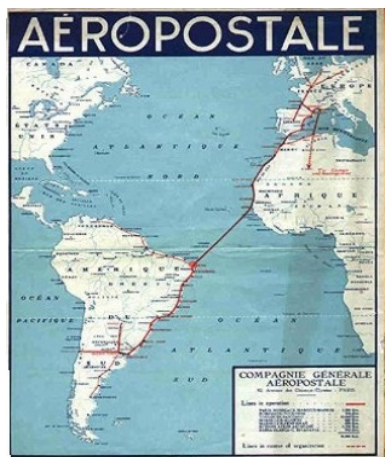


Figura 2: Trajeto que ligava a França a América do Sul.
Fonte: Rampa, 2001.

Segundo o autor André Luiz Almeida, a aviação brasileira teve início em 1927, sendo a primeira empresa no Brasil a transportar passageiros, a Condor Skndikat, no hidroavião Atlântico, que efetuou o transporte do então Ministro da Aviação e Obras Públicas, Vitor Konder, do Rio de Janeiro para Florianópolis. Em 22 de fevereiro de 1927, iniciava-se a primeira linha regular, a “Linha da Lagoa”, entre Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. Em julho de 1927, era fundada a Viação Aérea Rio-grandense (VARIG), sendo transferido para uma nova empresa, o avião” Atlântico”. Em primeiro de dezembro do mesmo ano, a Condor Skndikat, que acabara de inaugurar sua linha do Rio-Porto Alegre, era nacionalizada com o nome de “Sindicato Condor Limitada”. Para Pereira (1987), a pioneira da aviação comercial brasileira foi a empresa alemã Condor Syndikat. Assim, o Sindicato Condor e a VARIG, eram pequenos ramos da indústria e dos empresários alemães, focando na extensão das linhas do Syndikat Condor até Buenos Aires, que fazia parte do projeto da Lufthansa para ligar a Europa à América do Sul.

Com a expansão da aviação para transporte de passageiros no Brasil, surge a necessidade de se criar um órgão responsável pela regulação e fiscalização da atividade. Assim, diante dessa demanda, em 22 de Abril de 1930, era criado, pelo presidente Getúlio Vargas, o Departamen-

to de Aviação Civil, subordinada ao então, Ministério de Aviação de Obras Públicas. Mais tarde, essa seção foi transferida para o ministério da Aeronáutica, em 1941 (ALMEIDA, 2006, p. 45).

Na obra de Pereira (1987), a celeuma surgida entre o empresário norte-americano e os de origem pró-Eixo, foi motivada porque em países da região Sul-americana, parte substancial desse tipo de rede de transporte, encontrava-se desde a década de 1920, associada ao capital de empresas estrangeiras, majoritariamente alemãs.

A obra *A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina*, descreve que a companhia aérea que trafegava pelo Piauí neste momento, era a Condor, ligando o Piauí à capital da República. Mas, “os ataques alemães a navios nacionais, em águas da costa brasileira, e o acirramento das manifestações [...] provocaram a suspensão dos voos da Condor” (NASCIMENTO, 2002, p. 183).

No Piauí, a empresa do Skndikat da Condor, começou a trabalhar em 1934, primeiramente com função postal, buscando entregar mais rapidamente as encomendas postais dos Correios. O jornal *O Estado do Piauí* relata a emoção do florianense ao ver um avião fazendo escala na sua cidade. Antes da inauguração do Campo de Aviação, em 14 de junho de 1934, por um pequeno avião do “Correio Aéreo Militar”, a cidade era servida por aeronaves do “Sindicato Condor” e “Panair do Brasil”, as quais baixavam no rio Parnaíba (DOS REIS, 1993).

Segundo Vieira (1933), era possível perceber na década de 1930, no Campo da Aviação, a presença de aviões da Condor e da Panair Brasil na cidade de Parnaíba. Assim, a cidade tornava-se cada vez mais “moderna” no intuito de alcançar o progresso almejado por parcela da população, principalmente a elite. A linha semanal da empresa Condor no Piauí, fazia viagem de Teresina a Picos, com escalas nas cidades de São Pedro, Regeneração e Oeiras. A saída acontecia nas quarta-feiras a partir das 9 horas da manhã, com chegada em Picos ao meio dia; e de Picos a Teresina sempre na quinta-feira às 13 horas, com a chegada prevista para as 16 horas. A empresa Condor, no Piauí, foi responsável pela maioria dos voos, correspondências postais e transporte de passageiros. A carga máxima de pessoas transportadas dessas cidades era 6.

Segunda Cunha (2008), eclodida a Segunda Guerra Mundial, o governo Roosevelt passa a exercer um controle maior sobre

o expansionismo dos vários setores empresariais oriundos do Eixo, que haviam se estabelecido ao Sul do continente americano. Daquele momento em diante, tais empreendimentos acabaram por se transformar numa variável do *Was Business* estadunidense, que tanto por conveniência mercadológica quanto por questões militares, interpretavam de agora em diante, todo tipo de concorrência empresarial advinda da Europa, não como mera prestação comercial de serviços, mas sim como instrumentos políticos eivados de conotação conspiratória e que poderiam servir facilmente a propostas militares dissimuladas em atos de comércio.

Com o ataque a ilha do Havaí, o governo brasileiro enviou uma carta ao presidente dos Estados Unidos, o democrata Franklin Delano Roosevelt, afirmando que o Brasil repudiava qualquer ato terrorista cometido pelos japoneses à base de Pearl Harbor, no Oceano Pacífico. A partir disso, os americanos forçaram o Brasil escolher os Aliados devido as fortes relações comerciais.

A entrada dos Estados Unidos na guerra, em dezembro de 1941, forçou uma definição. Vargas começou a falar mais claramente a linguagem do pan-americanismo, ao mesmo tempo em que insistia no reequipamento econômico e militar do Brasil como condição de apoio aos Estados Unidos (FAUSTO, 2002, p. 27).

Com os ataques do submarino alemão aos navios brasileiros no litoral, o Brasil declarou Guerra ao Eixo, aceitando os acordos comerciais e militares com os EUA. O primeiro acordo comercial, foi declarar guerra à toda empresa do Eixo, inclusive a Condor. O outro acordo foi tornar-se responsável pelo tráfico aéreo no território nacional.

Na obra de Tânia Quintaneiro, *A política estadunidense de desgermanização do sistema de transporte aéreo Brasileiro: o caso da Condor*, é possível identificar que, apesar do esforço brasileiro em prol do reconhecimento da nacionalização da empresa, o efeito simbólico do nome Condor, estimado de grande valor e reputação pelo Brasil, era forte o suficiente para que o Departamento de Estado o considerasse inaceitável, embora, no começo das negociações, dissesse que tal mudança só seria solicitada, se absolutamente necessária. A pressão persistiu e em Outubro, a empresa Syndikat Condor cedeu. Uma

nova denominação lhe foi atribuída ao ser retirada da Lista Negra e considerada reorganizada: *Serviços Aéreos Cruzeiro do Sul*. Sai o símbolo andino e entra o da bandeira brasileira. Isso representou um ônus para seus cofres esgotados, e esperava como compensação através dos “serviços que o governo americano pretende contratar no programa de desenvolvimento da borracha, conforme declarações que nos têm sido feitas na Embaixada” (QUINTANEIRO, 2009, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como identificamos, a Rampa é um lugar de memória onde passaram sujeitos esquecidos e marginalizados pela História da Aviação Nacional e Internacional, que foi uma base estratégica para o desenvolvimento da aviação comercial brasileira na região Norte-Nordeste do Brasil e da América Latina. A proposta deste texto foi iniciar algumas discursões sobre as primeiras empresas aéreas e suas propagandas, que desvendaram uma nova “*was business*” ou uma “guerra comercial”, que resultou em acordos comerciais e militares através de uma política ligada a perseguição e manutenção do controle aéreo no Brasil diante da expansão da “aviação Condor” no Norte e Nordeste do país.

Além disso, descrevemos a importância do setor privado para o desenvolvimento da aviação comercial em território brasileiro, com a criação da primeira empresa brasileira aérea “Panair S.A. do Brasil” ou popularmente conhecida como “Panair do Brasil”, que se destacou pela eficiência e qualidade no mercado nacional e internacional, onde sofreu perseguições políticas, militares, econômicas e diplomáticas atreladas ao interesse privado e estatal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, André Luiz. *A Evolução do Poder Aeroespacial Brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Geografia Política na USP. São Paulo, 2006.
- BRESCIANI, Stella e NAXARA. Márcia (Org). *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CUNHA, Ioneida Cavalcanti. *Ideologia e propaganda na cooperação Brasil Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial: o caso das Empresas aéreas Brasil*. (Dissertação de Mestrado) Brasília, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São. Paulo: Centauro, 2004

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão, et all. 2º Ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LINS, Fernando Chaves. *Comandante Severiano Lins pioneiro da aviação*. Gráfica A Única Ltda: Olinda, 2002.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. *A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina*. Teresina: FCMC, 2002.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Tradução Yara Aun Khour. São Paulo. 1993.

QUINTANEIRO, Tânia. *A política estadunidense de desgermanização do sistema de transporte aéreo Brasileiro: o caso da Condor*. Revista Brasileira Política 2009.

FONTES

Arquivo do Senado Federal: Aviso secreto n. 9.Exmo. Sr Chefe do Estado-Maior do Exército. Em 11 de Maio de 1939. Rio de Janeiro.

DOS REIS, Delmar Mendes. Floriano, Jornal o Estado do Piauí. Floriano-PI reeditado novembro de 1993.

MEDEIROS, Rostan. Nas asas da Aéropostale. Natal. 2012. Arquivo disponível no site: <http://tokdeHistória.wordpress.com/2012/07/14/nas-asas-da-aeropostale>.

MEDEIROS, Rostan. História da aviação no rio grande do norte, história do rio grande do norte. 1931 – O GRANDE HIDROAVIÃO DO XEM NATAL. Natal. 2009. Arquivo disponível no site: <http://culturaaeronautica.blogspot.com.br/2009/11/dornier-do-x-o-gigante-dos-anos-30.html>

MONOGRAFIA n. 24, de Parnaíba. *Diário Oficial*, Teresina, ano 9, n. 82, 11 abr. 1939.

RELAÇÕES EXTERIORES 1941, A-97 disponível em <http://brazil.crl.edu/bsb/u1808/0001_03.html> Acesso em: 22 out. 2011.

MEDEIROS, Rostan. https://tokdeHistória.wordpress.com/2012/01/24/as-cores-na-rampa-e-na-base-de-parnamirim-durante-a-ii-guerra/?relatedposts_excluíde=8039

Revistas da Condor. 1930 a 1940. Rio de Janeiro edição 4.

Segundo depoimento do General Jonas de Moraes Correia Neto, Pelo Decreto - Lei nº 6097/43, de 13 de dezembro de 1943, publicado no Diário Oficial da União nº 290, de 15/12/1943.

POR UMA NOVA VELHA PRAÇA PEDRO II: A QUE CUSTO?¹

BERNARDO AURÉLIO

MINHA PRAÇA

A praça Pedro II já passou por muitas intervenções e redesenhos. Desde sua criação, as mais significativas foram as da década de 1950, de 1970 e de 1990. A primeira contribuiu para reforçar a imagem que ela já possuía, onde foram plantadas árvores e colocados bancos. A segunda mudou completamente seu visual, destruindo sua concepção original e construindo outra, dentro de um conceito que representava “modernidade”. A terceira buscou corrigir a intervenção anterior, procurando reconstruir a antiga praça Pedro II anterior à década de 1970. As duas últimas grandes intervenções, que buscavam sempre uma melhoria à cidade, acabaram apagando décadas de memórias individuais e coletivas. Ao longo desses anos, quem mais perdeu foi a memória da própria cidade, que tenta encontrar uma identidade que

¹ Este artigo foi, originalmente, produzido no ano de 2008, enquanto cursava a Especialização *Latu Sensu* em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte, pela Universidade Federal do Piauí, produto da disciplina Patrimônio e Registro de Memória, ministrada pela prof^a Ms. Sírnia Borges. Mantive inalteradas as questões levantadas ali 10 anos atrás por entender que este texto trata, exatamente, sobre preservação da memória.

foi desconstruída junto com patrimônios arquitetônicos da cidade, como a Praça Pedro II.

Lembro-me muito pouco de como era a Praça Pedro II antes da última reforma que aconteceu na década de 1990. Na verdade, sequer recorde ao certo quando foi que fizeram isso exatamente. Sei que foi no mandato do Governador Mão Santa, no final da década de 90. Mas tudo sobre o que pretendo discorrer aqui trata justamente disso: memória. Do que me lembro? Lembro que quando cheguei a Teresina para “terminar os estudos”, vindo de Piripiri, em 1994, uma coisa me fascinou na Pedro II, e não foi o Cine Rex, em sua decadência majestosa, nem o imponente prédio do Teatro 4 de Setembro, muito menos o Centro de Artesanato do outro lado. O que me fascinou na Pedro II era o sebo² do Dentinho: uma mesa velha, suja e enferrujada, que ficava próximo ali, entre o Rex e uma drogaria, em um canto da praça. Era uma mesa enorme que me levava várias vezes ao centro para comprar e trocar revistas em quadrinhos antigas.

Recordo das sombras carinhosas das árvores que suavizavam os minutos intermináveis na fila esperando para comprar vale-transporte estudantil que ficava à venda num cubículo de ferro azul. Ou era amarelo? Rememoro que ficavam dois vendedores ali, aliviando o calor com um pequeno ventilador amarrado num canto. Lembro-me de um chafariz de concreto azul que parecia nunca funcionar e, vagamente, me vem à memória incerta um pequeno corredor de água com pequenos e tristes peixes que se escondiam no lodo das paredes. Havia um chafariz e peixes? Não é nada fantástico, mas é minha memória, ou o que restou dela...

A Pedro II daqueles dias me parecia agradável e apenas descuidada. Mas, ao que parece, a solução para aquele descuido era, na cabeça de alguns (ou da maioria), a mais drástica de todas: reconstrução!

A questão que trato aqui é sobre dar medidas e valores para as memórias. O que é mais importante para Teresina: preservar ou reconstruir a memória? A troco de quê? Para quem?

Aquela praça, que para eles³ era moribunda, deveria agora respeitar mais o espaço onde se encontrava, procurar um equilíbrio

² “Sebo” é como chamamos os locais que vendem livros, revistas ou discos antigos e usados.

³ Quem são “eles”? Posso dizer que são representados pelo interesse do governo Mão

harmônico com a arquitetura ao seu redor. Deveria voltar a ser como era há uns cinquenta anos, uma época em que a maioria das pessoas que moram hoje em Teresina se lembram pouco ou nunca viveram. Era preciso voltar a praça no tempo de sua própria história, pois ela possui uma, e as pessoas que viveram, ou vivem, ao redor dela, narram os fatos da maneira que lhes vem à memória. Esse narrar sobre algo que é tão impessoal, como uma construção pública, fornece à praça o que chamamos de *lugar de memória*, um espaço que pode ser entendido como patrimônio íntimo de algo ou de alguém, acima dos interesses das autoridades e dos governos que se sucedem.

São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma áurea simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança (NORA, 1981, p. 21-22).

Pierre Nora nos informa deste mundo onde podemos nos reconhecer através do tempo e do espaço. Pode ser que comprar vales-estudantis ou revistas em quadrinhos em um sebo não sejam grandes fatos históricos ou patrimônios que devam ser preservados, mas estavam revestidos de um ritual cotidiano que, muito provavelmente, outras pessoas além de mim experimentavam. Dessa forma, esse lugar de memória torna-se um lugar-comum também, torna-se uma memória coletiva.

A PRAÇA E O IPHAN

Permita-me utilizar, a partir de agora, uma longa citação

Santa, responsável por essa terceira grande reforma.

na íntegra, cedida pelo arquivo da Fundação Cultural do Piauí – FUNDAC,⁴ que me possibilitará ir além da memória. Um pequeno histórico da Pedro II, elaborado pelo IPHAN, assinado por Diva Figueiredo, e disponibilizado junto a uma exposição fotográfica da praça Pedro II, por ocasião da sua reinauguração, em 1999:

A atual a atual Praça Pedro II, que nasceu como Praça João Pessoa e foi rebatizada, sucessivamente, com os nomes de Independência e Aquidabã, desde cedo demonstrou sua vocação para centro artístico e cultural, quando se instalou o teatro Concórdia nas meias águas do prédio do Quartel de Polícia, em 1879. Essa tendência é confirmada pela construção do Theatro 4 de Setembro, em 1894; do Clube dos Diários, em 1927; e do Cine Rex, em 1939. Todas essas obras estão localizadas no perímetro da praça ou na sua vizinhança imediata.

Em 1936, um pouco antes do início da construção do Cine Rex, quando dominava entre as construções da época o estilo Art Decó, foi transformada por lei em Praça Pedro II, ao tempo em que sofre uma reforma para a implantação de um projeto paisagístico, cujas intervenções arquitetônicas e o mobiliário são representantes desse estilo, passando a se constituir na área principal de lazer da cidade. Entre os serviços previstos pelo projeto destacam-se como identificadores da obra realizada: a construção de um coreto, da escadaria de acesso à parte alta, do revestimento dos pisos, do calçamento da rua diagonal, da balaustrada de proteção entre os dois níveis da praça, da fonte luminosa; a instalação de sistema de iluminação com distribuição de postes por toda a área e de cinquenta e seis bancos de concreto; a transferência e instalação da estátua do imperador, antes colocada na Praça João Luiz Ferreira; o plantio de 41 fícus.

Nova reforma sofrida no final da década de 50 introduz algumas novidades. A mais marcante, sem dúvida, e bastante documentada, consiste no pitoresco lago cortado por uma imitação de tronco caído, construído em concreto, que se transforma no cenário preferido dos fotógrafos para a confecção de retratos dos teresinenses. É

⁴ Fundação que foi transformada na Secretaria de Cultura do Piauí – SECULT.

provável que seja também dessa época uma representação do globo terrestre, construída em estrutura de metal, bastante referenciada por pessoas que vivenciaram os passeios na praça durante os anos 50 e 60. No entanto, essas intervenções preservam as principais características da praça até a década de 70, quando a última grande intervenção, de caráter renovador, descaracteriza totalmente a proposta paisagística anterior, inaugurada quatro décadas atrás, bem como os acréscimos introduzidos com o decorrer do tempo⁵.

Quando conheci Teresina, a minha praça Pedro II era essa, fruto da gestão dos anos 1970, do governo Alberto Silva. Não cabe a mim julgar a harmonia arquitetônica (ou a falta dela) da praça Pedro II em seu entorno, mas o fato é que, por quase trinta anos, a nova praça Pedro II (esta que eu conheci ao chegar em Teresina, em 1994) viveu no cotidiano das pessoas durante as décadas de 70, 80 e 90. Cabe a pessoas como Diva Figueiredo, na ocasião, Arquiteta e Diretora da 1ª Sub-regional do IPHAN, questionar a praça quanto à sua “proposta paisagística anterior” descaracterizada. Quanto a mim, um professor de história, tento lidar de forma particular com a memória. Defendo a minha memória e a praça com a qual me identificava ou conheci inicialmente.

Provavelmente, convergimos, Diva e eu, à ideia de preservação material e imaterial dos patrimônios urbanos de Teresina. Parece-me que a questão é que esta “grande intervenção” nos anos 70 nunca deveria ter acontecido, mas se ela aconteceu... Bem ou mal, trinta anos depois de realizada, ela deveria estar assimilada pela população de Teresina, pelas crianças que cresceram indo assistir às seções dos filmes, como os dos Trapalhões, no Cine Rex. Para muitas pessoas, aquela Pedro II setentista era toda a referência que tinham da praça, e para outros, era o que restara, por que “no meio de um terreno devastado, após uma catástrofe, começamos a organizar um espaço de sobrevivência e a reinventar ali, do nada, uma nova identidade” (JORGE, 2000, p. 10). Diva prossigue:

⁵ Este texto, de autoria de Diva Maria Freire Figueiredo, não foi encontrado em nenhuma publicação, e foi conseguido através de uma funcionária do setor de arquitetura e patrimônio da Fundação Cultural do Estado – FUNDAC.

Em 30 de novembro de 1998, a execução de um novo projeto resgata esse seu antigo desenho e os elementos arquitetônicos mais significativos da década de 30. Assim, cumpre-se mais uma etapa do projeto de recuperação do Sítio Histórico da Praça Pedro II, iniciado um pouco antes, em 21 de novembro de 1996, com a obra de restauração do Clube dos Diários e da sua integração ao Theatro 4 de Setembro, reformado e inaugurado, por sua vez, em 26 de abril de 1999.

A realização desse conjunto de obras, realizada ora pelo Governo do Estado, ora pela Sociedade de Amigos do Theatro 4 de Setembro, com o apoio da Fundação Estadual de Cultura e do Desporto do Piauí – FUNDEC, é uma realidade. Ela se tornou possível graças ao financiamento direto do Ministério da Cultura, através de recursos do Tesouro, a recursos alocados pelo Governo do Estado, bem como ao patrocínio da Empresa Brasileira de Telecomunicações – EMBRATEL, através do programa de financiamento da cultura - MECENATO – também do MINC.

A Praça Pedro II, reconstituída, desempenha um papel especial no contexto urbano do centro de Teresina: o caráter exemplar na consecução do objetivo maior do projeto de revitalizar toda a sua vizinhança, destacando a vocação natural da área para o desenvolvimento de atividades ligadas às artes, ao lazer e ao turismo. Para inaugurá-la, a presente exposição fotográfica foi organizada a partir de fotos inicialmente coligidas como fonte de informação para a reconstituição do antigo desenho. A qualidade e a quantidade do material recolhido entre os cidadãos teresinenses e as instituições públicas locais sugeriu a organização da presente mostra.

Os organizadores agradecem a estas pessoas que, gentilmente, cederam suas fotos de família e às instituições que facilitaram a reprodução de seus acervos fotográficos, verdadeiros responsáveis pelo resgate desta pequena parte da história de Teresina e de valores simbólicos, nos quais

grupos da população ainda se reconhecem.⁶

Como pudemos ler no texto da Diva, com o objetivo de “revitalizar toda a sua vizinhança, destacando a vocação natural da área para o desenvolvimento de atividades ligadas às artes, ao lazer e ao turismo”, no final dos anos 90 surge a proposta de reconstruir a Pedro II baseado no modelo que ela havia sido. Para isso, retoma-se o projeto original, buscam-se referências fotográficas e destroem completamente o que era a Pedro II setentista, substituindo agora por uma nova “velha” praça. Do ponto de vista artístico, confesso que me agrada a harmonia da coisa. Do ponto de vista histórico, trabalhando com memória, não me foge o julgamento de que corremos ao mesmo erro, de novo.

A nova “velha” praça Pedro II, transporta o teresinense, principalmente a estes que não a conheceram na década de 1960, a um passado e até a um clima romântico que o estilo neoclássico, ou neogótico, *Art Decó*, que existe naquele entorno, evoca. É o poder do patrimônio.

O patrimônio assim transformado em monumento passou a ser considerado um mediador entre passado e presente, uma âncora capaz de dar uma sensação de continuidade em relação a um passado nacional, de ser um referencial capaz de permitir a identificação com uma nação (BARRETO, 2000, p. 10).

Infelizmente, para pessoas como eu, neste caso da Praça Pedro II (ou noutros semelhantes), esta âncora está suspensa no nada. A continuidade temporal foi varrida quando o espaço foi tão gravemente afetado que é difícil enxergar reminiscências. Mas reminiscências existem, porque o registro é cruel oferecendo subsídios para questionar ideologias que tentaram justificar uma operação tão delicada na aparência da cidade: a atual Praça Pedro II não passa de um falso velho, de uma tentativa de resgate, de conserto histórico, quando, sabe-se muito bem, que o passado pode ser consultado, mas nunca, efetivamente, revivido ou reconstruído. Por mais perfeita que esta ação na praça pudesse ter sido, ainda trata-se de um totem idealizado que macula a memória

⁶ Refere-se ao mesmo texto cedido pela FUNDAC.

de Teresina. É muito simples: reconstruir não é restaurar. É possível reconstruir uma memória? Do ponto de vista prático, afirmo que não. Mas do ponto de vista ético (ou da falta dela), é possível sugerir uma falsa memória. Hoje, se construirmos prédios com características antigas, eles nos remeteriam a tempos antigos imaginários. Destruir uma praça para depois reconstruir uma outra como ela deveria ter sido antes daquela que nós destruímos, nos oferece uma falsa memória que a preservação do patrimônio e a própria História não deveriam permitir.



Figura 1: Lago da Praça Pedro II, com a imagem frontal da fachada do Prédio que hoje é a Central de Artesanato. Fotografia feita provavelmente da vista do Theatro 4 de Setembro.

Fonte: Acervo público da Fundação Cultural do Piauí - FUNDAC



Figura 2: (acervo FUNDAC)

Figura 3: (Arquivo pessoal)

Não é necessário um olhar profissional para perceber que falta

hoje na Pedro II o lago (figura 1) que a Diva citou que havia na praça e que era requisitado pelos fotógrafos como o preferido cenário da capital. Ou a falta de um “globo terrestre, construída em estrutura de metal, bastante referenciada (...) durante os anos 50 e 60”. Mas tudo bem, até aí, um pouco mais de intenções políticas, com uma pitada bem nutrida de verbas públicas, poderão nos trazer de volta esta memória perdida.

Observando esta figura, percebe-se ainda outro ponto que falta à reconstrução: trata-se da decoração na calçada em forma de “cruz”, que não existem na nova velha praça. Já que estamos falando destes detalhes, acredito que cabe à discussão abordar outros pontos que observei. Atendem para estas duas figuras (2 e 3).

Da primeira figura deduz-se (já que a foto não estava datada no arquivo digital encontrado), pelas vestes das meninas, tratar-se da década de cinquenta. A segunda figura foi feita por mim, em setembro de 2008, por ocasião deste artigo. É nítida a diferença de cuidado ao redor da estátua do Imperador Pedro II. Antes da intervenção da década de 70, a praça tinha um jardim diferente onde é possível até se ler “Pedro II” recortado no gramado. A própria base do busto é trabalhada e, aparentemente, mais bonita.

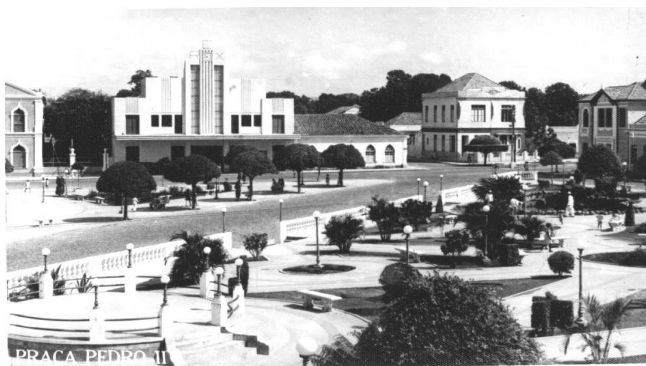


Figura 4: Vista da Praça Pedro II, provavelmente retirada da fachada da Central de Artesanato.

Fonte: Acervo da FUNDAC, atual SECULT.

A figura 4 fornece-nos informações muito úteis. Primeiro, o próprio paisagismo da Praça é completamente diferente da atual, que tem com árvores mais altas e folhosas. Perceba que há canteiros triangulares e circulares ao redor dos postes de iluminação. A praça

parecia mais verde de gramados e também pequenos arbustos. Diva Figueiredo informa-nos que em 1936 a praça recebe cinquenta e seis bancos de concreto. Hoje (2008), contei apenas 30 e um deles estava depredado (figura 5).



Figura 5: Bancos depredados da Praça Pedro II.
Fonte: Acervo pessoal.

Ainda citando a figura 4, compare-a com estas fotos (6 e 7):



Figura 06: Coreto da Pedro II.
Fonte: Acervo pessoal.

Além do óbvio descuido, que não é a principal questão do presente artigo⁷, o coreto da praça Pedro II não possui os três degraus de acesso que deveria ter, quando se propõe ser fiel à reconstrução de sua memória. Perceba que no canto direito da figura 04, há um homem

⁷ Importante lembrar que o descuido e a depredação da praça também destroem a materialidade da memória contemporânea que necessita de preservação constante.

vestido de branco caminhando próximo a uma fileira de pequenas pedras. Trata-se de um segundo lago. O primeiro era aquele que vimos na figura 1, em frente ao Teatro 4 de Setembro, que na figura 4, pode ser visto sua fachada no canto esquerdo. É possível observarmos o lago que Diva cita, aquele com um tronco que servia de cenário preferido para os fotógrafos de Teresina, na próxima figura.



Figura 7: Detalhe do coreto da praça Pedro II. Depredação de um dos postes de iluminação. Destruição da memória.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 8: Outro lago na praça Pedro II. Ao fundo, coreto e imagem lateral da fachada da Central de Artesanato.

MEMÓRIA E POLÍTICA

A memória não pertence às grandes obras. Como já citamos, a memória é seletiva, peneirada pelas próprias particularidades de cada vivência. Entretanto, forças políticas e/ou outras ideologias interferem diretamente nas memórias individuais ou coletivas.

Uma das advertências da convenção de 1972 foi estar o patrimônio cultural cada vez mais ameaçado de destruição, tanto pela deterioração normal, decorrente de fatores naturais, como por mudanças nas condições econômicas e sociais, que agravam a situação (...) Entre outros fatores estão a (...) falta de reparações ou reparações malfeitas, e o vandalismo.

Para proteger o patrimônio dessas ameaças, são necessárias políticas de preservação. Essas políticas não são neutras, espalham a ideologia de quem fazem as leis. Determinar o que é digno de preservação é uma decisão político-ideológica que reflete valores e opiniões sobre quais são os símbolos que devem permanecer (...) Se há um patrimônio reconhecido pelos vencedores há, ou houve, um patrimônio dos vencidos. Quem zela por eles? (BARRETO, 2000, p. 13)

Barretto é cruel na pergunta: quem zela pelo patrimônio dos vencidos? E, por ocasião da Praça Pedro II, os antigos nomes que já a batizaram são patrimônios que definem ideologias vencidas e que mereceriam ser mais profundamente estudados como um exemplo da perda da memória e de como, de tempos em tempos, decidem reescrevê-la. A princípio, a praça chamava-se “João Pessoa”, depois “Independência”, seguida de “Aquidabã” e, por fim, “Pedro II”, rebatizada por lei, em 1936.

Nomes podem ser trocados facilmente, entretanto, para estruturas físicas, pesadas e caras, é bastante diferente. O fato é que existiram e existem grupos de pessoas com interesses e que determinaram o que era digno de preservação ou o que não deveria permanecer.

No lugar do caráter espontâneo e natural, ressaltam-se os empreendimentos deliberados de reconstrução empreendidos pela memória que responde por via de regra a demandas e interesses políticos precisos (...) O que é aqui

colocado em primeiríssimo plano é, portanto, a relação entre memória e (contra) poder, memória e política. A memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Retomar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas, comemorações...). Noção de que a memória torna poderoso(s) aquele(s) que gere(m) e controla(m) (SEIXAS, 2000, p. 42).

As alterações na praça Pedro II podem ser justificadas de outras maneiras. Na intervenção dos anos 70, houve uma busca por modernidade e nacionalidade que se espalhou por todo o Brasil do “ame-o ou deixe-o”. É fácil de entender, já que a arquitetura de Teresina e o próprio paisagismo da década de 50, com pequenas árvores muito bem podadas em formas circulares, que mal nos ofereciam sombras, eram, nitidamente, projetadas para um lugar que não deveria ser aqui. Sofríamos ainda as influências francesas tão típicas do período imperial brasileiro. Os anos 90 nos proporcionam um olhar nostálgico para o passado, como se Teresina tivesse perdido algo essencial na sua existência. Seria preciso corrigir. São os anos da redemocratização que crucificam os feitos do Brasil “maravilha” setentista.

Patrimônio... palavra que nos deixa uma sensação de desconforto - é um tema sobre o qual já se disse tudo e, todavia, ainda parece que está tudo para dizer. Talvez porque associemos à palavra algo que se esvai, que se esgota, que se desvanece... e que queremos desesperadamente recuperar na sua totalidade. Uma totalidade mítica, que é rigorosamente utópica, porque o que queremos salvar como patrimônio nunca existiu (...) Há uma sensação desconfortável de estarmos falando de patrimônio, a fornecer ao público uma “canção de embalar”, para o distrair do ruído dos camartelos dos empreiteiros que, celeremente, se vão encarregando de destruir tudo de quanto estamos a falar... Enfim, de sermos cúmplices de uma monstruosa farsa (JORGE, 2000, p. 18).

Vitor Jorge nos adverte, de forma assustadora, sobre esta procura por algo perdido que tentamos recuperar exatamente porque buscamos algo utópico, algo que passou e que se transforma constantemente e que é idealizado de forma que deveremos crer que, realmente, ele nunca existiu. Enquanto buscávamos a beleza da harmonia, substituindo uma paisagem que não nos agradava a todos, o que, para mim, não passa de pura percepção artística, éramos cúmplices da “monstruosa farsa” que destruía uma memória de quase trinta anos.

Patrimônio sempre teve a ver com identidade, com valores não materiais, simbólicos e com a memória dos indivíduos e dos grupos. Sem memória não há pessoa, não há projeto, não há sentido de comunidade - só máquinas delirantes e egoístas, monstros em que tememos transformar-nos. (JORGE, 2000, p. 20).

Não me entristece a percepção de um futuro onde vontades de grupos mais fortes e bem representados possam estar constantemente reescrevendo a história, por que é um mal que o subjetivismo deste ofício não pode fugir. Entretanto, amarga-me a ideia de que a memória, em nome de um projeto maior, seja ele qual for, possa ser varrida, escondida e constantemente reconstruída. A memória não poder ser vítima das vontades alheias porque incorreremos no perigo de nos tornarmos criaturas sem uma identidade comum, sem referências materiais históricas onde possamos nos agarrar. Preocupa-me a ideia da praça Pedro II, descuidada como está, sofrer nova grande intervenção e, pior, se alguém convencer à maioria de como era bonita a praça nos anos 70: aquilo é que era praça e que deveria continuar sendo... Preocupa-me a preservação da memória.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarita. Patrimônio: definição problemática. In: *Turismo e legado cultural*. São Paulo: Papyrus, 2000.

FIGUEIREDO, Diva. Praça Pedro II, dos anos 30 à década de 90. Teresina: FUNDAC. 1999

JORGE, Vítor de Oliveira. Patrimônio (s). In: *Arqueologia, Patrimônio e*

Cultura. São Paulo: Instituto Piaget. 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo, N.10, 1981.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: *Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. BRESCIANI, Stella. NAXARA, Márcia (Orgs.) São Paulo: Editora UNICAMP. 2001.

São Paulo: Papirus, 2000.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E ESCOLARIZAÇÃO NOS DISCURSOS E NA EXPERIÊNCIA SOCIAL TENTECHAR-GUAJAJARA EM BARRA DO CORDA-MA

ISMATÔNIO DE CASTRO SOUSA SARMENTO

MEMÓRIAS DO TEMPO DA ALDEIA: DESEJOS E IDENTIDADES EM FLUXO

A ocupação demográfica da zona urbana de Barra do Corda, pelos indígenas Tentehar-Guajajara, começa a acelerar-se a partir do final dos anos 1960 do século XX, com a ocupação de uma área doada pela então recém-criada FUNAI, aos indígenas, com o objetivo de incentivar a migração daqueles que tivessem o interesse em fixar moradia na cidade, e ainda, disponibilizar um local aos que necessitassem ficar temporariamente. De acordo com informações concedidas na CTL, pelos próprios funcionários indígenas, esse movimento começou com a família do então cacique, já falecido, Galdino Guajajara. Hoje, este local corresponde ao bairro Aldeinha, considerado uma aldeia indígena da área urbana de Barra do Corda. Outros bairros onde se destaca a presença dos indígenas Tentehar-Guajajara são o Incra e o Tamarindo. Nos últimos três anos, desde o ano de 2015, uma localidade periférica da cidade de Barra de Corda, – denominada Morada da Universidade –, vem sendo ocupada por famílias indígenas Tentehar-Guajajara e formando um novo bairro indígena na cidade.

Os indígenas Tentehar-Guajajara na cidade, em sua maioria,

dividem as suas vidas entre o trabalho na aldeia e a moradia na cidade ou, inversamente, residindo na aldeia e trabalhando na cidade. Os fluxos territoriais dos indígenas Tentehar-Guajajara para a cidade de Barra do Corda podem ocorrer de forma temporária – aldeia/cidade/aldeia – ou permanente. Os fluxos temporários se dão por motivos de trabalho provisório ou intermitente, ou quando buscam ser atendidos por serviços que se encontram indisponíveis na aldeia, como a aquisição de algumas mercadorias, a resolução de questões burocráticas na Funai e na prefeitura, o recebimento de dinheiro nos bancos, a participação em eventos políticos ou acadêmicos, etc. Nestes casos, os indígenas ficam nas casas de parentes, em geral nas casas dos filhos, por vezes consideradas também como suas. Já nos fluxos permanentes, os Tentehar-Guajajara privilegiam a moradia na cidade, ainda que mantendo o elo político e cultural com os territórios indígenas. A minha hipótese é a de que estes sujeitos residem na cidade (espaço socioeconômico), porém constroem a sua noção de identidade a partir dos territórios indígenas (espaço político-cultural). Dito de outro modo, a cidade é tomada como um fio condutor de oportunidades, de crescimento social e abertura de mercado, visto pelos indígenas através dos símbolos do trabalho, do comércio, do dinheiro e da mercadoria; já a aldeia é significada como *locus* da política e da produção social da diferença: ter ou não um território indígena, implica ter ou não acesso à direitos. O pertencimento originário à terra, bem como a sua manutenção, está ligado à política do “ser índio”, e de ter o direito de continuar sendo considerado como tal, sobretudo, quando a vida social está implicada no contexto urbano. Portanto, é nesta relação flutuante e complexa do ser/estar/pertencer à cidade e/ou à aldeia que subjazem a construção das relações sociais e a fabricação das identidades.

Falar sobre as mudanças advindas da experiência vivida em Barra do Corda, para os Tentehar-Guajajara, não é um desafio cujas páginas começam a ser escritas na saída da aldeia e posterior chegada à cidade. Afinal, nos discursos de memória destes sujeitos, a cidade de Barra do Corda é tomada como continuidade histórica e espacial da terra indígena. Essa terra foi de seus ancestrais, como eles afirmam; e não há porque pôr em dúvida a legitimidade de sua propriedade territorial originária, daquilo que hoje compreende o espaço urbano barracodense. Na concepção cosmopolítica nativa, Barra do Corda

seria um prolongamento da aldeia e, porque não dizer, da ideia de diferença e de direitos; nisto, reside uma percepção de continuidade de uma matriz indígena geradora de sentimentos, significados e sentidos – históricos, memoriais, culturais, políticos, etc. – que convergem ao pertencimento identitário. Desta maneira, a terra indígena possui um caráter primordial para a vida dos Tentehar-Guajajara, sobretudo em situação urbana. De acordo com Pacheco de Oliveira (2002), no território, os indígenas instituem uma comunidade política, unificada simbolicamente por uma identidade étnica sedimentada em elementos culturais ditos singulares, qualificados pelos indígenas como seus. Nos discursos de memória dos sujeitos Tentehar-Guajajara, a terra indígena é construída como um lugar de identidade. Não estar ou não pertencer ao território, é não ser índio. A comunidade política se estabelece em uma dada base/unidade territorial, a saber, nas relações inter-societárias e no sistema étnico-cultural que constitui o território.

Os indígenas Tentehar-Guajajara na cidade, falam em comparar os rituais da aldeia, cantar, dançar, falar a língua, alimentar-se com “comida de índio” e participar das reuniões com o seu povo, para construir, em paralelo, um discurso político sobre o território e, atrelado a este, o conceito de uma identidade virtualizada no território. Conceito nativo, que denomino de *identidade-lugar*. De maneira cultural, no pensamento destes sujeitos, dissociar-se da aldeia significa abandonar o seu povo; não apenas o lugar em si, mas as pessoas, o laço simbólico de identidade que os mantém simbolicamente unificados. A aldeia se impõe como um lugar exigente de permanência, ou como afirmam os próprios Tentehar-Guajajara de Barra do Corda, um lugar que não se deixa. Ela possui a potência de tornar revelado o vínculo entre o lugar e a identidade, quer dizer, a *identidade-lugar*. Uma identidade socialmente construída em um campo de razões temporais e espaciais muito particulares, a saber, o tempo da “memória nativa” (o “tempo da aldeia”, reivindicado nas vozes dos sujeitos-narradores) e o espaço-lugar que constitui a aldeia. Não almejo com isto concluir que a identidade dos Tentehar-Guajajara, moradores da cidade, está assentada, tampouco cimentada na aldeia; sequer afirmar determinismos conceituais; ao contrário, a ideia de *identidade-lugar* põe ênfase de modo concreto na fluidez das identidades (flutuam através de memórias, lugares, territórios: estes podendo ser as aldeias ou a cidade) e flexibilidade espacial

(a aldeia é um *estar aí*; experiência concretizada a partir do passado recordado; um *continuum* que se estabelece no e com o presente), na medida mesma em que a aldeia – enquanto categoria do pensamento indígena – se apresenta como uma representação de diferentes lugares, temporalidades, destarte, das identidades. A identidade-lugar, longe de circunscrever um abstrato e limitado sentimento de pertença a um lugar específico (cidade, aldeia), constitui-se como uma referência político-discursiva às variáveis historicizadas indígenas de transterritorialidade (dos territórios como lugares de origem étnico-cultural, de identidades causa, em um movimento constante, perseguindo o fluxo no tempo-espaço), para além dos lugares (desterritorializados -reterritorializados) em que os indígenas estão ou estiveram no passado.

Na fluidez das identidades há que se considerar, ainda, que identidade prevalece nos discursos dos sujeitos; que roupagem social escolhem para si (CANDAUI, 2016). A identidade do indígena ou do cidadão/regional? A identidade do índio brasileiro ou a identidade nacional (do brasileiro não-indígena)? A identidade diferenciada do indígena Tentehar-Guajajara ou a identidade do índio genérico? Há ainda que focalizar sobre o que e quem é predominante na estrutura narrativa: a posição política do sujeito? Ou as representações sociais reconstituídas na fala do sujeito? No mais, as identidades, não posso me furtar ou perder de vista tal questão, são expressões políticas do grupo étnico social – gramáticas do político –, na medida em que se refletem a partir da perspectiva da busca por reconhecimento, visibilidade, quer dizer, da luta pela afirmação social dos atores coletivos organizados (a comunidade política) em dadas realidades. O processo identitário entrecorre ao direito à identidade e a todos os outros direitos a ele recíprocos. A identidade está em disputa no descompasso de um campo de relações de poder no qual estão envolvidos de um lado os pareceres e critérios das leis estatais, e de outro, as políticas de identidade do grupo social. Por outro lado, a identidade nunca poderá ser uma rigidez em si, uma essência primordial, uma herança imutável. Em verdade, ao contrário, a identidade é sempre efêmera, provisória e contextual, articulada ao *modus operandi* sociopolítico no qual os sujeitos estão inseridos. Acrescento ainda o seu caráter processual, representativo, utilitário e relacional. Processual porque “o ser” nunca é definitivo; a identidade é um “estar sendo do ser”; representativa, pois o seu sentido

deriva das representações (históricas, culturais, religiosas, políticas, de memória) construídas socialmente; utilitária no sentido de que a identidade, para estar em processo, precisa responder à pergunta: de que serve o exercício identitário de um grupo étnico, como os indígenas, frente à realidade do mundo social, num dado momento da história? E a identidade é também relacional, tendo em vista que repercute na e da alteridade: eu somente sou o algo que digo ser na medida da relação com o outro que não o é.

Considerando as bases teóricas elencadas, uma das conclusões possíveis para refletir sobre os discursos relacionados ao território, bem como as relações entre a aldeia e a cidade, no contexto da experiência atual dos indígenas Tentehar-Guajajara em Barra do Corda, é a de que a aldeia comporta uma gama de significações, que podem estar presentes, consciente ou inconscientemente, nas construções de pensamento, memória, discursos e práticas sociais desta sociedade. A aldeia reflete uma combinação de elementos – mítico-religiosos, geográfico-demográficos, ecológico-econômicos –, que durante o curso das temporalidades históricas, desembocaram em transformações profundas nas estruturas social, política e territorial desses povos. A ideia de uma memória cosmologizada acerca de um *tekohaw* mítico dos índios Tentehar-Guajajara, por exemplo, não retira a substância política dos eventos e objetos representados. A aldeia idealizada, também é física, tangível, real. Uma prerrogativa não anula a disposição dos significados da outra. Em verdade, a própria emergência da memória como mecanismo recuperado, organizado (por vezes totalmente inventado) e revelado pelos indígenas para legitimar sua identidade étnica, já atesta, reverbera, o conteúdo político que lhe é interno.

A ideia de aldeia, com efeito, não se remete apenas ao lugar como mero espaço de reprodução da vida social, a saber, um lugar em que se habita e se congrega a vida coletiva. Ultrapassando esta perspectiva um tanto quanto pragmática, a aldeia aqui pode ser pensada como um “lugar imaginado”. Bem mais que o espaço para o qual um dia se almeja voltar, ela é um lugar desejado. Não são corpos idiossincráticos que a habitam como lugar, antes, é ela própria, a aldeia, um lugar que habita a totalidade do corpo, transitando entre presente, passado e futuro. Seja ela ideal ou física, transcendente ou imanente, interessa que, independente da forma como foi e é produzida nas narrativas (de

memória) indígenas do contato, ela congrega os elementos (humanos, não-humanos, espirituais, materiais) que assumirão um papel operativo na agenda social, cultural e política dos indígenas Tentehar-Guajajara; exatamente por reivindicarem a aldeia como espaço legítimo de reprodução da sua existência histórica e território de direitos. De modo mais pragmático, a importância da aldeia é intensificada, sobretudo, pelo fato de estarem vivendo na cidade de Barra do Corda: o contra-espaço manifesto na própria produção dos fluxos de acontecimentos da vida indígena. Entremente, a aldeia pode ser pensada como uma mediadora simbólica da relação entre memórias e identidades sociais dos indígenas Guajajara em situação urbana.

Quanto ao tempo da aldeia; este tempo agora é o tempo da memória, ou melhor, o tempo do além-memória, pois nem ela mesma, a memória, consegue capturá-lo (o tempo) em sua plenitude infinita. O tempo da memória é outro; é o tempo das temporalidades imperfeitas; das veredas e dos desvios; dos lugares inexplorados, nem sempre vazios, da experiência individual, e coletiva em uma sociedade; ele é o tempo que constrói relações, fatos e fabrica as identidades. O tempo da aldeia, enquanto “tempo de vidas”, presentes, passadas e futuras, produz afetos, sensações, alteridades e identidades; em suma, trata-se de um tempo, que se revive na e através da memória. Tempo que é ressignificado em seus sentidos, na emergência das práticas socioculturais e políticas. *Akwew má'e rehe*, que significa: “aquilo que se lembra” na língua *tentehar-guajajara* – a memória, em outras palavras –, se configura como este elo propulsor do indivíduo no tempo; traduzida como um fenômeno social, que se reveste de um voltar ao passado a partir das necessidades e interesses construídos no contexto temporal presente (CANDAU, 2016), possuindo, assim, um papel fundamental no processo de afirmação social das identidades (POLLAK, 1992). O tempo da aldeia, assim, interpenetra-se ao tempo da cidade, tornando-se o uno multiplicado (unidade pluralizada de desejos e singularidades) dos sujeitos de memória. Na experiência social construída pelos indígenas Tentehar-Guajajara na cidade de Barra do Corda, são os desejos de memória o fio condutor das múltiplas partículas do real e das identidades: potências do ser e do viver em (per)curso.

O ato de reviver o passado na aldeia através da memória desponta como uma faculdade entremeada de sentidos, significados,

sentimentos, escolhas e interesses em disputa. Isso tanto no âmbito mais particularizado do sujeito, como nos contextos que envolvem os processos de organização social. Emerge a ideia de uma memória histórico-social, na medida em que se tratam de lembranças compartilhadas do passado, ou seja, representações da história comum de um mesmo grupo social. Em síntese:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si [...]. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p. 244).

O *desejo de memória*, outra categoria que lancei mão nos meus trabalhos etnográficos, remete-se às memórias que chamarei de “*afflorativas*”, a saber, aquelas memórias enunciadas, pretendidas e reafirmadas socialmente; recordações que gozam de um maior prestígio nos grupos sociais. Narrativas de si, predispostas à escuta. Diante de um processo de seleção/escolha, elas se permeiam como as memórias mais valorizadas e, por isso, paralelamente também, as mais facilmente proferidas e difundidas na dimensão coletiva. Posso afirmar, deste modo, que há uma cartografia dos desejos a integrar o corpo da memória social, pois em sua linguagem, expressam os desejos de ser, ou se quisermos, um ser desejado. De tal forma, estes mecanismos mnemônicos desejados e desejanter efetuem a afirmação das identidades sociais, de modo que os indivíduos as evocam para justificarem o pertencimento a um grupo social específico, dito de outra forma, para legitimarem suas identidades sociais no interior das representações/construções históricas coletivas. O desejo de memória assume uma condição de primazia discursiva no conjunto da produção memorial do socius. A primazia ocorre em relação às memórias reprimidas pelos esquecimentos e silenciamentos que, por sua vez, sendo composições/partículas do corpo memorial, constituem-se elas mesmas, em máquinas recalçadas de produzir desejos. Poderíamos

supor que elas surgem em oposição às memórias reprimidas, mas na verdade não é esse o caso. Os esquecimentos, os silenciamentos, também são “órgãos” do corpo mnemônico e, portanto, máquinas recalçadas de produzir desejos. Em suma, o desejo de memória circunscreve uma “vontade temporalizada do ser” que é, ao mesmo tempo, vontade de passado e vontade de futuro.

Para os Tentehar-Guajajara, residentes na zona urbana de Barra do Corda, as lembranças das festividades comunitárias do tempo da aldeia, à guisa de exemplificação, manifestam-se na condição de desejos de memória, tendo como plano de correspondência o despertar de um “nós-desejado”. A identidade concebida diretamente como uma experiência social possível da memória social. A memória, nos múltiplos sentidos do desejo, viabiliza a agência estratégica de articulação das identidades sociais, ou melhor, das escolhas de identidades postas à disposição no interior de um sistema de elementos culturais (criado pelos próprios sujeitos), frente ao mundo social-moral. Nos desejos de memória, a ênfase pode ser maior ou menor, no sujeito que lembra – narrativas de si; projeção de um “eu” desejado ou de um “nós” pretendido e manipulado pelos desejos do sujeito – ou nas representações compartilhadas social e coletivamente, de um “nós cultural desejante”, ao qual o sujeito julga sentir-se como pertencente – o lócus mnemônico de onde provém as suas recordações. Em síntese, nos discursos de memória, o “eu desejado” e o “nós desejante” estão interpenetrados, entrelaçados um ao outro, podendo as linhas de memória estarem mais tensionadas para lá e/ou para cá.

A afirmação da identidade, outrossim, o reconhecimento social do grupo étnico que a legitima, tem a memória como uma de suas fontes privilegiadas, seu “nó sistemático”, a máquina de desejos que lhe confere finalidade. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2011, p. 46): “a produção social é unicamente a própria produção desejante em condições determinadas. Dizemos que o campo social é imediatamente produzido pelo desejo, que é seu produto historicamente determinado. Há tão somente o desejo e o social, e nada mais”. A máquina desejante da memória investe na produção do *socius*. Introduzida socialmente como resposta à memória biológica, a memória social guarda relação com a totalidade do corpo, pois, ao registrar/codificar no corpo os signos sociais e históricos, inscreve o sujeito (“órgão”) na estrutura reprodutiva do *socius* (organismo). Mesmo nas formas sociais repressivas ou reprimidas,

como no esquecimento – memória recalçada –, as realidades sociais são produzidas pelo desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O devir da memória indígena, entretanto, é o que se evade da produção social. O devir nunca é produção porque devir e produção são dois movimentos diferentes. O devir se manifesta na multiplicidade dos desejos. Se o desejo é produção – de memória, de diferença – o devir, enquanto espelho da produção de diferenças, é o próprio processo do desejo (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

A constelação de desejos (multiplicidades) mobiliza os devires e, por consequência, não em uma simples linha reta de relações teleológicas, a produção de realidades no real da ação indígena. Neste caso, dizemos que a identidade está em processo e em causa intensiva. O devir (não-identidade e não-produção), reflete, como um espelho dos desejos de memória (produção), a identidade, enquanto intensificação da diferença. Se o devir, efetivamente, não se inscreve nas fórmulas representativas das estruturas formais; se ele é efetivamente relação molecular de fluxos de multiplicidades pré-representativas e que, portanto, escapam a si mesmas, então, não podemos falar de memória como devir. Entretanto, se “tudo é produção de desejos” através do devir, com efeito, mesmo que nem tudo seja devir, tudo passa pelo devir. Falamos assim, em um devir da memória. Por outro lado, se o devir somente se realiza na antiestrutura minoritária da natureza e da sociedade, onde reside a multiplicidade e, assim por diante, a diferença, posso implica-lo como um devir-memória ou, mais, especificamente, um devir-memória-indígena. O devir da memória indígena é um processo fluido da multiplicidade dos desejos, que está para além da memória e para além dos indígenas. A guisa de explicação: se um grupo de estudantes brancos de Barra do Corda organizam uma manifestação a favor dos indígenas, registrando em seus corpos os traços identificadores dos índios, transformados em indígenas mesmo não o sendo, produzirão socialmente uma expressão dos desejos de memória indígena. A presença dos indígenas efetivamente não existiu, mas os devires atravessaram o acontecimento, pois como afirma Viveiros de Castro (2015), o devir, neste caso específico o devir-memória-indígena (devir-índio), é o aspecto imanente das ações sociais – relações entre dons, ações sobre ações, reações – em um trânsito perene.

Os desejos de memória *tentehar-guajajara* se remetem ao tempo da aldeia (passado) para produzir o socius do presente (a cidade). O

sentido da produção dos desejos de memória (da aldeia) é a afirmação social e étnico-identitária do indígena Tentehar-Guajajara na cidade de Barra do Corda. Por eles, o tempo da aldeia é construído e representado como um passado de gozo e alegrias (o antes) – “*Uriueté aypó táp*” –, isto é, da boa convivência comunitária, da presença dos *karowara*, das histórias míticas que eram contadas, das festas rituais, revestidas de crenças, cânticos, danças e beleza; da fartura provida pela mata, pelas roças e pelos rios; em suma, uma época de felicidade e autossuficiência. A ruptura (o depois) em relação a estas páginas da memória histórica Tentehar-Guajajara é demarcada pelo aprofundamento do contato com a sociedade branca (*os karaiw*), marcado pelos conflitos, pela desagregação social, a mudança cultural brusca, a miséria econômica e a necessidade de construir um outro horizonte de expectativas mais distante da aldeia. Porém, é de todo modo ingênuo considerar que o passado tal qual é representado pelas memórias *tentehar-guajajara*, é pura e, simplesmente, um desejo consciente de retornar ao passado ou de reconstruí-lo no presente por constituir-se em uma essência da “sociedade perfeita”. Não se trata do desejo de memória em si; de como era por verossimilhança o passado, mas de como é manipulado de maneira estratégica – nos discursos de memória, nas políticas de identidade – pelos agentes sociais a quem ele interessa ser reconstruído. Se desejo algo, desejo para o presente. Portanto, não desejo o que falo. Falo para conseguir o que desejo.

As memórias são metáforas de identidade, as identidades são o simulacro da memória. A identidade, como narrativa que os sujeitos pertencentes à etnia Tentehar-Guajajara, constroem para qualificar sua existência, individual e social – produção interior e exterioridade objetivada dos desejos – é o conjunto de ações pelas quais a memória se expressa no *socius*. De modo mais simples, a memória seria o processo de produção da identidade, através dos desejos, e ela, a identidade, seria o próprio processamento social dos desejos de memória. Ligadas neste jogo dialético, memória e a identidade estão em causa e movimento intensivo em determinados contextos temporais e socioculturais.

A ESCOLARIZAÇÃO COMO DIREITO, A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO

Os sujeitos Tentehar-Guajajara refletem que Barra do Corda não só não existiria (condição de processo histórico), como não seria

o que é (condição de acontecimento do tempo presente), não fossem eles, os indígenas. Com isso, constroem uma noção própria de cidade, na qual os indígenas são alçados como os seus sujeitos protagonistas, agenciadores principais de suas formas, fluxos, atividades e relações. Trata-se, como define Gallois (2002), de um discurso político indígena como modalidade do discurso histórico. Há um claro alargamento da noção de direito, de política e de território para os indígenas Tentehar-Guajajara na cidade Barra do Corda. Sujeitos na produção da cidade, eles internalizaram uma mentalidade social, externalizada como discurso cosmopolítico que defende, para além do direito ao território, à educação, à saúde e à cultura diferenciados, o direito à cidade. O que significa de modo mais abrangente, o direito à igualdade na vida social urbana: direito ao emprego, ao acesso às tecnologias, aos meios de transporte, às universidades, entre outras necessidades emergentes do contato interétnico na cidade. Tal mudança verificada na organização social *tentehar-guajajara*, também está ligada à incorporação de outras necessidades culturais aos seus modos de vida, nas relações de contato interétnico, qual sejam: a dependência de obtenção do emprego formal, do dinheiro e das mercadorias. Neste sentido, a cidade de Barra do Corda tornou-se um destino para as famílias indígenas que buscavam a melhoria na qualidade de vida. Para os sujeitos que entrevistei na cidade Barra do Corda, a educação escolar tem este significado: o de ser uma ponte que, se atravessada, possibilita o alcance efetivo do bem-estar nos níveis individual, parental e coletivo.

A valorização do fenômeno educação pelos indígenas Tentehar-Guajajara pode ter raízes históricas com o projeto de catequização capuchinha do início do século XX. Uma das finalidades da Igreja Católica no Maranhão, mormente dos padres capuchinhos na região, foi a criação dos centros de educação indígena em Barra do Corda, visando à formação religiosa, o aprendizado da língua portuguesa e, principalmente, a civilização dos índios, que seria alcançada pelo abandono/dissolução gradual dos seus costumes tradicionais, ditos selvagens, e reciprocamente, disciplinar os novos comportamentos através do aprendizado formalizado pelas instituições educativas. No ano de 1895, o Instituto Indígena fora fundado naquela cidade, tendo como eixo basilar a evangelização, miscigenação e “civilização” dos jovens indígenas Tentehar-Guajajara. O primeiro seria obtido pelos ensinamentos cristãos, o segundo pela proibição de casar-se com

meninas indígenas, – apenas o podiam com aquelas que fossem brancas –, e o terceiro seria acarretado por um conjunto de fatores, como o aprendizado do português e dos costumes culturais “civilizados”. Na “escola indígena capuchinha”, lhes eram ensinados, além das instruções primárias, como a leitura e a escrita em português, as técnicas musicais e os ofícios manuais de carpintaria, sapataria e olaria. Andrello (2006) verificou um fenômeno análogo quando desenvolveu pesquisas junto aos indígenas do povoado Iauaretê, nas proximidades da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), região do Alto Rio Negro. Nesta situação específica, tratava-se da influência legada pelas Missões Salesianas (iniciada na primeira metade do século XX) na introdução da educação escolar para famílias indígenas. A história das missões capuchinhas na Ilha do Maranhão, no entanto, é bem mais antiga, tendo iniciado com os colonizadores franceses já no final do século XVI e início do século XVII. Claude d’Abbeville (1975), em sua obra *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*, descreve detalhadamente como os franceses chegaram aos indígenas Tupinambá, segundo ele, para lhes tornarem cristãos, aliados políticos e “libertos” do seu “barbarismo cultural”.

Na atualidade, o forte apelo à educação escolar, tem sido estimulado em face aos direitos políticos legais, conquistados e legitimados na esfera nacional a partir das últimas décadas do século XX. A educação diferenciada para as populações indígenas é assegurada no artigo 210, parágrafo segundo da Constituição Federal e no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei nº 9.394/1996. Estes dispositivos legais garantem, respectivamente, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, assim como a educação intercultural e bilíngue/multilíngue. Em síntese, foram garantidos aos povos indígenas os direitos a uma educação escolar que seja autônoma, específica, diferenciada e universal.

Para se referir à educação, os Tentehar-Guajajara se utilizam do termo “escola”; assim, é possível interpretar, a educação é compreendida como uma dimensão do espaço social, particularizada, dotada de capacidades especiais para transformar os sujeitos e instruí-los a transformarem, politicamente, a realidade social. Há que se considerar uma diferença fundamental entre educação e escolarização, na concepção nativa: a educação é um processo cultural interno ao grupo social, constituída por um mosaico de princípios tradicionais

e morais, cujo nível é supraestrutural; por seu turno, no que lhe diz respeito, a escolarização ou educação escolar abarca os códigos formais, infraestruturais, do Estado moderno e da sociedade brasileira, externos à cultura indígena – o que não quer dizer que lhes sejam alheios. Nos termos dos Tentehar-Guajajara em Barra do Corda, a educação escolar, de maneira mais ampla, significa: status, sucesso, privilégio, empoderamento, empregabilidade e formação superior. A educação escolar é considerada uma “porta de entrada” política e econômica na cidade de Barra do Corda: política por interessar às causas coletivas. Os indígenas com maior grau de qualificação estabelecem os elos político-institucionais, conhecem melhor a linguagem dos direitos e podem facilitar, tanto o acesso às políticas públicas como levar/trazer melhorias para as condições sociais do grupo. O significado econômico, por seu turno, está relacionado à ideia de conquista, ou seja, poder usufruir dos diferentes bens e serviços oferecidos na e pela cidade, não disponíveis nas aldeias.

O tema da escolarização é mobilizado quando estes sujeitos, indígenas em situação urbana, falam sobre suas demandas sociais e a necessidade de se manterem organizados na luta política. Logo, a “escola”, como dizem, é a possibilidade mais viável – não uma garantia – de conquistarem uma vida com mais qualidade e dignidade no futuro. Portanto, trata-se de uma promessa não imediata, reservada ao vir-a-ser no/do tempo. Isto posto, a educação vale menos pelo conhecimento em si, e mais pelo que esse conhecimento pode oportunizar, individual e coletivamente, a curto ou longo prazo. Como me contou Edijar Guajajara em uma entrevista na aldeia Sardinha:

No tempo o SPI veio e então ele fundou escola na área indígena. Mas com pouco tempo, os professores voltaram para suas cidades e deixaram os indígenas na aldeia. Então meu pai viu que estava errado; os meus parentes querendo aprender a ler e a estudar em português [...] assim meu pai me botou na cidade para mim voltar depois para minha aldeia. Aí eu estou feliz, alegre e satisfeito porque eu voltei para minha aldeia para educar os meus parentes; o meu povo que necessitava de aprender e eles estão na luta estudando. É outro, o meu cacique e os outros que são casados com os brancos se esqueceram da língua materna, da língua indígena. Eles perceberam isso e voltaram as

raízes para valorizar a nossa língua tupi-guarani. Eles lá têm lembranças da aldeia, mas só que eles não têm mais como voltar tanto para a aldeia porque eles se enraizaram na cidade. Eu estou na aldeia porque tenho minha obrigação, tenho contas a prestar na aldeia com o meu povo. Dar minha aula, mostrar o meu trabalho. Porque o nosso ritual ia se acabar, mas nós estamos produzindo ali na aldeia. Por isso eu estou lá. O branco vai lá na aldeia casa com a índia, aí leva ela para a cidade. Aí ela sai da aldeia. Algum dia ela vai voltar. As pessoas elogiam aquele Tenetehara porque está na reserva indígena. Parece que tem que está morando na terra indígena. Eu sou um Guajajara porque me chamo Guajajara e convivo com o meu povo [...] moro em Barra do Corda, mas não deixo de ser um Tenetehara. Eu sou índio muito procurado e reconhecido pela minha inteligência, pelos estudos que eu tenho. Mas nem todos os índios da cidade podem retornar para a aldeia e fazer o que eu fiz! Repassar o que estou informando hoje para você. Eu sou professor, artista, cantor e se não fosse o branco eu não seria nada disso. O índio em Barra do Corda está sendo escravizado porque não é reconhecido. Eles pensam que o índio é aquele índio adolescente como era naquele tempo. E não! Os índios agora são civilizados. Olha a minha história. O que aconteceu comigo? Eu não sabia ler, não sabia escrever, não sabia me comunicar com o branco. Ao me trazer para a cidade o meu pai me deu a oportunidade de ter o que tenho (Edijar Guajajara, aldeia Sardinha, 2017).

O discurso de Edijar Guajajara ilustra o caráter político que a educação possui para os indígenas Tentehar-Guajajara em Barra do Corda. A cidade apresenta-se como uma arena de possibilidades ou, se quisermos, um museu de experimentações sociais, de escolhas individuais, perpassadas por responsabilidades, decisivas, dado que produzirão efeitos de uma maior abrangência social. “O retornar para aldeia”, muito mais que um deslocamento espacial, um mudar de lugar ou uma volta às origens, pode ser interpretado como uma Economia Política da Educação Tentehar-Guajajara. Se a educação escolar é um investimento político-social (e não apenas um valor individual agregado), urge que este seja convertido em retorno futuro: valorização da cultura, melhorar a educação na aldeia, preservação da língua, das

memórias, dos rituais, etc. Daí a frase “tenho minha obrigação, tenho minhas contas a prestar com o meu povo”. Outro ponto relevante, além da produção de políticas públicas voltadas ao grupo social indígena, é a produção política das relações interétnicas em Barra do Corda. Defender que os índios estão civilizados, significa que nos dias de hoje, as suas relações com a sociedade não-indígena de Barra do Corda (os brancos e outros seguimentos) estão mais horizontais e isso, segundo os discursos indígenas, se deve em grande medida à escolarização. Se antes haviam violências e preconceitos mais manifestos contra os Tentehar-Guajajara, que saíam da aldeia para viver em Barra do Corda, a resposta dada pelos indígenas foi a luta pelo reconhecimento político e afirmação das suas identidades no contexto da cidade, para o qual esta plataforma que chamei de Economia Política da Educação Tentehar-Guajajara é uma *conditio sine qua non*. Não obstante, os ecos da educação ressoam na existência sociocultural do indígena Tentehar-Guajajara na cidade de Barra do Corda.

Notadamente, a partir dos ensinos médio e superior, por estes níveis de formação, via de regra, não serem ofertados nas aldeias, muitas famílias Tentehar-Guajajara tendem a busca-los nas cidades. Em Barra do Corda, complementam o ensino fundamental e médio e, quando aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os indígenas, em sua maioria, ou continuam em Barra do Corda para estudar nos cursos superiores do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), ou partem para estudar nas universidades federal e estadual da capital maranhense, São Luís. Nas famílias dos sujeitos entrevistados em Barra do Corda, a preferência dos estudantes é pelas formações acadêmicas nas áreas de saúde: medicina, enfermagem, fisioterapia, odontologia; ou nas licenciaturas, a partir das quais se tornarão *purumu'e mãe* (alguém que ensina as pessoas) ou *hemu'e har* (aqueles que nos ensinam, os professores).

Em geral, o direito à educação escolar diferenciada, é usufruído pelos indígenas Tentehar-Guajajara até os primeiros anos da formação estudantil. Depois disso, em virtude da indisponibilidade do ensino médio na maioria das aldeias, a cidade surge como um fator atrativo. Não à toa, as crianças e os jovens indígenas de Barra do Corda, passam os primeiros anos dos seus estudos justamente nas aldeias de seus pais e familiares. Para tal, o interesse determinante, segundo os indígenas, está na preservação a língua nativa. Configura-se desta maneira, o

agenciamento político da identidade cultural, através da escolarização. O depoimento abaixo problematiza a questão:

Os meus pais vieram para Barra do Corda em busca de melhoria para os seus filhos e os netos. Então foi isso [...]. Para os filhos ter conhecimento do mundo lá fora, que é importante, né. Para que a gente não possa mais ter o sofrimento que os antepassados tiveram. No caso do massacre do Alto Alegre, sofreram muito! Também para a preservação da cultura, já que os nossos filhos que são índios mestiços possam ter o conhecimento com o seu povo Guajajara. Eu estou sempre explicando as duas partes para eles. Que são duas culturas que eles pertencem hoje, né! A dos indígenas e a dos brancos. Tem um neto da mamãe que está cursando direito em São Luís. Porque é um direito nosso e a gente tem que buscar. Estou sempre dando o exemplo dos meus primos, aonde chegaram, não foi com facilidade. Foi difícil! Porque muitas vezes é melhor enfrentar as dificuldades. Enfrentar a discriminação que é muita. Porque cada dia que passa é mais discriminação (Lindonesa Amorim, Barra do Corda, 2017).

Duas considerações importantes sobressaltam no discurso de Lindonesa Amorim Guajajara sobre os seus filhos. A primeira é inerente às implicações da manipulação das identidades no jogo das disputas do poder, presente na constituição das relações sociais e políticas entre indígenas e não-indígenas na cidade de Barra do Corda. O aprendizado, formação e maturação de suas percepções identitárias; o autorreconhecimento e a autodeterminação como sujeitos – indígenas Tentehar-Gujajara, filhos de pai branco e mãe indígena –, portadores de direitos, imbrincados em um campo político inter-societário, a saber, um complexo pluricultural cuja unidade sociopolítica reside nas diferentes formas em que se manifestam as dinâmicas de agenciamento cultural (OLIVEIRA, 2002). O “crescer na vida” por meio do acesso ao ensino superior, se faz uma estratégia política de pertencimento e afirmação da identidade *tentehar-gujajara* no contexto de um campo político-social historicamente desigual (hegemonicamente não-indígena). O segundo enfoque está dimensionado à luz de uma nova realidade, experimentada pelos indígenas em Barra do Corda, sobretudo

na última década: o processo de afirmação da identidade indígena tem se tornado uma das principais ferramentas de promoção às políticas de inclusão social nas universidades públicas em todo o Brasil. Desde que foi sancionada a lei 12.711/2012, a autodeclaração de identidade étnica é um dos critérios/requisitos jurídicos a ser preenchido para que indígenas de diferentes regiões, possam candidatar-se às vagas específicas que lhes foram reservadas.

A partir dos relatos que me foram cedidos, pude compreender que estes sujeitos compreendem que os direitos conquistados pelo seu povo, são o produto histórico dos processos de resistência coletiva, organização política e lutas sociais. Desta maneira, se houve um investimento de capital político empreendido pela coletividade, espera-se um retorno social futuro por parte dos sujeitos beneficiários; numa espécie de acordo de compromisso com o povo ao qual pertencem. Assim, em geral, após a conclusão dos cursos, técnicos ou superiores, optam por trabalhar junto às suas comunidades. Isso explica, pelo menos em parte, a predileção destes sujeitos, pelas profissões e cargos relacionados às repartições indígenas e indigenistas (de saúde, educação, política de terra, etc.). A educação e escolar é considerada ponto de partida para se chegar alhures.

Os indígenas Tentehar-Guajajara mais antigos, no entanto, queixam-se por enxergarem um problema que, de acordo com os mesmos, a educação escolar não conseguiu “resolver”. O comportamento dos mais jovens que, para eles, não condiz com a postura moral de seus antepassados. Quando estive em uma das reuniões dos Tentehar-Guajajara, na aldeia Coquinho, T.I Canabrava, esse foi um dos temas mais sensíveis abordados. Os *tamu’y* que tiveram a palavra, reiteraram que a solução seria educar moralmente os mais jovens para que aprendessem a valorizar sua cultura indígena, senão correr-se-ia o risco de esquecerem quem são e “virarem brancos”. Não por acaso, os antigos caciques, grandes lideranças já falecidas, como Galdino e Celestino, foram lembrados pelo legado exemplar que deixaram a todo o povo Tentehar-Guajajara. Afinal, entendem que os jovens vieram à cidade para estudar e “mostrar a sua cultura”, não para darem “maus exemplos”. Os relatos a seguir ajudarão a clarificar os condicionantes envolvidos neste cenário.

Hoje o índio quando cai doente, eles levam para o feiticeiro;

ai o feiticeiro vai e diz assim: não esse caso aí não é para mim não, pode mandar no médico; aí eles para cá e logo também como diz meu irmão né! Só quer curar agora se tiver cachaça. Então mudou muito! Mudaram tanto! Que o índio não fazia carvão, o índio não desmatava o mato e hoje está fazendo. Agora eles esqueceram de plantar a mandioca, feijão, melancia, abóbora [...] a gente só comprava aqui na cidade o açúcar e o café. Até cana o índio plantava, mas maconha não! Agora estão aí destruindo tudo. Os índios são muito preguiçosos. Criei meus meninos com a fé em deus e os remédios caseiros que eu fazia para eles; e hoje eu acho que o pessoal até esqueceram dessas coisas bem aí (Maria de Lourdes, Barra do Corda, 2017).

Que a festa do moqueado hoje, só se fala nela em época de política. Hoje se eu vejo falar numa festa de moqueado, eu mesmo não vou! Eu como índio eu não vou! Você acredita que naquele tempo o índio cantava a noite todinha e não tinha sono, não tinha nada, ficavam todos ali espertos e hoje se não tiver uma cachaça ele não canta. Levam bandas de forro para lá... isso não mais cultura não [lamenta]. O índio está com a cultura dele, aí o branco entra e leva sua cultura diferenciada. Bota um índio para cantar uma cantoria da aldeia e ele não sabe cantar! Pede para ele cantar um rebolado aí do tchan, de alguma coisa aí, que ele sabe. (José Virgulino, Barra do Corda, 2017, *grifos meus*).

O que podemos filtrar destes discursos? Uma dimensão a ser observada é que a memória desponta como o recurso ao qual os sujeitos acionam para referendar suas visões ideais de mundo, ou seja, para (re)produzir o passado como uma condição ideal (desejada) do presente. Por outro lado, ela, a memória, funciona como um discurso político dos mais velhos sobre as mudanças históricas experimentadas pelos indígenas Tentehar-Guajajara, sobretudo na cidade de Barra do Corda. Esta memória, enquanto estrutura representativa de um passado idealizado, reflete um conflito de temporalidades e, por conseguinte, um conflito de valores (morais e culturais), entre os mais novos e os mais antigos. O que torna essa abordagem mais relevante, no ponto de vista da organização social dos Tentehar-Guajajara em Barra do Corda,

é o fato mediante o qual os conflitos de gerações têm sido ecoados no âmbito político, acarretando disputas de poder entre as lideranças indígenas. É salutar pensar que nas falas de Maria de Lourdes e José Virgulino, o que está em questão não é uma simples desilusão com relação ao aspecto comportamental dos indivíduos, mas diferentes visões de mundo e de sociedade e, portanto, daquilo que, por eles, é projetado como ideal e legítimo, nos níveis político e cultural, para o seu povo.

Neste sentido, o que se apresenta em disputa para os Tentehar-Guajajara, é a legitimação política de diferentes projetos de sociedade. Nos últimos anos, tem se verificado uma maior ascensão das novas lideranças políticas. Os novos caciques têm cada vez mais assumido cargos decisórios nas repartições da saúde e educação indígena; paralelamente, suas posições políticas, têm sido muitas vezes divergentes das lideranças mais experientes, nas assembleias e conselhos. Os mais jovens têm adotado a estratégia de aproximação e alinhamento (acordos) com as instâncias mais altas da gestão de políticas indigenistas, enquanto os caciques mais experientes partem para a tática do enfrentamento coletivo; pressionar, resistir, dialogar, negociar, mas não se aliar. Os primeiros se instrumentalizam dos códigos de poder para legitimar suas práticas, os segundos forjam a sua própria agência, atuando como um contrapoder. Importante pontuar que a estrutura destas relações políticas não está conformada a um determinado estado do tempo histórico, muito pelo contrário, estão em um constante movimento, em que as posições e as táticas/estratégias de ação, resultantes do modo como se efetuam as disputas, negociações e trocas, podem ser revistas ou modificadas.

De toda maneira, desenha-se o quadro de uma situação histórica, em um campo político em que interagem a diversidade de condutas e interpretações socioculturais (OLIVEIRA, 2002). Maria de Lourdes e José Virgulino, que são caciques na cidade de Barra do Corda, fazem o aparente descontentamento assumir a condição de discurso do contato interétnico e da mudança histórica. O indígena Tentehar-Guajajara, representado pelas suas memórias, é um ser moral idealizado que em algum momento da história teve a “essência” dos valores que o guiavam corrompida. Em outras palavras, de uma forma mais direta, estão construindo uma interpretação cosmopolítica, segundo a qual, as tradições culturais foram desvirtuadas (“perderam suas virtudes”)

através do contato com os costumes da sociedade branca. Na esteira deste dilema, tendo como palco a cidade de Barra do Corda, estão os conflitos (de ideias, comportamentos, valores, etc.) com os indígenas mais jovens, pois são eles, não apenas o retrato das mudanças no presente, mas os símbolos e agentes de uma perspectiva social para o futuro.

A crítica ao xamanismo, que permeia ambos os discursos, também tem como fundo, uma expressão Tentehar-Guajajara do contato interétnico – a influência do cristianismo –, além de ser explicativa com relação à ideia de moralidade construída pelos indígenas Tentehar-Guajajara. Ao invés de curandeiro, o xamã é caracterizado pela roupagem do feiticeiro (se tem poderes mágicos, pode usá-los para causar o mal); sujeito que ora age como mercenário, ora como trapaceiro. Em todo caso, predomina a caricatura do sujeito destituído de virtudes morais, indigno de confiança. Algo que justifica a atitude de: “criar os filhos, em primeiro lugar, com a fé em Deus”. Historicamente, como já explicitado antes, as religiões cristãs têm exercido um papel determinante no que tange à influência nas crenças, na formação moral, na educação e na cultura indígena como um todo. Nos primeiros séculos, pela intervenção da Igreja Católica e nas últimas décadas, com a ascensão do protestantismo pentecostal, neopentecostal e batista. Se a educação formal implica o desenvolvimento intelectual, disciplinado ao corpo social, a religião propõe a reforma moral e espiritual (purificação) do corpo físico (do ser). Como argumentou certa vez Maria de Lourdes, Tupã representa o trovão e não Deus. Tupã é o responsável pela chuva, mas Deus é o criador do mundo e de todos os seres. Para ela, este foi um dos argumentos construídos pela igreja e nas “escolas do passado”, cujo intuito era a “civilização” dos indígenas pelos *karaiw*. Neste discurso, ela manipula o mito a fim de afirmar: em Tupã, um símbolo cultural da sua identidade étnica; em Deus, a sua crença católica. O mito, aqui, é transsubstancializado em etnodiscurso político. O que poderia parecer uma contradição – já que, o sujeito que autoriza o discurso, é uma Tentehar-Guajajara *krayú* (cristã) –, configura na verdade uma torção ontológica da identidade (de estrutura mítico-cosmológica e histórico-política), redimensionada e reelaborada para produzir uma autorepresentação da indianidade Tentehar-Guajajara frente às representações ideológicas brancas do contato interétnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mesmas narrativas de memória que mitificam/historicizam o passado na aldeia e idealizam/autenticam a identidade, são paralelamente, um ato político que denuncia a posição social de sujeitos dos indígenas Tentehar-Guajajara (condição) em Barra do Corda, confrontada à dos demais cidadãos (permanência), e justifica, pelo menos em certo sentido, os múltiplos matizes cosmopolíticos que impeliram a transferência da aldeia para a cidade (presença). *Condição* de existir dignamente como pessoas; *permanência* da identidade étnica, visibilizada nas relações de contato interétnico, qual seja, na diferença; e a *presença* do sujeito indígena na cidade, em busca do direito de continuar existindo como ele é; um índio Tentehar-Guajajara. Pois para ser indígena Tentehar, como me definiu Maria de Lourdes Pompeu Guajajara, é preciso “apresentar-se como Tentehar”.

Na esfera urbana, estreitar as relações com os brancos, é uma atitude política dos Tentehar-Guajajara na atualidade; engajamento que nas suas visões ajuda a ultrapassar as barreiras da discriminação social que, acrescentam, era mais intensa no passado. Assim, pôr a identidade *tentehar-guajajara* em evidência nos espaços de socialização em Barra do Corda, é reforçar o pertencimento do indígena Tentehar-Guajajara na produção dos fazeres da cidade, afirmando os sujeitos etnicamente e, enquanto, atores sociais no interior de contextos historicamente construídos como de exclusividade não-indígena. A identidade fluidifica e penetra o invólucro de relações sociais, supostamente preestabelecidas, por meio de um duplo inventário dos sujeitos: desejos de diferença e de igualdade. De modo que, ao mesmo tempo em que os sujeitos realçam a diferença, a saber, as representações simbólicas do ser para si e para o outro; legitimam a igualdade na autorepresentação espelhada do outro em si, – o ser no outro –, compartilhando repertórios de mundos que, fundidos, tornam a discernibilidade social do ser, temporariamente, desnecessária.

Por meio das memórias, discursos políticos, cosmologias, os indígenas Guajajara constroem suas próprias concepções históricas e antropológicas da experiência social na cidade de Barra do Corda. Seja no âmbito interno ou externo das suas organizações políticas, seja nos relacionamentos cotidianos com os não-indígenas – nas feiras, no comércio central, nos espaços de lazer, nas instituições

públicas municipais, especialmente nas escolas –, onde agenciam o reconhecimento e a afirmação de suas identidades étnico-culturais, os Tentehar-Guajajara imprimem os seus modos de vida e as suas formas estratégicas de resistência social.

REFERÊNCIAS

ANDRELLO, Geraldo. *Cidade do Índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão*. São Paulo: Ed. USP, 1975.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin. “Nossas falas duras”: discurso político e auto-representação Wajãpi. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (org.). *Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Ação indigenista e utopia milenarista. As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Tikuna. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (org.). *Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p.200-212, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

O ENSINO DE HISTÓRIA: INQUIETAÇÕES E PERSPECTIVAS

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança...
Rubem Alves

A partir da perspectiva acima, do escritor Rubem Alves, em seu texto “Gaiolas e asas”, reflete-se neste artigo sobre a concepção e importância do Ensino de História enquanto campo de pesquisa, bem como sua relevância para a educação dos discentes, enquanto cidadãos ativos e conscientes, capazes de “alçar voos”, ou seja, de pensar refletidamente e atuar como agentes sociais ativos e reflexivos na sociedade em que vivem. O ensino de História é primordial para

a formação discente ao despertar nos mesmos a compreensão de conteúdos da disciplina atrelados ao seu cotidiano, aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos, caso não sejam trabalhados com alunos o senso crítico, o interesse pela pesquisa e pelo conhecimento de sua própria realidade, a qual está intrinsicamente ligada aos processos históricos estudados nos livros.

O ensino de História está presente na escola brasileira desde sua criação, ainda no século XIX, com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, teve como base em seu ensino um método científico e uma concepção evolucionista característicos do século XIX, e é incontestavelmente um dos ramos mais tradicionais e socialmente pertinentes da educação escolar nacional. Em sua longa trajetória, o ensino de História, em consonância com as diversas mudanças sofridas pela sociedade e pela cultura brasileiras, passou por uma série de mudanças teórico-metodológicas, com o objetivo de atualizar suas práticas didático-pedagógicas, isso exigiu dos professores da disciplina uma adequação em sua prática do saber docente na sala de aula, com o uso de novos recursos didáticos e novas percepções quanto aos seus alunos, a fim de tornar o ensino-aprendizagem mais atraente e menos monótono e enfadonho.

A busca de novas formas de escrever e ensinar História tem levado os historiadores a vivenciar atualmente um universo diferente do que era experienciado até a década de 1980. A História foi construída como uma disciplina em que a contemporaneidade estava inserida sem muitos mistérios e bastante enfado, descrita por muitos estudantes como decorativa.

De um lado, a preocupação com o ensino fez com que os professores se dedicassem à busca de alternativas para os métodos uniformes, e às vezes desestimulantes dos pedagogos e historiadores tradicionais, que estavam mais preocupados com a doutrinação cívica do que propriamente com a construção de um saber presente na vida cotidiana. De outro lado, na década de 1960 foi trazida por historiadores uma tendência à manipulação da disciplina como uma bandeira de luta, um instrumento nas mãos dos revolucionários de todos os matizes para confirmar suas expectativas diante da transformação inevitável da sociedade de consumo. O texto que segue é resultado de algumas leituras feitas durante as reuniões semanais do PIBID (Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência), na condição de bolsista, e de algumas experiências vivenciadas em uma instituição de educação básica, o colégio Lourdes Rebelo, uma das escolas em que o subprograma de História atuou. E ainda as experiências vivenciadas enquanto professora, em que os desafios e possibilidades de ensinar se mostram latentes e instigantes.

INQUIETAÇÕES E PERSPECTIVAS

Desde o século XIX e início do século XX, enfatizou-se a questão da formação da nacionalidade e da identidade brasileiras, nesta perspectiva a História na escola teve o papel de formar a identidade nacional, para isto foram fatores marcantes, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 e a literatura romântica com o indianismo.

No início do século XX, durante a Primeira República destacaram-se as ideias do Movimento Modernista. A História, assim, foi um elemento marcante na construção do Estado Nacional. A questão nacional ainda é relevante nas reflexões atuais, mas além dela existe também a questão da mundialização, percebe-se, dessa forma, uma redefinição quanto à identidade nacional:

A construção da identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX passou a ser redefinida, portanto, sob outros parâmetros, repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial e econômica (BITTENCOURT, 2006, p. 18).

É interessante ressaltar algumas transformações ocorridas no âmbito da História escolar no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, a História e a Geografia, junto com a Língua Pátria eram as disciplinas fundamentais para o espírito nacionalista e patriótico. Após o golpe de 1930, Francisco Campos, promoveu mudanças educacionais que aumentaram a centralização da educação com os primeiros programas para as escolas secundárias. Com o advento da Segunda Guerra Mundial o saber escolar passou a ter como base as ciências físicas, químicas e

biológicas e também a matemática, que:

Passaram a ser consideradas, como a viga mestra do saber escolar por possibilitarem uma formação de cunho tecnológico, necessária à vida empresarial. A empresa gera a riqueza da nação, produz empregos (ou desemprego), distribui o dinheiro produz os objetos do sonho consumista... Os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente (BITTENCOURT, 2006, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 iniciou um processo de tecnização da formação escolar. Durante a Ditadura Militar (1964 – 1985) a História e a Geografia foram substituídas por Estudos Sociais. Neste período a História foi depreciada, uma marca que se prolonga aos dias atuais, visto que muitas pessoas e até mesmo estudantes ainda olham para a disciplina simplesmente como decorativa e sem nenhuma utilidade para a sua vida prática em sociedade.

No final do regime de exceção, com a redemocratização do Brasil, a História reocupou seu lugar como disciplina autônoma. Isto exigiu que ela repensasse seus conteúdos e buscasse novas formas de relações pedagógicas dos “saberes docentes” (TARDIF, 2008).

Entre os anos 1970 e 1980 no Brasil foram feitas discussões intensas sobre a necessidade de uma revisão nas práticas, métodos e conteúdos da História ensinada na escola básica, foi, aliás, nesta época que o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado, tendo em vista que até o fim da década de 1960 ele era visto simplesmente como área de formação e não como um objeto de pesquisa. Um dos trabalhos pioneiros sobre o tema é o livro *O ensino de História no primário e no ginásio*, de Miriam Moreira Leite, publicado em 1969. Leite investigou o programa escolar vigente na década de 1960 e apontou um aspecto importante daquele período, a diluição da História como disciplina autônoma do currículo, transformada nos programas dos Estudos Sociais. A autora buscou compreender o sistema de ensino brasileiro, bem como mostrar suas insuficiências e aspectos negativos. E ainda os livros didáticos adotados no primário e

no ginásio. Um ponto positivo da obra de Leite é exatamente apresentar sugestões didáticas para o ensino de História.

No concernente ao ensino de história enquanto campo de pesquisa, a maior parte dos trabalhos foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que se comparados com os Programas de Pós-Graduação em História (PPGH), nota-se que esses produziram menos. Todavia, esse panorama começou a se modificar quando alguns PPGH'S começaram a dedicar linhas de pesquisas sobre Ensino de História, como a Universidade Federal da Paraíba – UFPB e a Universidade Estadual de Londrina – UEL. Essas mudanças sinalizam o ensino de história como objeto não só dos programas de educação, mas também de história, ou seja, como um objeto de pesquisa para o historiador. Algo de suma importância, pois não há escrita da História sem pensar nos usos que dela fazemos, e um desses usos é, justamente, o ensino (RÜSEN, 2006).

No caso brasileiro, as universidades se dedicaram pouco ao ensino de História, como já mencionado anteriormente, esse campo do saber histórico era considerado área de formação e não objeto de pesquisa, desse modo, ele é: “[...] uma face da História como conhecimento, é a História em situação de ensino” (SILVA, 2007, p. 275). Para Silva, é necessário que o historiador olhe para o campo de pesquisa Ensino relacionado à ciência História. Uma vez que:

[...] embora o Ensino de História seja uma face da História como conhecimento, esta última se cindiu e deixou de ver com clareza aquela dimensão como parte de seu ser. Cabe-nos, então, ajudar a História não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar aquele viés como sua expressão legítima (SILVA, 2007, p. 275).

Alguns autores aventam ainda a própria dissociação entre Licenciatura e Bacharelado na formação do historiador como um fator essencial para a situação das pesquisas no campo do ensino de História. Ilka Mesquita e Ernesta Zamboni (2008, p. 133), mostram de forma elucidativa essa questão:

Nesse sentido, voltamos o olhar para o modelo de formação do professor de História que foi estruturado nas décadas

de 1960 e 1970 e que permaneceu na década de 1980, na qual predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas didáticas e no estágio supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significa que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico.

A Associação Nacional de História – ANPUH, anteriormente Associação Nacional de Professores Universitários de História, ao longo de sua existência se debruça com a polêmica separação entre pesquisa/ensino, o que pode ser percebido até mesmo na mudança do nome da entidade, a partir da abertura para a filiação como sócios de professores do Ensino Básico e de alunos de pós-graduação. Ainda sobre essa bifurcação licenciatura/bacharelado foram marcantes “mudanças educacionais, consolidadas nos anos 1990 e no início do século XXI, os dissabores antigos ainda existem, como as dicotomias licenciatura/bacharelado, ensino/pesquisa, teoria/prática” (MESQUITA; ZAMBONI, 2008, p. 134).

Ao tratar da mudança em relação às pesquisas sobre Ensino de História, destaca-se essencialmente o aumento do número de publicações sobre a temática [...] Trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bacharéis em História pensando a sua própria área e o seu ensino (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 155). Enfatiza-se aqui o desenvolvimento de pesquisas na área de Ensino de História, ao tempo em que também se reconhece a área de educação e da relevância de suas pesquisas para a formação desse campo.

A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nos últimos anos diversas discussões sobre o ensino de História

têm dado ênfase ao papel do mesmo e do professor da disciplina para o auxílio na compreensão dos estudantes da escola básica do “sentir-se sujeito histórico” e a sua função essencial na “formação de um cidadão crítico”, incentivá-lo a pesquisar, buscar conhecer a realidade histórica, é necessário “[...] entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” (SCHMIDT, 2004, p. 54) e sim desenvolvido com pesquisas e estudo. Torna-se, portanto, mister para o docente tornar a sala de aula um universo onde os alunos podem descobrir sua história e relacioná-la com os fatos, personagens e transformações ocorridas ao longo da trajetória de homens e mulheres no passado e no presente, os quais são estudados em sala de aula:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p. 57).

A contribuição do ensino de história é essencial para a compreensão de conteúdos não só da disciplina, mas também de outras áreas do saber. Por exemplo, ao estudar matemática, pode-se explicar a história da matemática, pois a construção dos números teve avanços ao longo da história. Para o estudo de Biologia, por exemplo, ao trabalhar com doenças o professor pode explicar a história das doenças na sala de aula, apresentar os processos de criação de vacinas e a doença em distintos momentos históricos, como a peste bubônica – uma doença letal na Idade Média que dizimou 1/3 da população europeia, e hoje, com a existência de antibióticos, pode ser tratada com remédios como tetraciclina, estreptomicina. A história, portanto, é uma disciplina que auxilia o aluno na compreensão dos conteúdos das mais diversas matérias estudadas na escola. Ou seja, o saber histórico é imprescindível para a formação do sujeito e para sua consciência enquanto cidadão socialmente ativo.

Conforme aventam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1998), a educação deve ter como foco a formação

ampla do sujeito, a fim de desenvolvê-lo e com isso propiciar o desenvolvimento social. Deste modo, para a transmissão atraente e convidativa do conhecimento, o docente deve usar métodos, meios e linguagens variadas.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de re (construirmos) nosso conceito de ensino e aprendizagem (GUIMARAES, 2003, p. 149-156).

Aconteceram algumas mudanças, que contribuíram para a melhoria do ensino de História, não obstante as transformações ainda deixam a desejar no que se refere à prática da sala de aula, pois em muitos casos o professor de História em sua rotina de trabalho dispõe apenas do quadro negro e do livro didático como recursos. Para Bittencourt (2004), o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Outro ponto importante, segundo Ciampi (2003), é que o saber o por pesquisadores nas universidades, muitas vezes, não chega às salas de aula, conseqüentemente tem-se um ensino monótono e pouco atrativo. Ensinar História é um desafio diário, os professores da disciplina são questionados pelos discentes, por exemplo, sobre: Por que de se estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente? Assim, percebe-se que um “primeiro desafio para quem ensina História é a razão de ser da disciplina, buscando atender a anseios de jovens que ardilosamente fazem perguntas inocentes” (BITTENCOURT, 2006, p. 11), como as supracitadas. Além deste existem outros desafios para o professor da disciplina como: o domínio, a compreensão e explicitação dos critérios de periodização histórica das múltiplas temporalidades das sociedades, a efetivação da aprendizagem da cronologia e, também

outras dificuldades que surgem no cotidiano da escola, como problemas de infraestrutura.

A despeito das dúvidas dos alunos sobre o significado da História ela permanece nos currículos e reformula-se através de novas produções historiográficas, a exemplo de livros que se ampliam tanto em títulos quanto em circulação. Esses podem fazer parte, inclusive da formação dos discentes, uma vez que o professor pode levar a produção historiográfica para a sala de aula e relacioná-la com o livro didático.

Os estudantes podem ser estimulados a produzir, para a comunidade escolar sua própria exposição de objetos antigos, cada acompanhado de pequenas fichas explicativas sobre sua origem. Os desdobramentos advindos dessas atividades atribuem novos significados ao conhecimento prévio dos discentes e auxilia na sua percepção de outras realidades e de outras épocas, bem como relacioná-las com seu cotidiano, observando-se as relações de permanência e ruptura ao longo da trajetória histórica de homens e mulheres. Visto que:

[...] o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos e de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas; e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História (PARÂMETROS

CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 34-35).

Ao se sentirem sujeitos históricos os alunos, auxiliados pelo professor, podem desvelar as múltiplas relações entre seu cotidiano e a vivências de sociedades de épocas variadas, desde a pré-história até os tempos atuais e os modos de vida das pessoas em distintas partes do mundo.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREYRE, 2011, p. 48).

Na sala de aula o professor de História não apenas transmite informações, mas desenvolve uma relação com seus interlocutores, os discentes, na qual estes constroem sentidos e opinião sobre a realidade social que experienciam. Assim, a relação entre professor e aluno:

É basicamente diferente das relações puramente afetivas, das outras relações afetivas: ela comporta uma dose igual de apego ou mesmo admiração, certo modo de enraizar na pessoa do mestre, de acender ao seu contato – e desprendimento com algo de estrito que pode ir até a frieza, já que se trata, em todos os sentidos do termo, de progredir numa ‘disciplina’ e, portanto, de endossar exigências rudes; por outro lado, a relação não é, não deve resvalar para o dueto: ela é, por essência, plural. Nesta relação, o professor fornece a matéria para raciocínios, ensina a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar (SNYDERS em SCHIMIDT 2006, p. 57).

No âmbito da sala de aula existem diferentes tipos de sujeito, de um lado o sujeito aluno e de outro o sujeito professor, cada um

com suas respectivas experiências sociais, culturais e familiares distintas. O professor possui uma bagagem teórica e conceitual que lhe dá a oportunidade de conhecer quem é o sujeito aluno:

Esta primeira posição de sujeito – o público-alvo favorece o pensamento pedagógico segundo o qual os alunos são idênticos a si mesmos, isto é são portadores de personalidades harmônicas e centradas e, portanto constituem um público determinado e facilmente imaginável; na outra ponta há o professor, um sujeito atormentado pelo fato de que apesar de dirigir-se a um público-alvo facilmente decodificável, tem que conviver com a trágica percepção de não há um ajuste exato entre o endereço e a resposta. A tragicidade desta percepção está na sua dupla perversão: por um lado o sujeito professor premido a reconhecer-se não apenas como um idêntico a si, mas também como portador de um arcabouço conceitual que lhe permitiria saber com precisão o que/quem é o sujeito aluno. Por outro lado, o próprio sujeito professor está implicado naquela região pantanosa que constitui o intervalo entre o eu e o mundo, ele próprio é lembrado de que também é alvo de alguns endereçamentos: dos diretores, dos coordenadores, dos pais de alunos, dos próprios alunos, etc. (CASTELO BRANCO, 2006, p. 233).

É também instigante para os professores de História a adequação dos conteúdos à realidade do mundo atual, que os estudantes estão vivenciando, no qual a tecnologia está em praticamente todos os lugares e também na escola e na sala de aula e se faz presente na vida dos discentes através da internet, do celular, dentre outras formas. Esse novo perfil de aluno com o qual o professor de História tem que lidar está acostumado com ritmos de mudanças rápidos, nos quais tudo em um curto intervalo de tempo se transforma em passado, um pretérito sem saudosismo, memória individual ou coletiva, mas apenas um passado sem significado algum. Além disso, a sociedade contemporânea tem enfatizado o presente em detrimento do passado, dessa forma:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos

sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca ao fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm que ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, particularmente todos os ministérios do exterior, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (HOBBSBAWN, 1995, p. 13).

As palavras do historiador Eric Hobsbawn chamam atenção para os rumos do conhecimento, do saber e da docência em História na sociedade contemporânea, em que os acontecimentos se tornam passado em um curto intervalo de tempo e rapidamente são esquecidos pelas pessoas. Uma sociedade na qual “o presente passou a explicar-se a partir de si mesmo” (JANOTTI, 2006, p. 43). Tal conjuntura faz surgir novas exigências para a disciplina e sua adaptação a essa nova realidade da organização social atual. Nesta o historiador, o professor de História tem uma importância crucial no sentido de preservar a memória e evitar, a amnésia dos acontecimentos históricos e das transformações sócio-políticas e culturais, visto que tal sociedade é marcada por incertezas, perspectivas indefinidas e pelo “presenteísmo”.

O modo de vida de hoje é bastante diferente do que existia há vinte ou trinta anos atrás, bem como é outra a forma de se ensinar História atualmente. O professor de História tem a possibilidade de utilizar recursos didáticos variados no processo de ensino-aprendizagem, como o livro didático, filmes – uma forma construtiva e imaginativa que deve ser pensada e trabalhada interminavelmente, fontes literárias, textos, documentos, cartas, fotos, jornais, letras de músicas. O contato com esses documentos permite ao professor de História inserir na discussão dos assuntos estudados questões relativas à memória e à preservação do passado e amplia e as possibilidades de se trabalhar os

conteúdos da disciplina.

Essas novas possibilidades metodológicas servem para auxiliar na construção do conhecimento histórico, incita nos estudantes o interesse pela pesquisa e aproxima-os do saber-fazer historiográfico, torna-os sujeitos da História, o que não se verificava no ensino de História tradicional ou positivista em que se acentuava a História factual, e distanciavam-se cada vez mais os estudantes dos fatos históricos.

No tocante ao fazer histórico-pedagógico do professor de História é desafiadora a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico bem como a relação entre inovações tecnológicas e o ensino de História, tal transposição:

Designa o processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento de conhecimento até sua tradução no campo escolar. Ele permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos (...). Isto significa, então, um verdadeiro processo de criação e não de simplificação de redução (...) (INRP em SCHMIDT, 2006, p. 58).

Existem diversas maneiras de se trabalhar os conteúdos na sala de aula, todavia o livro didático ainda é o material referencial de professores e alunos. O problema é que o livro no geral é percebido pelos discentes como incompreensível e pouco motivador, visto que eles estão cada vez mais acostumados a se informar através de imagens da mídia e pela internet. Neste sentido ao professor cabe:

[...] criar oportunidades em distintas circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, econômicas e culturais pela política vigente (SCHMIDT, 2006, p. 57).

Ensinar História significa dar condições ao aluno de fazer parte do processo do saber-fazer, da construção da História. É criar

oportunidades para os estudantes compreenderem o mundo e a sociedade que estão vivenciando, despertar neles o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” (SCHIMIDT, 2006, p. 57), mas a partir da investigação e de redescobertas dos diferentes temas abordados pelo professor no dia-a-dia da sala de aula e pesquisar, uma vez que:

[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 29).

O docente de História deve fazer a problematização dos conteúdos e a análise causal, porque elas são essenciais para a formação dos discentes. No ensino tradicional a História era explicada a partir de causas longínquas e imediatas dos fatos históricos, com esse ponto de vista sobre o ensino da disciplina as noções de causalidade levaram na maioria das vezes a uma perspectiva teleológica e intencional da educação histórica. Dessa forma, é importante que o professor demonstre aos discentes que os acontecimentos históricos não são superficiais e assim não devem ser vistos, mas que eles têm características próprias e numerosas memórias, as quais podem ser relacionadas com o presente. O professor de História tem o papel de instigar nos alunos o interesse do estudo do passado, um desafio na sociedade atual – a qual tem como uma de suas características precípuas o interesse pelo presente a partir de si próprio – com a finalidade de compreender as inquietações do presente.

O trabalho com fontes ou documentos é um dos fatores imprescindíveis ao ensino de História na escola básica. Estes tiveram sua noção ampliada e transformada, isto ocorreu a partir de transformações teórico-metodológicas, ocorridas na História, uma contribuição da

Escola dos Annales. Quanto a essa corrente historiográfica, ela considera a multiplicidade de sujeitos, rompe com concepções apoiadas somente em “grandes eventos”, que silenciam homens e mulheres comuns. Isto tem possibilitado uma redefinição da metodologia da pesquisa histórica. Por isso, tal investigação considera a relevância de

outras fontes documentais, as quais podem ser: orais, gestuais, sonoras, cinematográficas e literárias.

Essas transformações atingiram o trabalho didático-pedagógico do corpo docente da disciplina, como demonstra também o posicionamento do Institut National de Recherche Pédagogique:

Pode-se denominar suportes informativos todo conjunto de signos, principalmente de textos, que se apresentam como um saber constituído e se dão a ver e a ler como uma fonte de informações sobre um objeto determinado. O texto de um manual, um fragmento de um livro, de jornal, um dossiê documentário tratando de um objeto dado, mas também uma curva estatística, um quadro, um mapa ou plano produzido com o objetivo de uma comunicação de informações disciplinar serão considerados como suportes informativos. Da enciclopédia ao atlas, passando pelo manual escolar, todo discurso produzido com a intenção de comunicar os elementos do saber disciplinar pertencem à esfera dos suportes informativos. Estes suportes se apresentam como informativos, descritivos, analíticos ou sintéticos. Por oposição aos suportes informativos, nos definiremos “documento” todo conjunto de signos, visual, textual, produzido numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizado com fins didáticos... os signos que não são reconhecidos como tais se não inseridos no quadro de uma problemática científica (INRP, 1992, *apud* SCHMIDT, 2006, p. 62).

A possibilidade usar o documento na escola ajuda a destacar, exemplificar, descrever e tornar compreensível o que o professor fala durante as aulas, enriquece o seu trabalho e estimula a observação do aluno, leva-o a refletir, desenvolver o espírito crítico, leva-o a sentir-se sujeito da História na medida em que o aproxima do conteúdo estudado. Segundo Fonseca, a fim de dinamizar o ensino: Na perspectiva de (FONSECA, 2003. p. 163),

Tornou-se uma prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades,

o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, a campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras são questionadas: os saberes são religados e rearticulados em busca de inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades.

Percebe-se o dilema com que o professor de História e seus alunos se deparam, tendo em vista que o professor carrega consigo uma gama de saberes referentes à História e ao mesmo tempo é um sujeito como similar aos estudantes, imbricado de emoções, com sua própria história de vida, seus sucessos e frustrações. Tal diálogo entre docente e discente transforma a prática de construção do conhecimento histórico em um ato político, no sentido de que ocorre a transformação consciente do fazer histórico. Nesse contexto a atuação do professor é de suma importância, tendo em vista que ele deve ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não simplesmente um mero repetidor e executor de conhecimentos produzidos por outros profissionais. Além do mais, o professor de História deve reinventar em seu cotidiano de trabalho os métodos e as técnicas didático-pedagógicas dos “saberes docentes” da disciplina.

Na construção do processo de ensino-aprendizagem histórico a didática tem também uma função pertinente por permitir a transformação do conhecimento histórico em um saber inteligível e atuante para a compreensão do estudante acerca dos assuntos, capacita-o a além de conhecer o saber histórico, ser um participante do pensar e do narrar os fatos históricos. A importância da didática nas aulas é primordial na transformação do que é ensinado e do sentido histórico/social do que o professor ensina aos discentes.

No ensino de História é importante que o professor leve em consideração a realidade social, política, cultural e econômica que vive e a situação em que se encontram as escolas e as salas de aula, estas muitas

vezes enfrentam vários transtornos, por exemplo, com as condições precárias de funcionamento, e também em certos casos com o próprio corpo discente indisciplinado. No concernente aos alunos, o docente deve observar que eles são seres reais, concretos e são, portanto, afetados por diversos tipos de influências como socioculturais, religiosas e étnicas, as quais são decisivas na sua maneira de sentir, ver, ser, compreender e atuar no mundo. Por isso, tais peculiaridades são o diferencial de cada aluno e à medida que elas não são percebidas e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, são transformadas em um modo de exclusão dos discentes, é retirar deles a condição de sujeito em seu próprio desenvolvimento cognitivo. Ou seja, é de suma importância que o professor veja o estudante como um ser social e político, como sujeito de seu próprio desenvolvimento.

O professor de História precisa conhecer e perceber as multifaces da realidade tanto da que ele vive quanto a de seus alunos, e entender e entender como são produzidas, pois baseado em tal compreensão ele poderá criar mecanismos eficazes e condizentes com a realidade que seus alunos experienciam e poderá vislumbrar o processo de inclusão e emancipação político-social dos discentes. Por conseguinte, o docente que está comprometido com que sua prática educacional tenha como objetivo a transformação da sociedade, não age inconscientemente e irrefletidamente. Nesse sentido, o professor de História tem um papel decisivo formação dos estudantes na construção da cidadania e da criticidade, e conseqüentemente no seu papel de sujeito atuante na vida em sociedade e diante dos problemas e transformações da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão, enfatiza-se que trajetória do ensino de História e da docência na disciplina no âmbito da educação básica no Brasil é, portanto, extensa e recheada de transformações teórico-metodológicas. Essas mudanças trazem desafios e novas possibilidades para os professores da área, as quais foram e são impulsionadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas no país e no mundo e pelas novas exigências que elas acarretam ao saber histórico e ao docente na sala de aula.

Nesse sentido, tais modificações implicam uma adaptação

didático-pedagógica do saber-fazer do professor de História em seu anseio de mostrar eficácia no cumprimento de seu papel de formador e “libertador” intelectual e político-social dos discentes, e também de “preservador da memória”. Ao mesmo tempo, o docente depara-se também com reverses que o levam a repensar sua prática pedagógica em sala de aula por motivos vários. Desde a falta de recursos didáticos, pois, muitas vezes, o único que existe nas salas de aula é o livro didático. Esse ainda se constitui para muitos professores como o principal recurso.

Destarte, ensinar História é uma reinvenção diária, uma recriação cotidiana de métodos e técnicas didático-pedagógicas dos “saberes docentes”. Por conseguinte, é necessário “sair” da sala de aula, é preciso tocar, andar, ver, e transportar o educando a outros contextos históricos a partir de sua própria história e possibilitar, portanto, que o mesmo tenha autonomia de se “transportar”, e de saber voltar ao seu contexto, fazendo assim as relações entre continuidades e permanências e entre as semelhanças e diferenças. E não apenas as estudadas, mas também na sociedade atual e em sua própria vida, fazê-los perceber que estudar história não é apenas ver o passado em si, mas construir conhecimentos sobre ele e ao mesmo refletir sobre as permanências e rupturas com esse passado e de que isso afeta o presente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. (org.). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. *O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/sumario.html> > acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares*

Nacionais: História. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Desvendando a prática pedagógica em História: o professor frente à história e seu ensino. In: *Revista Educação*. Porto Alegre: PUC – RS. v. 31. n. 065. 2008.

CIAMPI, H. O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: *História & Ensino*: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina: Eduel. 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. (Tradução de Marcos Santarrita). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS DOCENTES E O USO DO LIVRO DIDÁTICO

FLÁVIO MENDES DE MELO
JORDACI DIAS LOPES DE LIMA
SANDRA MUNIZ VIEIRA
DANÚBIA DA ROCHA SOUSA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o uso do livro didático no ensino de História, bem como a prática docente durante o processo de ensino aprendizagem. No decorrer do trabalho, descrevemos as principais mudanças em torno prática docente sobre o Ensino de História ao longo dos tempos, debatemos sobre os avanços e limitações nos usos do livro didático de História na contemporaneidade e refletimos sobre as influências das novas metodologias na aprendizagem dos alunos. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2017, em uma escola municipal da zona rural, pertencente ao município de Barão de Grajaú – MA. No decorrer do trabalho dialogamos com Cavalcanti (2016), Espíndola (2006), Lajolo (1996), Paixão (2012), Siqueira e Quirino (2012), entre outros. Como resultados parciais, essa pesquisa revelou que, atualmente, o livro didático de História continua sendo o principal instrumento utilizado pelos professores de História, o que evidencia a continuidade de um ensino considerado tradicional, com pouca diversidade metodológica. Esta situação segundo essa investigação está relacionada a vários fatores,

dentre eles: a triste realidade brasileira, em que o livro didático em muitos casos é o único acervo do qual a escola dispõe para o acesso do aluno à leitura, a ausência de políticas de qualificação profissional e a indisponibilidade de equipamentos tecnológicos que auxiliariam o professor no seu trabalho.

Vale lembrar que o ensino sobre a História ao longo dos tempos passou por várias transformações. Antigamente baseava-se no modelo de ensino tradicional, isto é, na transmissão passiva de conhecimentos e informações, no qual o professor era detentor do conhecimento e os estudantes apenas meros ouvintes. Os livros didáticos ao longo dos anos eram usados como instrumentos únicos de informações, nos quais seus conteúdos eram expostos como verdades absolutas e descontextualizadas da realidade dos alunos. Estes aprendiam sobre os acontecimentos históricos, por exemplo, dos “grandes heróis da época”, datas comemorativas, transmissão de valores, crenças, entre outros.

Após muitas discussões em torno do livro didático e a atuação do professor em relação ao ensino de História, atualmente é cobrado do docente uma postura crítico – reflexiva em relação à escolha e a utilização do livro didático em sala de aula. As transformações pelas quais passaram os livros didáticos distribuídos nas escolas – ao contrário de outrora – são submetidos a diversas avaliações antes de chegarem definitivamente ao ambiente escolar, além disso, é cobrado do educador que ele utilize esse livro apenas para orientar seu trabalho pedagógico, já que não pode ser considerado como o único material didático, pois, há outros recursos escolares que devem ser explorados pelos professores.

Portanto, percebe-se que houveram muitas mudanças tanto quanto à escolha do livro quanto a sua utilização nas escolas. Mas apesar das discussões e críticas em torno do ensino tradicional de história, ainda hoje é possível observar em algumas escolas essa realidade. Que, por sua vez acabam por influenciar de maneira direta e indireta na aprendizagem e no interesse dos estudantes em querer assistir as aulas da disciplina de história.

Portanto, ao ouvir os inúmeros relatos de professores de história sobre o desinteresse dos alunos em relação às aulas da disciplina, e sabendo que muitas vezes essa realidade pode estar relacionada aos recursos pedagógicos e as metodologias utilizadas por eles em sala de aula, surgiu o desejo de pesquisar esse tema, afim de mapear as rotas que

levam a desmotivação do alunado nas aulas de História.

É sabido que existem inúmeros fatores que dificultam a atuação do professor na sua prática pedagógica, porém vale ressaltar que apesar disso, ele deve pelo menos tentar fazer sua parte, e uma delas é sempre inovar suas metodologias de ensino, pois, muitas vezes a resistência dos alunos em querer assistir as aulas da disciplina de história também pode estar relacionada a atuação do professor no processo de ensino aprendizagem. Ante o exposto, surgiu o interesse em conhecer o relacionamento livro didático – professor – aluno, na prática cotidiana em sala de aula.

Perante a esse questionamento, esse trabalho se propõe analisar o uso do livro didático no ensino de História, bem como a prática docente durante o processo de ensino aprendizagem. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever as principais mudanças em torno prática docente sobre o Ensino de História ao longo dos tempos, debater sobre os avanços e limitações nos usos do livro didático de História na contemporaneidade e refletir sobre as influências das novas metodologias na aprendizagem dos alunos

LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Ao longo dos tempos, o livro didático, passou por inúmeras mudanças. No decorrer desses anos muitos programas foram destinados a esse tipo de material escolar. Porém, apesar da existência de outros programas voltados ao livro didático, vale ressaltar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) segundo Cavalcanti (2016) criado em 1985. Nesse período, segundo Cassiano (2007) os conteúdos dos livros eram superficiais, não estimulavam o senso crítico dos alunos e o Estado era quem decidia qual livro a escola iria adotar. Nessa época não existia uma avaliação crítica desses materiais, portanto, o papel do PNLD nesse contexto, restringia-se na prática em distribuir livros escolares para alguns estudantes. Para Cavalcanti (2016) tal realidade foi mudada em 1996, pois a partir dessa data esse programa passou a avaliar os livros didáticos antes mesmo, deles serem comprados e distribuídos pelas escolas. Após a redemocratização do País e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 houve uma mudança na forma de escolha do livro didático, que se

aperfeiçoou e hoje é escolhido baseado em vários critérios.

Atualmente, por exemplo, a etapa final para disponibilizar esses materiais para que os professores e dirigentes das escolas em conjunto façam suas escolhas, passa por uma avaliação pedagógica. Esta, segundo o PNLD 2017 é realizada por instituições públicas do ensino superior, qual são responsáveis por formar equipes competentes de professores tanto dentro do quadro de seus profissionais como professores convidados da rede pública de ensino superior. Lembrando que as avaliações desses profissionais serão baseadas nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Após definirem as escolhas dos livros” [...]as editoras providenciam a impressão dos mesmos, pós isso o material impresso é recolhido pelo governo federal para que possa ser distribuído às escolas públicas de todo o Brasil que aderiram ao programa do PNLD (CAVALCANTI, 2016). Percebe-se como afirma Espíndola (2006) que a produção do livro didático é muito complexa, pelo fato de atender e conciliar não só os interesses políticos, pedagógicos, mercadológico, o que gera conflitos, pois cada segmento busca realizar suas expectativas de controle e influência na sociedade, a partir desse evento. Em alguns casos, contrariando o que prevê a LDBEN Nº 9.394/96 o que prevalece na escolha do livro didático em muitas escolas nem sempre é a opinião dos professores e nem a qualidade do livro, mas sim, o valor que é cobrado.

Porém, vale ressaltar que apesar do livro didático aparentemente passar por processo técnico de seleção rigoroso, ele não pode ser considerado um material inquestionável, isso porque “Certos livros didáticos, algumas vezes, contêm afirmações que de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica não são verdadeiras. No entanto, por diferentes razões, compreensíveis, mas não justificáveis” (LAJOLO, 1996, p. 7). Para essa autora vai existir momento na sala de aula que o docente deve dizer aos alunos que a informação mostrada no livro merece correções, pois o que consta no material não condiz com a realidade.

Mas, por razões que vão desde a ignorância até a indiferença, muitos profissionais não fazem as devidas correções e reparos, por essa razão, acabam reproduzindo e induzindo ao conhecimento incorreto os alunos. Diante disso, é necessário que o professor seja pesquisador e nem

permita que o livro didático retire sua autonomia enquanto educador. Até porque, o livro didático não representa uma verdade concreta dos fatos, pois ele não é uma fonte de conhecimento inquestionável. Por isso, apesar dele ser importante no universo escolar sua utilização deve ser crítica e reflexiva, ou seja, baseado na (re) construção e ressignificação do conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AO LONGO DO TEMPO

Por muito tempo o ensino de História era baseado somente no livro didático e servia apenas para copiar exercício, ensinar os valores morais, reproduzir conhecimento acrítico e descontextualizado da realidade do educando. Tais afirmações podem ser confirmadas nas palavras de Siqueira e Quirino (2012), pois afirmam que antigamente o ensino sobre a História brasileiro era repassados aos alunos por meio de assuntos envolvendo fatos políticos de interesse dominante, e na maioria das vezes os assuntos apenas enalteciam as lutas, os heróis e os fatos políticos da época. Isso acontecia porque antes da década de 80 e 90 o ensino e a produção textual de História era “[...] identificado com o estudo do passado acabado, com a memorização de fatos, datas e heróis[...]” (ESPÍNDOLA, 2006, p. 20). Isso acontecia porque ensinar história nesse período se limitava a memorização e a transmissão de conteúdo, sem a preocupação com a criticidade.

Para Siqueira e Quirino (2012), essa realidade com o tempo foi mudando, pois com o avanço educacional surgiram várias críticas ao livro didático de História e ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo essa área de conhecimento. Corroborando com esses autores, Espindola (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, as transformações no livro e no ensino de História só foram possíveis, devido às inúmeras críticas, questionamentos e debates em prol da criação de uma História crítica e reflexiva, portanto, que contribuisse para criação de uma nova cidadania.

Apesar das mudanças em volta do livro didático e das novas abordagens em torno do ensino de História nas instituições escolares, infelizmente ainda hoje persiste em muitas escolas o ensino tradicional dessa disciplina e quem é o principal responsável por essa realidade

é o professor, pois como ele é o mediador desse processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é criticado pelo fato de resistir em procurar outros materiais didáticos, inovar em suas metodologias e utilizar o livro didático de maneira crítica e reflexiva juntamente com os alunos.

Porém, ressalte-se que, a função atribuída ao professor de História, ou seja, formar cidadãos críticos e participativos para a sociedade, entre outros, é uma responsabilidade muito grande, portanto não é simples desenvolver sua prática docente, pois são muitos os desafios que dificultam e às vezes, impedem o seu trabalho. Por exemplo, muitos pesquisadores criticam a postura e o ensino do professor em sala de aula, mas omitem que a causa em várias situações pode estar relacionada a sua formação, pois nem todo curso superior prepara de maneira sólida o acadêmico para exercer sua profissão. Portanto, um magistério despreparado dificulta o trabalho do educador (LAJOLO, 1996).

Muitos docentes até sabem que a sala de aula deve ser um espaço com aulas interativas e dinâmicas, mas ressaltam também que antes de criticar seu trabalho é preciso reconhecer que existe falha na sua formação, por isso eles não podem ser cobrados por algo que não foram instruídos. Essa realidade acaba dificultando de maneira direta e indireta seu trabalho em sala de aula, tornando assim suas aulas chatas e enfadonhas. Portanto, a falta muitas vezes de uma aula atraente é reflexo do sistema de formação em que os professores estão inseridos. Por isso, o ensino crítico sobre a História também está atrelado formação profissional do educador.

Além disso, falta ao ambiente de trabalho do professor as condições materiais, estruturas físicas e humanas (CAVALCANTI, 2016). A inexistência desses recursos acaba influenciando negativamente a formação crítica e cidadã do aluno, isso porque segundo Coll (1999) as condições que se encontra o ambiente escolar influenciam a aprendizagem dos estudantes (COLL, 1999). Diante disso, é notório que tanto a formação acadêmica como o ambiente escolar interferem no processo de ensino aprendizagem.

Vale ressaltar que essa realidade não isenta o papel do professor no seu local de trabalho, pois apesar de alguns professores não terem tido uma formação superior sólida não significa que eles não possam procurar outras formas de melhorar seu trabalho. Portanto, é indispensável além

da sua formação inicial procurem fazer outros aperfeiçoamentos, por meio de pesquisas, pós-graduação, livros, etc.. Isso porque esse tipo de formação contínua é indispensável na atualização dos conhecimentos e prática docente. Sobre isso Nóvoa apud (HONÓRIO & HONÓRIO, 2016) ressalta que não se trata de acumular diplomas e conhecimentos, mas sim por meio destes realizar um trabalho reflexivo, crítico de (re) construção de sua identidade pessoal e profissional.

O LIVRO DIDÁTICO E A IMPORTÂNCIA DAS INOVAÇÕES METODOLÓGICAS

O livro didático é sem dúvidas um elemento muito importante no ambiente escolar, pois ele tem a capacidade de informar e orientar a atuação do professor e a aprendizagem dos alunos (SILVA, 1996). Isso ocorre porque ele versa sobre várias temáticas, auxilia o professor durante sua prática docente, possui propostas metodológicas, entre outros. Porém, essa ferramenta pedagógica segundo Flores e Calassi (2003) não é o único elemento metodológico que pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem. Pois, deve-se utilizar outros instrumentos, como: textos paradidáticos, jornais, revistas, redes informacionais (MACHADO, 1996). Diante disso, caberá aos educadores não se limitarem somente ao uso do livro didático.

Além disso, a maneira como os professores ensinam os alunos sem dúvidas possui grande impacto no aprendizado e na formação deles. Por isso os educadores antes de iniciar sua aula precisam planejá-la para que seus objetivos sejam alcançados. Pois o planejamento é uma das maneiras de tornar o trabalho docente mais significativo, porque ele é um valioso:

[...] instrumento de trabalho que organiza o tempo e as atividades a serem promovidas com os alunos, [...]. Ele deve ser elaborado tendo em mente o aluno: como o aluno vai receber os estímulos e orientações preparados? Como articular o conhecimento produzido com as experiências e conhecimentos do aluno? Que situações interessantes podem levar o aluno, mais facilmente, a envolver-se na aprendizagem dos novos conhecimentos pretendidos? [...]. Como envolver a todos os alunos nesse processo? [...] (LÜCK, 2009, p. 40).

Deste modo, o planejamento é indispensável na prática docente e envolve qualquer modalidade de ensino, visto que sem ele o processo de ensino e aprendizagem tem grande chance de não acontecer de maneira sólida. Porém, nem sempre um planejamento garante um bom ensino e nem aprendizagem, isso porque ele vai depender de muitos fatores, dentre eles conhecimento, disposição e metodologia do professor. Por isso, é necessário investir sempre em uma formação continuada para que o professor possa estar sempre inovando na sua prática pedagógica.

Em se tratando das metodologias vale destacar que elas são indispensáveis na prática pedagógica do professor, pois ela: “[...] tem a ver com aquilo que se busca conhecer ou ensinar, é [...] A articulação entre uma atividade [...] de ensino, de um lado, e a capacidade ou conhecimento que visa desenvolver, de outro lado, é definida em termos de eficácia: o que é mais eficaz para fazer preparar com que meu aluno aprenda um determinado conteúdo? [...]”. (BATISTA et. al, 2006, p. 05-16). Portanto, sem uma boa metodologia, isto é, conforme a realidade do aluno, o trabalho docente será insignificante.

Porém, ser professor não é uma tarefa fácil, pois sua profissão é muito complexa e depende de muitos fatores que infelizmente não dependem só do seu esforço no dia a dia. Apesar disso, ele precisa fazer sua parte de acordo com sua realidade no ambiente escolar e encarar o desafio, que é ensinar. Falando em desafio, vale destacar que um dos grandes obstáculos relatados por muitos docentes é tornar o ensino de história em uma aula atrativa e que desperte o interesse do aluno em prestar atenção. Esse desabafo é uma realidade que acontece nos diversos níveis de ensino.

Diante disso, os professores precisam fazer alguma coisa, e a primeira estratégia é conhecer esses alunos, como eles aprendem, interação, dificuldades, contexto social, conhecimentos prévios. Esse diagnóstico é importante, pois o resultado dele auxiliará o professor na criação de métodos de ensino para estimular os alunos a gostarem da aula de história. De maneira geral o professor “[...] deve não só conhecer os alunos para os quais planeja tais atividades como também saber o que irá ensinar e como ensinar[...]” (PAIXÃO, 2012, p. 133)

Além disso, Cavalcanti (2016) sugere aos professores que procure outros materiais didáticos para utilizar no seu trabalho escolar

como, filmes, músicas, pinturas, painéis, poemas, etc. Além disso, visitas aos espaços culturais, históricos, acessos a outros tipos de fontes etc. Percebe-se que essas estratégias são elementos que torna as aulas mais dinâmicas, atrativas e lúdicas. Diante disso, inovar no ensino de História proporciona aulas mais atraentes e fazem com que o aluno compreenda de maneira significativa que História é “[...] uma área do conhecimento em construção e não apenas um rol de informações quase sem valor sobre o passado” (PAIXÃO, 2012, p. 104).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TIPO DE PESQUISA

O presente estudo procedeu de uma abordagem qualitativa, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 269) “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”. Portanto, esse tipo de pesquisa foi muito importante nesse trabalho, pois possibilitou os pesquisadores analisar com precisão o uso do livro de História durante o processo de ensino aprendizagem.

Quanto às partes, essa pesquisa se classifica como um estudo de campo, no qual a mesma, dá a oportunidade ao pesquisador de se aproximar ainda mais do objeto a ser pesquisado (MINAYO, 2012). Tudo isso com o intuito de [...] de conseguir informações[...] a cerca de um problema, para qual se procura uma resposta[...] (LAKATOS e MARCONI (2009, p. 169).

CENÁRIO DA PESQUISA

Essa pesquisa ocorreu no período vespertino em uma instituição de ensino público da rede municipal na zona rural do município de Barão de Grajaú-MA, em uma sala de aula durante a prática docente do professor.

PARTICIPANTES

Essa pesquisa teve como participante um professor de História da educação básica do 3º ano do Ensino Médio.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento utilizado na exploração da coleta dos dados dessa pesquisa foi uma observação sistemática. Esse tipo de instrumento de coleta de dados, segundo Gil (2008, p.123) “[...]o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação. Além disso, para esse autor essa técnica de investigação é apropriada para a pesquisa de campo. Diante disso, essa técnica favoreceu a coleta de dados para a realização desse trabalho.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Essa pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2017 no mês de julho no período da tarde, das 13:00h às 15:30h em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Tendo como participante um professor. Para coletar as informações foram realizadas duas observações durante suas aulas. Lembrando que, os aspectos que foram considerados na observação durante as aulas foram: metodologias, uso do livro didático, relação professor – aluno – conteúdo, desenvolvimento das atividades de classe e as propostas de atividade para serem realizadas em casa e principais perguntas que surgiram no decorrer das aulas (do professor e dos alunos).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, as informações contidas durante as observações e as aulas do professor foram estudadas para que pudessem ser melhor analisadas, e logo, em seguida foram confrontadas com base nas teorias de autores que discutem sobre a temática no decorrer desse trabalho.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo das discussões teóricas foi possível perceber que, em muitas escolas o livro didático tem sido na maioria das vezes o único instrumento de apoio do professor. Essa realidade é constatada ao observar algumas aulas de um professor de História do 3º ano do Ensino Médio. Nessa escola o docente no dia da observação utilizou o primeiro horário para revisar a prova e o segundo para aplicá-la, mas mesmo assim percebeu-se que seu método de ensino era tradicional, pois os conteúdos revisados não eram debatidos, apenas alguns alunos repetiam o que estava escrito no questionário. A grande preocupação dos alunos era decorar e não aprender. Essa situação é bastante comum na atualidade, pois apesar dessa tradição ser criticada, ainda hoje é perpetuada em muitas escolas brasileiras (PAIXÃO, 2012).

Com o intuito de tornar a observação mais consistente, os pesquisadores retornaram mais uma vez a escola, com isso foi constatado que o professor além de utilizar somente o livro didático, os assuntos continuavam sendo repassados de maneira expositiva, muitos alunos no momento das aulas ficavam distraídos, poucos ouviam o que o professor estava falando. Uma maneira que o professor buscou para incentivar os alunos nas aulas foi mandar atividades para serem respondidas em casa e isso era feito porque segundo ele os alunos não gostavam de participar das aulas.

Em relação à utilização constante do livro didático pelo professor pode ser explicada por muito motivos, dentre eles: ausência da parte dele na busca por novas metodologias, a triste realidade brasileira, em que muitas vezes o livro didático é único material de leitura e de acesso de alguma parte da população em relação as informações históricas. Em consequência desse último fato, o professor e os alunos ficam presos e dependentes somente desse material, porque a escola não recebeu e nem possui recursos suficientes para melhorar essa situação.

Em se tratando do desinteresse dos alunos durante as aulas de História, professor tentou justificar afirmando que o material didático da disciplina de História utilizado durante suas aulas era complexo para os alunos em relação ao nível de compreensão em que se encontravam. Esse professor cita a complexidade do livro didático em termos de entendimento por parte dos alunos, mas segundo Lajolo (2016) não

existe livro a prova de professor, pois na mão de um bom docente todo conteúdo se torna compreensível e significativo. Por isso, o docente pode procurar outras formas para tornar o livro mais compreensível aos alunos.

Caso esse professor nada venha a fazer para melhorar essa situação, provavelmente não vai conseguir estimular seus alunos a se interessarem em querer aprender História. Portanto, é sugerido a esse educador rever sua prática e refletir sobre seu papel e atuação na sala de aula, pois não tem como uma aula despertar interesse nos estudantes se não são utilizados na prática outros métodos de ensino e aprendizagem, como: materiais didáticos diversificados e estimuladores, etc.

Embora essa escola careça de muitos recursos didáticos e internet, o professor pode utilizar outras estratégias como, revistas, feira de conhecimento, aparelho de som, visitar espaço um cultural, entre outros. Isso é necessário, porque o livro didático serve para orientar e não para tirar autonomia de professor. Quando sua autonomia não é exercida devido apego cego ou inocente ao livro didático pode tornar o educador preso e acomodado a esse tipo de material (SILVA, 1996).

Essa realidade é notória durante a observações, pois apesar de poucas foi perceptível a prevalência de aula expositiva e sem debates acerca dos conteúdos. Deste modo, o ensino desse professor continua semelhante ao ensino considerado tradicional, isto é, metodologia baseada no livro didático, aula expositiva, exercícios, correções de atividades, texto decorativo sem debates e sem reflexão, entre outros.

E as consequências dessas atitudes tornará a disciplina de História em algo chato e enfadonho e incompreensível como afirmaram alguns estudantes. Por isso, mais uma vez o professor só vai ganhar a atenção dos alunos quando ele mudar suas práticas pedagógicas, isso vale para todo os níveis e modalidade de ensino, pois não adianta nenhum professor querer a atenção durante as aulas se ele não procurar outras fontes de pesquisa e outras metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar as mudanças significativas em torno do livro didático, e das práticas docentes envolvendo o uso desse material no processo de ensino aprendizagem. Mas infelizmente o

ensino considerado tradicional, o uso do livro didático de História e a metodologia do professor ainda hoje são alvos de muitas críticas. Diante disso, esse trabalho buscou analisar como está sendo a abordagem ao livro didático no ensino de História, bem como a prática docente durante o processo de ensino aprendizagem.

Como resultados parciais, essa pesquisa revelou que, atualmente, o livro didático de História continua sendo o principal instrumento didático utilizado pelos professores de história, o que evidencia a continuidade de um ensino considerado tradicional, com pouca diversidade metodológica. Tal realidade segundo essa investigação está relacionada a vários fatores, dentre eles: a triste realidade brasileira, em que o livro didático infelizmente em muitos casos é o único material de leitura que a escola possui e a ausência de inovações metodológicas na prática docente.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor durante sua prática docente no seu cotidiano na sala de aula, ele precisa pelo menos tentar fazer sua parte, uma delas é procurar outros meios dentro da sua realidade escolar para diversificar seu ensino, como: promover feira de conhecimento, utilizar revistas, debates crítico – reflexivos, imagens, aparelho de som, levar os alunos a um espaço cultural local, conhecer a história da sua cidade, enfim, existem inúmeras maneiras, as vezes até simples que podem tornar o ensino de história em algo muito atraente.

Diante de tudo que foi exposto ao longo desse trabalho, é possível afirmar que ele não se encerra necessariamente aqui, pois apenas pontuamos algumas considerações, sendo então necessária a realização de novas pesquisas para que possa ampliar ainda mais os estudos e a discussão em torno desses objetos de investigação. Sendo assim, sugerimos futuras pesquisas desse tema, para que em especial os educadores reflitam sobre sua prática docente e o uso do livro didático na aula de aula.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A, A, G. et al. *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-06_Capacidades_

Atividades.compressed.pdf. Acesso em: de junho de 2017.

CAVALCANTI, E. *Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de história*, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219/183>. Acesso em: 10 de junho, 2017.

COOL, C. S. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESPÍNDOLA, D.P.A. *O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história*. 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

HÓNORIO, M, G. HÓNORIO, T, C, T. Formação continuada de professores da educação infantil: entre desafios e possibilidades. In: RICARDO, L, B. CAMERINI, N, C. (ORG.). *Perspectivas atuais na formação de professores*.

LAJOLO, M. Livro didático (um) quase manual usuário. *Em aberto*, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030> 1996. Acesso em: 9 de junho de 2017.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. *Fundamento de Metodologia científica*. 5ed. - 3.reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: ed. Positivo, 2009.

MINAYO, M, C, S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S, F; GOMES, R; MINAYO, C, S. (ORG.). *Pesquisa social: teoria e método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAIXÃO, M. P. C. M. *Metodologia do ensino de história*. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/ead/arquivosApostilas/1274.pdf>. Acesso em: 14 de junho, 2017.

SIQUEIRA¹, F.A.R; QUIRINO, A. C. S *O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: metodologias e práticas pedagógicas*. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/2_cb6b10338a7fc4117a80da24b582060.pdf. Acesso em 11 de junho de 2017.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*, v. 16, n. 69, 1996.

A “DESCOBERTA” DA HISTÓRIA DA ÁSIA PELOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS: A ABORDAGEM DAS CIVILIZAÇÕES ORIENTAIS NO ENSINO MÉDIO

MÁRCIO DOUGLAS DE CARVALHO E SILVA

INTRODUÇÃO

O conhecimento produzido pelos historiadores, assim como as suas preferências temáticas e teóricas, quase sempre são reflexos da orientação concebida nas universidades. Os alunos da Educação Básica, através dos livros didáticos são tocados pelas teorias surgidas e propagadas nas academias. O livro didático, ainda é para muitos alunos brasileiros do Ensino Fundamental e Médio, uma das poucas fontes de conhecimento formal que se tem contato, mesmo com a propagação de muitas mídias que possibilitam o acesso à informação.

Distribuídos de forma gratuita para discentes da rede pública através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, os livros de História que chegam ao público do Ensino Médio, são o resultado de escolhas, a última delas, do professor, que opta entre as opções aprovadas pelo PNLD, qual coleção deseja trabalhar com seus alunos durante três

anos, quando é feita uma nova seleção.

O conteúdo expresso na versão final do livro, é resultado de tanto das escolhas teóricas do autor, que pode priorizar alguns temas em detrimento de outros, como da formação acadêmica do professor, pois é ele, que diante das opções de diversas editoras, opta pela coleção que parece ser mais conveniente para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas. A organização dos conteúdos (quais e da forma como são dispostos no livro), dos capítulos, dos tópicos, uso de textos e imagens, atividades e textos complementares, são fatores que podem influenciar na escolha final feita pelo docente.

Os livros de História para o Ensino Médio, atualmente têm seus capítulos organizados de forma integrada, alternando História do Brasil com a História Global (ROCHA, 2014). A forma como esses conteúdos estão dispostos, oscilando acontecimentos que ocorreram na Europa com fatos da História do Brasil, demonstra a perspectiva dos autores de livros didáticos, que buscam interligar a História do Brasil com a História global, principalmente a europeia.

Até pouco tempo, nos livros didáticos os fatos ocorridos na Europa predominavam no conjunto de capítulos destinados à História Global, só sendo alternados por poucas páginas destinadas à história das chamadas civilizações pré-colombianas, formação e independência dos Estados Unidos e situações em que os europeus interferiam de alguma forma na História dos povos africanos ou asiáticos.

Percebemos nas últimas edições dos livros de História aprovados pelo PNLD, que a História desses povos (indígenas, africanos e asiáticos), antes relegada à condição marginal, tem ganhado espaço em forma de capítulos independentes, revelando a influência das mudanças sociais, das reformas curriculares e as transformações ocorridas nas metodologias da pesquisa histórica (BITTENCOURT, 1996).

Partindo desse ponto, este texto faz uma análise de dois aspectos referentes ao Livro Didático de História do Ensino Médio: a inserção dos conteúdos de História da civilizações asiáticas em forma de capítulos independentes, e a maneira que esses povos têm sua história apresentada aos alunos da Educação Básica. Utilizamos para este trabalho, cinco coleções de História do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, somando no total quinze livros, sendo três volumes de cada coleção, envolvendo

o 1º, 2º e 3º ano.

HISTORIOGRAFIA E CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS

No ensino superior, alunos dos cursos de História encontram uma gama de teorias formuladas por autores europeus (principalmente franceses) que influenciam fortemente a produção historiográfica brasileira (VAINFAS, 2009). Podemos citar como consequência, um amplo espaço dedicado ao estudos dos acontecimentos que ocorreram na Europa ao longo do tempo, tanto nos cursos universitários como também nos livros da Educação Básica (FERREIRA, 2009). Em detrimento disso, até pouco tempo, a história de civilizações existentes em outros continentes como a África, a Ásia e até mesmo a própria América, quase sempre apareciam nos livros de História do Ensino Fundamental e Médio, com um espaço bem reduzido, contrariamente ao que acontecia com os conteúdos dedicados à história da Europa.

Essa predominância do “estudo da Europa” nas universidades, pode ser percebida facilmente na grande curricular de muitos cursos de História que dedicam apenas uma disciplina destinada à História da Ásia e da África, refletindo um grande paradoxo existente nas ciências sociais do Terceiro Mundo, onde as teorias forjadas pelos europeus são utilizadas para entender as sociedades (CHAKRABARTY, 1999) de países colonizados por esses povos como, por exemplo, o Brasil.

O conteúdo que chega ao aluno da Educação Básica através do livro didático, é reflexo da predominância das teorias europeias no Ensino Superior, reproduzindo o conhecimento de uma história que “ocorreu a partir da Europa”, enquanto a Ásia, a África e a América, teriam sido apenas um reflexo das ações do homem do “velho mundo”.

Fazendo uma análise dos livros didáticos de história para a Educação Básica, disponíveis no mercado até o final da primeira década deste século, ainda verificamos esse desenho: os livros traziam em seus conteúdos basicamente temas relacionados à História Geral e à História do Brasil, por exemplo, a obra de Gilberto Cotrim – *História Geral, Brasil e Global* e Luiz Koshiha – *História, Estruturas e processos: Uma leitura da História Ocidental para o Ensino Médio*, em que o próprio subtítulo do livro já deixa explícito o tratamento prioritário dado à História do Ocidente, com prioridade para a Europa. Por História

Geral, pode-se entender o estudo das primeiras civilizações, com grande enfoque para a chamada “Antiguidade Clássica” (Grécia e Roma) e a “Antiguidade Oriental”: Mesopotâmia, fenícios hebreus e persas, além do Egito, pouco destacado como existente na África

Na Idade Média, o Oriente podia ser estudado nesses livros apenas quando se reportavam ao Império Bizantino e ao Mundo Islâmico, ambos compactados em uma mesmo capítulo, quase sempre curto. No recorte que vai do fim do Império Romano até os anos finais da Idade Média Ocidental, dedicava-se muitas páginas com uma análise mais ampla. A partir daí, eram comuns unidades e capítulos que traziam a Europa Moderna (Renascimento, Reforma Religiosa, Expansão Europeia), as revoluções (inglesa, industrial e francesa) e o iluminismo. No século XIX, eram abordados mais acontecimentos europeus, como Era Napoleônica, revoluções liberais, nacionalismos e o imperialismo.

No século XX, as duas grandes guerras que ocorreram na Europa, os regimes totalitários e o pós-segunda guerra, ainda eram, e são o mote que conduziam (zem) os livros do 3º ano do Ensino Médio. A Ásia é citada em algumas situações que envolvem acontecimentos desencadeados pelos europeus, como a participação do Japão na Segunda Guerra e o Imperialismo em território asiático. Vemos nisso, que “el dominio de “Europa” como sujeto de todas las historias es una parte de una condición teórica mucho más profunda a cuya sombra se produce el conocimiento histórico en el Tercer Mundo” (CHAKRABARTY, 1999, p. 263).

O que poderíamos observar nos livros que chegavam até os alunos da Educação Básica, era reflexo do domínio ideológico existente nas universidades, algo que ainda existe, pois “los “grandes” y los modelos del oficio del historiador siempre son, por lo menos, culturalmente “europeos” (CHAKRABARTY, 1999, p. 264). Muitos cursos de História e autores de livros didáticos, ainda necessitam “descolonizar o saber”, como defende Santos (2010), ao afirmar que

Los conceptos (sustantivos) hegemónicos no son, en el plano pragmático, una propiedad inalienable del pensamiento convencional o liberal. Una de las dimensiones del contexto actual del continente es precisamente la capacidad que los movimientos sociales

han mostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos (...) (SANTOS, 2010, p. 16).

O que o autor denomina de uso de conceitos hegemônicos para fins do contra hegemônico, vai de encontro à nova realidade vivida pelos países colonizados pela europeus, quando as lutas sociais trazem novas formas de pensar e “introducir nuevos conceptos que no tienen precedentes en la teoría crítica eurocéntrica, e incluso no se expresan en ninguna de las lenguas coloniales en que fue construída” (SANTOS, 2010, p. 16). Esses conceitos e teorias que não necessariamente tem ligação com a Europa, ou com o que o autor chama de “línguas coloniais”, são importantes, pois

La pérdida de los sustantivos críticos, combinada con la relación fantasmal entre la teoría crítica eurocéntrica y las luchas transformadoras en la región, no solo recomiendan tomar alguna distancia con relación al pensamiento crítico pensado anteriormente dentro y fuera del continente; mucho más que eso, exigen pensar lo impensado, o sea, asumir la sorpresa como acto constitutivo de la labor teórica. (...) Aproximaciones a lo que es nuevo para unos y muy viejo para otros. La distancia que propongo con relación a la tradición crítica eurocéntrica tiene por objetivo abrir espacios analíticos para realidades «sorprendentes» (porque son nuevas o porque hasta ahora fueron producidas como no existentes), donde puedan brotar emergencias libertadoras (SANTOS, 2010, p. 19).

A proposta descolonizadora que inicia com um distanciamento das teorias eurocêntricas, embora já venha ganhando espaço em algumas universidades, ainda encontra resistências que impedem a existência do que o autor chamou de abertura de novos espaços analíticos.

As matrizes de referência dos livros de História da Educação Básica, exigem competências e habilidades em cada conteúdo, que são reflexo dos temas priorizados no Ensino Superior, onde muitos historiadores e pesquisadores de outras áreas das ciências humanas, buscam as teorias surgidas a partir das correntes historiográficas

européias, demonstrando o funcionamento da Europa como

como un referente silencioso en el conocimiento histórico mismo se vuelve obvio de una manera sumamente ordinaria. Por lo menos hay dos síntomas cotidianos de la subalternidad de las historias no occidentales, tercermundistas. Los historiadores del Tercer Mundo sienten una necesidad de referirse a las obras de historia europea; los historiadores de Europa no sienten la obligación de corresponder (CHAKRABARTY, 1999, p. 266).

Até pouco tempo, da mesma forma que percebíamos uma certa marginalização dos conteúdos referentes à História da Ásia, pouco era o espaço dedicado a História da África e dos povos Africanos. Recebendo quase o mesmo tratamento, os indígenas brasileiros eram retratados em pequenos tópicos distribuídos nos capítulos referentes a colonização europeia.

A partir da Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, abrindo espaço para uma maior “representatividade” da História dos povos afro-brasileiros, começaram a surgir algumas mudanças. Ainda assim, se analisarmos os livros editados após a aprovação dessa lei, eles ainda não traziam de forma mais ampla esses conteúdos. Em 2008, a Lei 11.645, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26-A, tornando obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.

A aprovação dessa segunda lei, possibilitou mais uma vez que o negro e o índio, tão importantes para a formação social, econômica e histórica do nosso país, pudessem ser estudados nos livros de História, algo que não é foco da nossa análise, mas ilustra essa nova realidade. Em 2018, nas edições dos livros da Educação Básica, já é possível verificarmos com mais intensidade conteúdos sobre a história do negro e do índio, assim como das civilizações asiáticas.

Se a História dos povos africanos e indígenas já pode ser encontrada de forma mais explícita e independente de outros conteúdos no livro didático, depois a aprovação das leis citadas acima, vemos que a história das civilizações asiáticas começa a ser inserida nos livros didáticos, principalmente após o despontar da China como potência

econômica e a formação dos BRICS, composto pelos principais países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (SILVA, 2014). As relações comerciais entre Brasil e China, ampliaram-se a partir dos anos 2000, e nos últimos anos, “os investimentos chineses no Brasil tiveram um salto expressivo (...) e já representam uma parcela significativa do investimento externo no Brasil” (HIRATUKA, 2016).

Vista a importância econômica desse país asiático e das consequentes relações bilaterais entre Brasil e China, percebemos uma aproximação maior dos autores de livros didáticos a temas relacionados à história das civilizações asiáticas, algo que também aparece no currículo de algumas instituições de Ensino Superior, ao ofertarem disciplinas de História da Ásia na grade dos cursos de História, assim como o conjunto de obras que são publicadas anualmente no Brasil sobre a Ásia, que destacam principalmente a China (SILVA, 2011).

AS CIVILIZAÇÕES ASIÁTICAS E AS REPRESENTAÇÕES A PARTIR DO ENTRELAÇAMENTO COM A HISTÓRIA DA EUROPA

O que o professor e os alunos leem/liam nos livros de História do Ensino Médio sobre as civilizações asiáticas? Como essas civilizações eram/são representadas no livro didático? Era muito comum no 3º ano do Ensino Médio, no capítulo destinado a “Independência Afro-Asiática” ser explicada a “Independência da Índia”, exaltando a figura de Mahatma Gandhi. Mas que Índia era aquela? De onde Gandhi extraiu os ensinamentos para reagir a dominação inglesa de forma pacífica?

Compreendemos esses questionamentos a partir do que já vemos debatendo anteriormente: as civilizações asiáticas pouco apareciam nos livros de História da Educação Básica porque esses livros refletiam o eurocentrismo existente nas universidades, pois os acontecimentos que ocorreram na Europa, em certa medida, influenciaram o processo de formação da civilização Ocidental.

As contribuições e conhecimentos dos povos Asiáticos quase sempre eram ignorados, aparecendo apenas em situações em que a História de alguma região da Ásia tinha relação com algum país europeu, por exemplo, durante o imperialismo sobre vastas regiões desse continente, conteúdos que só são abordados no livro do 3º ano do Ensino Médio.

Estudando sobre a Índia do século XX, já no último ano do Ensino Médio, o aluno a conhecia enquanto região subjugada ao domínio estrangeiro, sem conhecer séculos de História dessa civilização que antecedem a sua dominação.

A Índia e as demais partes da Ásia que estiveram sobre o subjugo, seja da França ou da Inglaterra, assim eram e ainda são representadas, pelos viés do domínio, indo de encontro ao “colonialismo acadêmico” muito visível na historiografia. As representações resultam do modo como os atores sociais leem o mundo, e os discursos podem ser intencionais, divulgando uma imagem do outro ou de si mesmo que tem como finalidade defender os interesses daquele que transmite a visão de algo ou alguém, sendo “construídas a partir de variáveis oriundas das classes sociais, dos meios intelectuais (...) e determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, constituem-se em estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade aos grupos por elas menosprezados” (CHARTIER, 1990, p. 170).

A História da Índia, era conhecida a partir do que os Europeus viam nela. Essa forma de representação

trata de una antigua tendencia, que se remonta a los albores del régimen colonial en la India. Los británicos conquistaron y representaron la diversidad de los pasados “indios” mediante una narración homogeneizadora de una transición desde un periodo “medieval” hacia la “modernidad”. Los términos han cambiado con el tiempo. Alguna vez se llamó “despótico” a lo “medieval” y a lo “moderno” “el respeto a la ley”. Una variante posterior sería “feudal-capitalista” (CHAKRABARTY, 1999, p. 270).

A imagem elaborada das civilizações asiáticas, em partes se confundia com o que foi denominado de “orientalismo”, vendo-se que o interesse europeu pelo Oriente “era político de acordo com alguns de seus aspectos históricos (...), mas foi a cultura que criou esse interesse, que agiu dinamicamente em conjunto com as indisfarçadas fundamentações políticas, econômicas e militares para fazer do Oriente o lugar variado e complicado” (SAID, 2008, p. 39).

Identificamos nesse ponto, que a forma como os povos asiáticos eram representados ia de encontro aos interesses políticos e econômicos

dos países europeus, expressando o orientalismo que “não só cria, mas igualmente mantém; mais do que expressa, uma certa vontade ou intenção de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente” (SAID, 2008, p. 40).

O Brasil, herdeiro direto das teorias surgidas no “velho continente”, não fogia a essa regra: por anos relegada apenas a breves menções nos livros didáticos, e pouco presente na grade curricular da graduação, a História das civilizações asiáticas começa a ganhar espaço nesses dois níveis da educação; nada mais conveniente de ocorrer em uma época em que Brasil e China estreitam seus laços comerciais, assim como com a Índia, integrante dos BRICS. É nesse novo cenário econômico, que percebemos a inserção de conteúdos referentes à história das civilizações asiáticas no livro de História do Ensino Médio.

A ABORDAGEM DAS CIVILIZAÇÕES ASIÁTICAS NO LIVRO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Para a elaboração deste trabalho, escolhemos cinco coleções de livros de História aprovados pelo PNLD 2018. Cada coleção possui três volumes, um para cada série do Ensino Médio. Alguns detalhes dessas obras são destacados na tabela abaixo:

Tabela 1: Alguns livros de História aprovados pelo PNLD 2018

TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE/ANO	Nº DE CAPÍTULOS
#Contato História	Marco Pelgrini Adriana Machado Dias Keila Grinberg	Quinteto	1º	12
			2º	12
			3º	12
História Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	1º	14
			2º	14
			3º	13
Olhares da História: Brasil e Mundo	Cláudio Vicentino Bruno Vicentino	Scipione	1º	10
			2º	19
			3º	13

História: Ensino Médio	Ronaldo Vainfas Sheila de C. Farias Jorge Ferreira Georgina dos Santos	Saraiva	1º	18
			2º	15
			3º	16
Conexões com a História	Alexandre Alves Letícia Fagundes Oliveira	Moderna	1º	11
			2º	12
			3º	12

Fonte: PNLD, 2018.

A coleção *#Contato História*, possui ao todo 36 capítulos distribuídos nos três volumes. O primeiro deles, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, aborda conteúdos que vão desde a origem do ser humano até as primeiras manifestações do que se convencionou chamar de Era moderna. Para além do espaço destinado “tradicionalmente” aos povos do Oriente Médio na Antiguidade (hebreus fenícios e persas), encontramos um capítulo dedicado ao estudos dos “Povos Antigos da Ásia”. Nele, são abordadas duas civilizações – Índia e China – juntamente com seus antecedentes históricos na antiguidade.

O capítulo é introduzido com uma grande imagem da Muralha da China; logo em seguida, faz uma breve mostra das civilizações asiáticas, traz uma página destinada a civilização harappiana e outra à civilização hindu. Apresenta a religiosidade na Índia destacando o hinduísmo, o sistema de castas e o budismo. Na sequência, vem a história da China: as diferentes dinastias e a formação do império chinês são destaque nessa segunda parte do capítulo, que também dá enfoque especial para a Rota da Seda e para a medicina tradicional chinesa.

O segundo volume dessa coleção, aborda desde o que o autor intitula de “Nascimento da Europa Moderna” até o fim do Império do Brasil. A Ásia só é citada uma única vez em um pequeno tópico que narra a chegada dos portugueses “nas Índias”. Nessa passagem, o objetivo não é “mostrar” a história da Índia, mas o feito dos portugueses em ter chegado a um lugar distante e “desconhecido”.

O terceiro volume, expõe temas já conhecidos nas edições anteriores de diferentes obras, como o imperialismo na Ásia e a participação do Japão na Segunda Guerra. No capítulo 07, o autor dedica um tópico à “A Revolução Chinesa”, além de outro intitulado “A Índia Independente”.

Nessa coleção, notamos que, embora traga um capítulo sobre História da China e da Índia na antiguidade, o autor “esqueceu” que essa parte do planeta continuou “tendo história” ao longo dos séculos seguintes, pois só apareceram no livro novamente no século XX, no contexto das transformações e conflitos que foram desencadeados pela Europa. Além disso, não percebemos um capítulo dedicado à Independência da Ásia que comumente é encontrado nas obras de outros autores, sendo somente a Independência da Índia abordada brevemente no espaço destinado a Guerra Fria.

A coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulus Junior, é composta por 41 capítulos. Um deles, no primeiro volume, é dedicado à civilização Chinesa. O autor elege, diferentemente do primeiro livro analisado, apenas uma civilização para abordar, sendo neste caso, ignorada a história da Índia. O conteúdo destaca a sucessão das dinastias, a formação do império, a religiosidade, a filosofia e a medicina tradicional. Ainda nesse capítulo, o autor dá um salto cronológico e mostra o domínio dos mongóis sobre a China já no século XIII, encerrando aí a sua abordagem sobre a História dessa civilização nesse volume.

No livro destinado ao 2º ano dessa coleção, nenhum capítulo registra a história das civilizações asiáticas.

O terceiro volume segue a abordagem já conhecida nos livros de História: o primeiro capítulo que volta-se para o imperialismo europeu, apresenta um tópico sobre “A partilha da Ásia”, mostrando a resistência desses povos na Revolução dos Sipaio e a Guerra do Ópio. Traz a participação do Japão na Segunda Guerra Mundial, e os processos de independência da Ásia, dividindo uma seção sobre esse mesmo fenômeno na África, dando enfoque apenas para a Índia. O capítulo intitulado “Socialismo Real”, apresenta a história da China, desde as ameaças de dominação estrangeira, até a revolução cultural chinesa. Da mesma forma que a primeira coleção analisada, o autor ignora séculos de História da Ásia, saltando da Idade Média para século XIX, quando essa região passa a sofrer a ação imperialista. O capítulo 12, introduz brevemente sobre o Japão e a China enquanto potenciais econômicas no mundo contemporâneo.

Olhares da História: Brasil e Mundo, possui ao todo 42 capítulos distribuídos em três volumes. O livro para os alunos do 1º ano, é entre

todos os analisados, o que mais privilegia a História das civilizações asiáticas. Embora sejam escolhidas entre elas apenas a Índia e a China, sendo a segunda abordada em diferentes capítulos, desde a Idade Antiga até os anos finais da Idade Média.

No capítulo 4, intitulado “Outros povos da Antiguidade”, os autores abrem com uma importante observação acerca do tema que aqui estamos analisando:

Trabalhou-se até aqui com a cultura e a história de povos que a historiografia eurocêntrica tradicionalmente considerava como os responsáveis pela origem da civilização ocidental. Para esses historiadores, foi entre os povos antigos da Mesopotâmia, do Egito e do Oriente Médio que se formaram as mais antigas formas de escrita, os primórdios da vida urbana, a institucionalização dos primeiros códigos jurídicos, os traços das mais antigas práticas religiosas, além dos sinais dos primeiros governos centralizados e de caráter dominador de diferentes etnias. No entanto, à medida que a expansão imperialista de nações da Europa e dos Estados Unidos se intensificaram entre os séculos XIX e XX, arqueólogos e historiadores também redefiniram pesquisas e formas de interpretar o passado, favorecidos pela aproximação com culturas pouco conhecidas ou totalmente desconhecidas. Esse processo estimulou a revisão de antigas convicções sobre o passado da humanidade, resultando na ampliação do conhecimento sobre a condição de vida do ser humano em diferentes cenários e circunstâncias. (...) Entre elas, civilizações que floresceram antes, na mesma época, ou posteriormente às civilizações que se desenvolviam no Egito ou Mesopotâmia (VICENTINO e VICENTINO, 2016, p. 105, v. 1).

A observação dos autores ao abrirem um capítulo que privilegia as civilizações asiáticas é muito pertinente quando adverte para o domínio ideológico eurocêntrico, e indica que essas teorias estão sendo revisadas à medida em que descobertas sobre o esplendor de civilizações, até então pouco conhecidas, podem permitir novas abordagens e a introdução da história de outros povos no ensino de História.

No capítulo supracitado, os autores apresentam as “Civilizações

do Indo”, como a de Harappa e a védica, além de aspectos da religiosidade, o sistema de castas, a política e a economia em diferentes dinastias na Índia. A parte referente à China Antiga, enfoca as linhagens que mantiveram o poder sobre seu território na antiguidade: Xia e Shang, Zhou, Ch'in e Han. Mostra ainda, um texto complementar sobre a Rota da Seda.

Um diferencial desse livro em relação aos demais, é que as civilizações asiáticas são inseridas nos capítulos seguintes nas diferentes “eras da história”. No capítulo 07, já sobre a Idade Média, os autores trazem um breve compacto da história da China Imperial, desde o século VII ao XV, destacando nesse período, o amplo comércio marítimo chinês que abrangia quase toda a Ásia e parte da África.

Em um capítulo intitulado “Cultura, economia e sociedade medieval” os autores mostram um importante tópico: “Chineses e árabes à frente dos europeus”. Nele, são expostas as invenções dos chineses e indianos durante a Idade Média Ocidental, como: papel, pólvora, papel moeda, a impressão em tipos móveis pelos chineses, e a criação de algarismos e bases de cálculos pelos indianos que são utilizados no Ocidente até a atualidade. No último capítulo, os autores fazem um aparto geral de como estavam a Índia, a China e o Japão antes do ano 1500.

O segundo volume, possui tópicos que em situações específicas mencionam alguma civilização asiática, principalmente a China. No primeiro deles, os autores explicam o motivo pelo qual a China, embora sendo no início do século XIV, a maior potência do planeta, possuidora de grande poder naval, não ter “encontrado” a Europa: a estrutura econômica voltada para a agricultura e o desestímulo à iniciativa privada seria uma das explicações. Em outro capítulo, a arte e a tecnologia na Índia são retratadas após as navegações europeias, com destaque para a manutenção das técnicas milenares conhecidas pelos indianos. No final do livro, os autores trazem um conteúdo muito presente em edições anteriores: o colonialismo europeu na Ásia.

O último volume da coleção, mais uma vez expõe a história da China, desde a proclamação da República em 1911, o período do governo de Mao, até os primeiros anos da década atual, quando esse país mostrava um saldo econômico bastante expressivo. Em “A descolonização da Ásia” encontra-se, além do caso da Índia, mais

comuns nos livros, a luta do Vietnã, Laos e Camboja para se libertar do subjuço dos europeus.

A coleção *História: Ensino Médio*, dentre as analisadas é a que possui maior número de capítulos, 49 ao todo. Desses, um é dedicado ao que os autores intitularam de “Sociedades do Extremo Oriente: China, Japão e Índia. A proposta dos autores nesse capítulo é mostrar a Ásia como um continente de culturas diversas. Acerca da China, há uma priorização da sua história a partir da formação do Império. Aspectos como a Muralha da China, invenção da pólvora, do papel e escrita chinesa, são apresentados em textos destacados. O Japão também é tema desse capítulo, através da exposição da sua história desde a antiguidade até a consolidação do xogunato no século XVII. Embora em poucas páginas, essa é a única entre as obras analisadas que dedica um espaço para a história do Japão. Por último, os autores trazem a Índia na Idade Antiga e na Idade Média, apresentando-a como um subcontinente de culturas díspares. O budismo e o hinduísmo são destacados em espaços específicos para a religiosidade.

O volume 2, aborda já no final do livro, o imperialismo europeu na Ásia: Índia, China e Japão, algo que já é comumente encontrado em outras coleções de história. O diferencial dessa obra é que o volume 1, trouxe a história desses três países e, assim, o aluno poderá compreender os seus antecedentes históricos.

No último volume, o destaque para a Ásia é a capa do livro que traz o rosto de um homem hindu, porém esta mesma imagem não aparece sendo problematizada em nenhum capítulo no interior da obra. A China é mostrada desde a Revolução Chinesa de 1949 até a morte de Mao, em 1976. Vietnã e Coréia, são expostos em meio às guerras que envolveram esses países no contexto da Guerra Fria. No século XX, apenas a independência da Índia é tema sobre a Ásia.

Conexões com a História, já no terceiro capítulo do volume 1 traz a Índia e a China. Sobre a Índia, são destacadas as civilizações do indo, a cultura harapense, o período védico, o bramanismo o sistema de castas e as crenças religiosas como hinduísmo, o budismo e o jainismo. Sobre a China, os autores escreveram um compacto que se estende das primeiras civilizações agrícolas, até a formação do Império. O livro do 2º ano, não possui em nenhum dos capítulos, páginas relacionadas à história de países asiáticos. O terceiro volume, volta-se para temas comuns a outras

obras, como a dominação britânica na Índia, o imperialismo na China, a Era Meiji no Japão, a Revolução Chinesa e as Guerras da Coreia e Vietnã. O diferencial está no capítulo destinado à independência dos países asiáticos: além da Índia, os autores mostram a independência da Indonésia, algo não presente nas outras obras pesquisadas.

Das cinco coleções analisadas, o primeiro volume de cada uma delas é o que dedica maior espaço para o estudo das civilizações asiáticas, principalmente China, Índia. Em uma única obra, também foi abordada a História do Japão. O recorte priorizado pelos autores é quase predominantemente a Idade Antiga, alguns se estendendo até a Idade Média. O grande destaque entre essas obras é a coleção assinada por Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino. Nela, os autores buscaram inserir os conteúdos das civilizações asiáticas em diferentes épocas na forma de tópicos juntamente com os demais capítulos de História Global, dentro do seu recorte cronológico, não isolando a história das civilizações asiáticas apenas em um único capítulo no começo do primeiro volume, e “esquecendo” essas civilizações nos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, embora seja possível percebermos algumas mudanças nos livros didáticos de História do Ensino Médio, principalmente com a introdução de um capítulo destinado a História das civilizações asiáticas na antiguidade no volume dedicado ao 1º ano, vemos que essa modificação na estrutura do livro ainda é um pouco limitada. O capítulo é dividido quase sempre para duas civilizações específicas (indiana e chinesa), abordando aspectos gerais desses povos na Idade Antiga. Além disso, as demais civilizações, salvo uma obra que abordou a História do Japão, não são objeto de análise no livro.

No transcurso dos séculos seguintes, que vai da Idade Média até o século XIX, a história das civilizações asiáticas é “esquecida” no corpo dos capítulos, exceto no livro assinado por Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino, que optaram por essa continuidade. Nas demais obras, a omissão de conteúdo dá subsídios para se entender que nada teria acontecido “nessa outra parte do planeta”. É necessário que esses conteúdos tenham continuidade para que o aluno não fique descontextualizado sem entender de onde veio a Índia que estava se

tornando independente no século XX. Por isso, é importante que o discente compreenda qual era a história da Índia anterior a ocupação inglesa e à independência.

O volume destinado ao 2º ano, em todas as coleções, praticamente ignora a existência da Ásia, voltando ela a “existir” apenas no terceiro volume, abordada quase sempre em acontecimentos que envolvem os países europeus, como as guerras mundiais e a dominação imperialista.

Apensar da “Ásia Antiga” constar atualmente nos livros didáticos, o espaço destinado à sua abordagem ainda é insuficiente diante da grandiosidade de História desses povos e da importância das suas realizações para a História, inclusive ocidental e brasileira, vide a migração de povos asiáticos para o Brasil, como a de japoneses no passado e dos chineses mais recentemente. Além disso, não só China, Índia ou Japão devem ser trazidos para os livros da Educação Básica; as demais civilizações e povos que deixaram seu importante legado para o Ocidente devem ser abordados de forma mais direta e não serem somente citados brevemente, quando são. Lembramos que essa é uma postura que parte principalmente das universidades, que devem incluir disciplinas de História da Ásia na sua grade curricular, pois não só basta dispor esses conteúdos nos livros didáticos se os futuros professores de História não veem esses temas na academia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre e OLIVEIRA Leticia Fagundes de. *Conexões com a História 1*. São Paulo: Moderna, 2016.

_____. *Conexões com a História 2*. São Paulo: Moderna, 2016.

_____. *Conexões com a História 3*. São Paulo: Moderna, 2016.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania, 1º ano*. São Paulo: FTD, 2016.

_____. *História, Sociedade & Cidadania, 2º ano*. São Paulo: FTD, 2016.

_____. *História, Sociedade & Cidadania, 3º ano*. São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n o 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

CHAKRABARTY, Dipesh. La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados ‘indios’?. In: SAURABH, Dube (Org.) *Pasados poscoloniales: colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*. Toriz, México: El Colegio de México, 1999.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

COTRIM, Gilberto. *História Global, Brasil e Geral - Volume único*. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, Marco Chor e BÓAS, Glaucia Villas. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999, p. 277-299.

HIRATUKA, Célio e SARTIP, Fernando. Relações econômicas entre Brasil e China: análise dos fluxos de comércio e investimento direto estrangeiro. *Revista tempo do mundo*, v. 2, n. 1, jan. 2016.

KOSHIBA, Luiz. *História - origens, estruturas e processos: Uma leitura da História Ocidental para o Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2005.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *#Contato História, 1º ano*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

_____. *#Contato História, 2º ano*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

_____. *#Contato História, 2º ano*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

ROCHA, Helenice e CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147 – 2014.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Motevideo: Extención Universidad de la República; Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Valter Halyson Leal da. *Ensino de História da Ásia nas Universidades Federais Brasileiras – Sua relação com a legislação e o mercado editorial (2001-2010)*. 43f. Monografia Universidade de Brasília, Departamento de História, 2011.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* *História: ensino médio 1*. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. *História: ensino médio 2*. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. *História: ensino médio 3*. São Paulo: Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. História Cultural e historiografia brasileira. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009.

VICENTINO, Cláudio e VICENTINO, Bruno. *Olhares da história: Brasil e mundo vol. 1*. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. *Olhares da história: Brasil e mundo vol. 2*. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. *Olhares da história: Brasil e mundo vol. 3*. São Paulo: Scipione, 2016.

DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO

ANA LETICIA AQUINO ARRÚA

INTRODUÇÃO

O tema tratado nesta pesquisa é sobre os desafios da educação hoje. O propósito da educação é se relacionar com a vida e o desenvolvimento das sociedades. Em todos os momentos, encontramos mudanças que precisam de readequação educacional que permita ao indivíduo ajustar-se às novas exigências do mundo atual. A educação dá sentido à vida, é o que sustenta na orientação do trabalho para a existência, na formação para aplicar um serviço à sociedade e alcançar a felicidade.

Segundo Reich (1991), a educação que prefigura as funções futuras deve tender a gerar: capacidade de abstração, desenvolvimento de um pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado, capacidade de experimentar e capacidade de colaboração, trabalho em equipe, interação com os pares, com o título Desafios Atuais na Educação

São apresentados e analisados os seguintes três tópicos, conforme os objetivos específicos: formas de compreender didáticas, novas teorias e modelos de ensino, e sala de aula significativa através do resultado de revisão de fontes bibliográficas, com técnica instrumentada com uma

lógica linear e produção criativa de reflexão acadêmica.

Essa pesquisa justifica-se pela amplitude dos desafios inerentes a educação nos dias atuais e os educadores precisam estarem atualizados, assim como, utilizar ferramentas necessárias para superar os desafios do dia a dia.

FORMAS DIVERSAS DE ENSINO DE ENTENDIMENTO

Etimologicamente a didática é derivada da *didaskhein* grega: ensinar e ensinar: arte, então pode-se dizer que é a arte de ensinar. É considerado como um ramo da pedagogia, que orienta como ensinar, a questão principal é como ensinar? Está relacionado aos verbos ensinar, instruir e expor.

No seguinte ensaio acadêmico são definidos os tipos de didática, os campos temáticos e o planejamento didático. Tem como objetivo identificar e compreender corretamente alguns pontos relacionados à didática, a fim de compreender sua importância durante o ensino e a aprendizagem.

A didática designa a disciplina e a arte que orientam a prática educacional e o processo de ensino, prescrevendo o que o professor deve fazer para que seus alunos aprendam e o façam de maneira proveitosa e agradável (ANDER, 2014). A didática é usada para abordar os problemas do ensino em sala de aula. Entre seus principais objetivos estão o treinamento, criação de cultura, instrução, criação de culturas, desenvolvimento de atividades.

Dentro da didática ela se subdivide em: Didática Geral que é a disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem como objeto específico uma técnica de ensino, para direcionar e orientar efetivamente os alunos em sua aprendizagem (ANDER, 2014). O objetivo do tipo didático geral é estudar os princípios e técnicas que foram considerados válidos para o ensino de qualquer assunto. O que ele faz é estudar o problema do ensino de uma maneira geral e a Didática Especial é a didática aplicada a cada disciplina ou assunto de ensino (ANDER, 2014). A didática especial estuda cuidadosamente as necessidades das decisões de cada área do conhecimento. O que faz é identificar por assunto que os princípios da didática geral serão usados de uma maneira específica.

Os campos temáticos da didática aparecem conceitualmente dimensionados, e dão a estrutura correta (SEVILLANO, 1990). Isso permite uma melhor compreensão e estruturação correta, para ser usado adequadamente. Para isso o currículo tem a missão de ensinar e aprender, incorporando os objetos e símbolos do mundo cultural e social Sevillano (1990), diz que o conjunto de currículos, leva ao desenvolvimento de planos e programas de estudo. Ele é usado como um guia para ensinar, você deve trabalhar corretamente porque é assim que as pessoas são treinadas.

Quanto aos processos formativos referem-se ao ensino e aprendizagem, recebem sua orientação fundamental dos processos formativos do indivíduo Sevillano (1990), diz que refere-se ao processo informacional ao indivíduo ao longo de toda a sua vida. Entre os processos de formação, existem várias ferramentas a serem utilizadas exercícios teóricos, exercícios práticos, estudos de caso, porém podem ser dadas em grupo ou individual. As teorias e modelos de ação didática utilizados para ensinar e aprender estão intencionalmente sujeitos a uma reflexão sistemática Sevillano (1990), diz que a didática apresenta um caráter teórico prático, as teorias e modelos da ação didática ajudam a agilizar, aprofundar e acompanhar o processo de formação.

Para a didática como ciência, ela pesquisa e sistematiza os campos descritos Sevillano, (1990, p. 95), enfatiza atualmente, é considerado uma ciência necessária para a educação. O planejamento é, em nossa versão didática, uma maneira de organizar tudo o que precisa de certo arranjo temporal-espacial e de ações cotidianas. (QUINTAR, 2004, p. 77), “O planejamento é usado para pré-organizar a tarefa na sala de aula.” Estabelece tudo relacionado ao ensino. É o instrumento útil do professor que deve responder a um conjunto de objetivos que devem ser declarados com a maior precisão.

O conteúdo disciplinar é o conhecimento disciplinar que dará respostas científicas às questões geradas pela situação problemática, Quintar (2004), diz que o conteúdo disciplinar é o que vai ser ensinado. Com isso os professores entendem e entendem o que vão desenvolver na sala de aula, isso envolve conhecer conceitos, teorias, práticas e procedimentos por disciplina. Eles respondem as perguntas O que ensinar? O que aprender? Para isso precisa-se dos conceitos estruturais são aquelas categorias de computadores ou conceitos que

permitem construir a lógica disciplinar e compreender os fenômenos que dependem deles. Em Quintar (2004), eles facilitam a compreensão de cada disciplina e os fenômenos ligados a eles.

A avaliação é valorizar o processo vivido através da reconstrução do caminho de todos os componentes que intervêm na situação de ensino e aprendizagem (QUINTAR, 2004). Dentro da avaliação de ensino - aprendizagem torna - se fundamental e necessário, conhecer a situação atual do aluno e o desenvolvimento do professor em sala de aula, ajuda a determinar em que medida os objetivos de aprendizagem são alcançados ou alcançados nos alunos. A avaliação acima de tudo ajuda a aprender mais e melhor. O objetivo didático é aperfeiçoar os métodos, técnicas e ferramentas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Para eles, eles precisam de campos temáticos que forneçam a estrutura apropriada e um planejamento que sirva para estabelecer as etapas e os parâmetros que orientarão o professor para o processo de treinamento do aluno.

NOVAS TEORIAS E MODELOS DE ENSINO

No tópico anterior, foram abordadas diferentes formas de compreender didáticas, utilizando conceitos, campos temáticos e planejamento didático, que afirmam a necessidade de se adquirir novas teorias e modelos de ensino que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Ensino, derivado do grego, *didasko*, que significa “ajudar alguém a crescer.” Atualmente, com mudanças e mudanças na educação, é necessário adotar novas teorias ou modelos, já que o homem não apenas tem o desejo de aprender, mas sua curiosidade o leva a querer saber como ele aprende, o processo de aprendizagem deve ser atualizado.

No ensaio acadêmico a seguir, os assuntos relacionados ao ensino, comunicação e aprendizado ativo são abordados. Ensino segundo Fernández Huerta, (1970, p.332) “Ensinar como uma ação pedagógica implica, além disso, aprender” (SEVILLANO, 1990, p. 25). Com a educação, a construção de conhecimento formativo e informativo é beneficiada e o conhecimento é transmitido. Ajude as pessoas a crescer. As principais características do ensino são uma dimensão indicativa, uma dimensão repetitiva, uma intencionalidade, uma sistematicidade,

uma complexidade, uma contextualização. (SEVILLANO, 1990). A dimensão indicativa consiste em normas, regras ou guias que ajudam a orientar, explicar e encorajar. Em relação à dimensão repetitiva, refere-se ao retorno explicar algum conceito ou procedimento que os alunos não tenham compreendido. A intencionalidade é que o aluno investigue informações em sua memória, para repeti-las ou reconhecê-las como armazenadas anteriormente.

A teoria do ensino é um processo rigoroso que estimula a sistematização do conhecimento e da prática de treinamento, facilitando que todas as decisões com pessoas diferentes tenham uma base e alguns referentes baseados em reflexões e estilos de trabalho consolidados (SEVILLANO, 1990, p. 25).

Teoria do ensino é o conhecimento, as ideias que descrevem e explicam todos os processos de ensino, seriam as guias do processo de forma científica. Modelos de ensino são esquemas através dos quais se tenta dar interpretações sobre o que é, e como é e por que o ensino é assim. (SEVILLANO, 1990), Os modelos de ensino consistem em maneiras de conceber a prática. Nele, a estrutura geral inclui a sequência, frequência e processos de aprendizagem. Também é considerado o plano com o qual um currículo pode ser estruturado, para projetar materiais de ensino. Segundo Hernández (2017):

A comunicação é o produto da transferência e troca de informações (idéias, imagens, conceitos, sentimentos, atitudes e qualquer outro efeito psíquico) intencionalmente, de um emissor (indivíduo, grupo e / ou empresa) para um destinatário receptor (como indivíduo ou coletivamente), através do uso de um meio ou canal (HERNÁNDEZ, 2017, p. 12).

Refere-se à transmissão de informações, pensamentos, ideias, sentimentos, é realizada com a intervenção de pelo menos duas entidades, através de uma mensagem. “A Mensagem é o objeto central, fundamental de qualquer comunicação que se estabelece entre o emissor e o receptor e vice-versa” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 13). A mensagem

é considerada como o suporte de todas as comunicações vinculadas a objetos ou entidades. São as notícias ou informações enviadas ou recebidas. Para uma melhor compreensão, uma mensagem é a que uma pessoa envia para outra pessoa.

Os agentes remetentes são responsáveis por enviar uma informação, ideia, pensamento ou sentimento a um receptor ou objeto. É a entidade ou pessoa que envia a mensagem, é o orador ou escritor.

E conforme Hernández (2017, p. 13):

Os agentes emissores constituem a fonte geradora da mensagem (encoder), que tem um propósito perfeitamente claro, que define e usa o(s) canal(es) para se expressar que compartilha com o receptor, a linguagem e o ambiente sociocultural que são comuns a ele.

Para isso usa-se “O Código, é a organização estrutural de um conjunto de signos e símbolos cujo significado é compartilhado pelo emissor (quem designa) e pelo receptor (quem interpreta)” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 14). Considera-se os símbolos acumulados que formam a mensagem. Eles fazem a mensagem para ser interpretada pelo receptor. A qual podem ser linguísticos ou não linguísticos.

Usa-se para a mensagem “O símbolo é uma representação perceptível das coisas, de uma realidade, é uma forma usada pelo homem para exteriorizar um pensamento, uma ideia, uma expressão por analogia ou convenções para se referir a uma realidade concreta” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 16). Com isso a relação que se estabelece entre as pessoas entre significado e significante.

Para a mensagem chegar ao seu destino é necessário “O canal ou meio é o veículo: pessoa face a face, pessoa-grupo / coletivo e físico (som, visual, audiovisual, multimodal) que utiliza o transmissor que transmite a mensagem” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 16). “O canal é, portanto, o elemento físico com o qual o remetente envia a mensagem, através da qual a mensagem é comunicada”.

Conforme a descrição de Hernández (2017, p. 16):

O receptor (descodificador) é aquele que recebe a mensagem e assume uma posição perante a mensagem emitida através da sua aceitação, rejeição ou compreensão, que

partilha alguns códigos culturais com o remetente e tem a capacidade de decodificar os significados da mensagem e de tudo que pode ser destacado em torno dele.

É o ouvinte, e o destinatário ou leitor na comunicação quem recebe a mensagem. É quem realiza o processo inverso ao emissor. Para isso, aprendemos fazendo ou aprendendo ativamente significa que não importa tanto o que é aprendido como o que é feito, porque essa é a melhor maneira de aprender como eles mantiveram Vygotsky e Dewey (UCAR, 2016). Esse tipo de aprendizado é baseado no que o aluno aprende por meio de motivação, atenção, práticas, onde o que o professor explica permanece lá, mas é vivenciado, isto é, está envolvido aprendizagem.

É importante saber o que deve ser alcançado, os objetivos devem ser escritos em termos de aprendizagem e sempre dependendo do aluno, facilitar a autonomia na aprendizagem, deve-se mencionar que reduz a incerteza nos exames, os quais serão avaliados estão cientes de que é ensinado e o que é aprendido. Eles ajudam a saber se o objetivo estabelecido foi alcançado.

A função dos objetivos é como uma bússola, “Os objetivos sugerem, propõem, marcam a direção para a qual caminhar; São como bússolas que nos ajudam a nos orientar no cotidiano do trabalho socioeducativo de acompanhamento de pessoas, grupos e comunidades” (UCAR, 2016, p.142). Os objetivos são os componentes que direcionam o processo de ensino-aprendizagem, servem como guias e nos servem para responder a questões-chave como Por que ensinar? Por que aprender?

O conhecimento básico do educador é a confiança que ele deve ser capaz de transferir e projetar para as pessoas e grupos com quem trabalha (UCAR, 2016). É muito importante que o educador tenha um certo domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos, isso gera nos alunos a confiança de fazer parte do processo de aprendizagem. Além disso, ele deve saber motivar e transmitir segurança ao aluno.

Antes da existência da escola, os estudantes foram aprendidos e socializados em espaços culturais, como a família, a igreja, entre outros, onde os ofícios eram ensinados. Esses cenários eram educativos em todos os conceitos, “Os cenários socioeducativos são rotas abertas

que permitem desvios investigativos e exploração de novos territórios” (UCAR, 2016, p. 143). As transformações pelas quais a educação está passando necessitam do estabelecimento de novas estratégias em termos de capacitação e socialização, devem ser baseadas na cooperação, através de diálogos, contribuindo e aprendendo tudo.

Em situações repetidas, a aprendizagem não é um grande problema. Às vezes, torna-se fácil aprender com a experiência, sem considerar ou se preocupar com a natureza do processo de aprendizagem. É por isso que o processo de ensino está passando por mudanças, essas mudanças estão mudando os modelos de aprendizagem, com base na interação aprendizagem entre alunos e professores, os alunos devem demonstrar experiências de desafio, ou seja, está envolvido na aprendizagem, leva a praticar o que aprendi.

SALA DE AULA SIGNIFICATIVA

No tópico anterior, onde foram discutidas novas teorias e modelos de ensino, são mencionadas formas de conceber o conhecimento, utilizando comunicação e aprendizagem ativa, o que leva ao estudo de salas de aula significativas como um novo modelo, com ideias e conceitos que podem ser aprendidos com eloquência.

Para Ausbel (2002), a essência da aprendizagem significativa em sala de aula é que as novas ideias formuladas de forma simbólica estão relacionadas às ideias que o aluno já possui, mas de forma não arbitrária e não literal. A fim de alcançar uma sala de aula significativa, os conselheiros precisam ter um material organizado, para que o aluno possa conectar o novo conhecimento com o conhecimento prévio e compreendê-lo. O educador influencia o aluno através da motivação.

Para o desenvolvimento do tema essa pesquisa é dividida em integração ativa, materiais didáticos, conteúdos digitais e fontes de motivação didática. A integração educacional em sala de aula está muito atrelada ao conceito geral de normalização, ou seja, a inclusão na sociedade sem fazer distinções ou segregações de qualquer natureza por sua origem, cultura, deficiência física ou intelectual ou qualquer outra, uma aula participativa deve ser realizada e ativa para atingir o objetivo.

A integração é ativa porque é organizada e dinâmica, busca ser eficaz, não é um simples ato de justaposição de pessoas (HAPPY, 2009).

Atualmente, a integração ativa está ganhando terreno, oferecendo propostas de desenvolvimento ou treinamento contínuo. A participação ativa dos alunos ajuda a obter conhecimentos baseados em experiências e conhecimentos obtidos anteriormente.

O conhecimento mútuo busca favorecer o conhecimento entre os participantes (FELIZ, 2009). Com conhecimento mútuo você pode obter conhecimento da colaboração de duas ou mais pessoas, neste grupo pode ser uma pessoa que conhece computador, outro que fala português e alguém que fala espanhol, compartilha cada um o que você sabe que seria conhecimento mútuo.

Os incentivos são realizados com o objetivo de avaliar o desempenho e comprometimento, é realizado com um processo de motivação que orienta a atenção, o pensamento e as ações. O estímulo da integração é um efeito, mas é principalmente um objetivo (FELIZ, 2009). Para conseguir uma boa integração, é necessário usar certos métodos de estimulação que ajudam a cooperação e a permanência.

O espaço afetivo é o desenvolvimento da empatia, passando por propiciar a gênese de um espaço afetivo compartilhado (FELIZ, 2009). O espaço ou clima afetivo garante o desenvolvimento dos alunos, é alcançado colocando o respeito em primeiro lugar, transmitindo segurança, fazendo-os sentir que são apreciados, valorizando os esforços de cada um e fortalecendo as relações grupais.

A convicção do educador é que ele deve estar convencido do valor da integração (FELIZ, 2009). Para que a integração seja eficaz, é necessário que o educador esteja disposto e confiante em trabalhar com o grupo que o integra, já que sua figura se torna importante nas salas de aula.

A formação inicial é a necessidade de incentivar a inserção de componentes de formação de educadores orientados para a formação (FELIZ, 2009). O treinamento permite que o educador seja um valor para a instituição, deve-se ter em mente que o professor é um dos atores de todo processo de ensino-aprendizagem, é o profissional responsável por orientar os alunos para a conquista de novas competências.

Para obter um melhor entendimento, existem ferramentas de apoio, instrumentos que auxiliam o professor no processo educativo, apoiam o processo de ensino e melhoram a aprendizagem significativa e permanente. Os materiais didáticos são todos aqueles suportes que

ajudam a desenvolver o currículo prescrito (ARAÚJO, 2008). Essas ferramentas facilitam o ensino da aprendizagem. Eles facilitam a aquisição de habilidades, habilidades e experiências.

Os materiais de trabalho permanentes são os seguintes; quadro negro, giz, borracha, cadernos, régua, bússolas, projetores, etc. (ARAÚJO, 2008). São os recursos que o educador usa para transmitir informações, são fáceis de usar e, portanto, pouca prática é necessária para sua manipulação.

Os materiais de informação são mapas, livros, discos, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, filmes, arquivos, modelos, etc. (ARAÚJO, 2008). Materiais informativos nos trazem informações ou conhecimento através de códigos verbais como método predominante. Todos esses materiais são utilizáveis para receber informações.

Os materiais audiovisuais visuais ou visuais ilustrativos são os diagramas, tabelas sinópticas, desenhos, carros, gravuras, retratamentos, imagens cronológicas, amostras em geral, discos, gravadores, projetores etc. (ARAÚJO, 2008). Estes materiais usam imagem e som como forma de transmitir informação ou conhecimento.

Os materiais experimentais são os dispositivos e materiais variados que servem para a realização de experimentos (ARAÚJO, 2008). Eles ajudam a realizar qualquer experimento. São recursos que se prestam à realização de testes ou experimentos que levam ao aprendizado.

Atualmente, a tecnologia ocupa um lugar privilegiado em todas as áreas do conhecimento, motivo pelo qual o uso de tecnologias vem sendo implementado gradativamente nas salas de aula, sendo os conteúdos digitais frequentemente utilizados no processo de ensino-aprendizagem para receber a atenção dos alunos, esses podem reter as informações transmitidas por mais tempo através de imagens, movimentos, vídeos

Os conteúdos educativos são materiais multimídia digitalizados que convidam o aluno a explorar e manipular as informações de forma criativa, atraente e colaborativa (CACHEIRO, 2018). Entre os conteúdos digitais estão as informações que vêm de um suporte eletrônico, essas informações podem ser publicadas de forma independente em mídias virtuais. A maneira como eles são armazenados facilita o acesso ao conteúdo. Os conteúdos digitais estão divididos em:

Dimensão didático-pedagógica: a dimensão didático-pedagógica refere-se à abordagem de algumas questões fundamentais para a construção de conteúdos digitais (CACHEIRO, 2018). Para trabalhar com conteúdos digitais, é necessário, primeiro, ter clareza sobre a modalidade, as teorias e os critérios de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidos em cada um dos conteúdos, o valor pedagógico dos conteúdos digitais não deve ser deixado para trás.

Dimensão tecnológica: A dimensão tecnológica refere-se aos programas de computador e recursos que serão utilizados para a construção de conteúdos digitais (CACHEIRO, 2018). A dimensão pedagógica vincula o conhecimento técnico que permite projetar e criar conteúdos digitais e facilitar a adaptação entre educadores e alunos.

Aspectos organizacionais: Os aspectos organizacionais estão relacionados à estratégia de divulgação e publicação de conteúdo, direitos autorais etc. (CACHEIRO, 2018). A forma ou a maneira pela qual será divulgada deve ser levada em conta, para quem é orientada, a qualidade deve ser garantida em todos os momentos, o conteúdo deve ser reutilizável.

As fontes de motivação didática despertam nos alunos atitude favorável para determinadas atividades. Entre algumas fontes podemos citar: o ambiente certo, a curiosidade que todos os seres humanos possuem, a personalidade e a vocação do professor. As fontes de treinamento didático são tudo o que pode causar persistência (UNED, 2008). Refere-se ao que o aluno recebe como estímulo para se sentir motivado.

A classificação das fontes de motivação didática são as seguintes:

* *Fontes naturais:* As fontes naturais se impõem, são baseadas na curiosidade, nas necessidades e nos interesses pessoais (UNED, 2008). Eles são baseados em curiosidade e interesse. A curiosidade ajuda a ser motivada, a ideia vem de dentro, mas a resposta é procurada do lado de fora.

* *Fontes propostas:* As fontes provocadas são fontes provocadas, aquelas que provêm do impacto causado por algum estímulo externo novo ou poderoso, bem como as que vêm do contato emocional, criatividade, senso de humor (UNED, 2008). Elas podem ser causadas pelo próprio educador ou pelos meios didáticos utilizados, o educador com seu caráter, personalidade, estimula de alguma forma o interesse ou

o desinteresse dos alunos, por isso é importante que o próprio educador seja motivado a poder transmiti-lo.

A sala de aula significativa promove a integração ativa, utilizando materiais didáticos apropriados, fazendo uso de conteúdo digital, sem deixar de lado uma questão fundamental para que resultados positivos possam ser obtidos, motivação. A integração ativa é, sem dúvida, um dos temas de inovação educacional, em que vários autores têm investigado e concluído que é um caminho positivo para alcançar o ensino e a aprendizagem, utilizando o trabalho em grupo como uma dinâmica. Os materiais didáticos são recursos de treinamento considerados complementares, devendo ser utilizados de maneira correta, de acordo com o momento e o que deve ser transmitido. Em termos de conteúdo digital eles estão em grande demanda, pois podem ser atualizados imediatamente, ao mesmo tempo em que podem ser integrados, vídeos, multimídia, simulações, você pode usar métodos online e colaborativos. As fontes de motivação didática ajudam na participação direta no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades de análise e atenção, a aprendizagem torna-se significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permitiu aprofundar os desafios atuais em educação, três eixos de pesquisa foram trabalhados: formas de compreensão didática, novas teorias e modelos de ensino e sala de aula significativa.

Quanto às formas de compreensão da didática conclui-se que intervém no processo de ensino-aprendizagem, através de técnicas, métodos que direcionam a formação, são divididos em didática geral didática e específica, para atender seu objetivo você precisa de campos temáticos que seriam os currículos, o processo formativo, a teoria e a ciência, tudo isso precisa de um planejamento que servirá para estabelecer as etapas e parâmetros usando conteúdos, conceitos estruturados e avaliação.

Com relação às novas teorias e modelos de ensino, entende-se que o ensino refere-se à transmissão de conhecimentos, experiências, valores, que possuem características, modelos e teorias próprias. Para uma melhor transferência de conhecimento é utilizada a comunicação, que deve necessariamente ter um emissor, receptor, mensagens, códigos,

símbolos e meios para ajudar a cumprir seu papel, nesta era de mudança requer aprendizagem ativa, baseada em objetivos, conhecimentos básicos do educador e contextos socioeducativos.

Por fim, em relação à sala de aula significativa, promove a integração ativa, utilizando conhecimentos mútuos, estímulos, espaços afetivos, convicção do educador, formação inicial e continuada, utilizando materiais no ensino que contribuem para uma melhor aprendizagem que são classificados como material permanente. Trabalho, material informativo, material ilustrativo visual ou auditivo, material experimental e conteúdo digital que inclui três dimensões, a dimensão pedagógica didática, a dimensão tecnológica e os aspectos organizacionais, aplicando fontes de motivação naturais e motivadas.

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E. *Diccionario de educación*. ProQuest Ebook Central: Editorial Brujas. 2014.

ARAUJO, S. *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. 2008.

CACHEIRO, M. L. *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2018.

FELIZ, T. *Didáctica general para educadores sociales*. España: McGraw-Hill. 2009.

HERNÁNDEZ, C. A. *Modelos didácticos. para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea Ediciones. 2017.

QUINTAR, E. B. *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional. 2004.

SEVILLANO, M. L. *Didáctica en el s. XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. España: McGraw-Hill. 2005.

SEVILLANO, M. L. *Didáctica en el s. XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza*

de calidad. España: McGraw-Hill. 2005.

ÚCAR, X. *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. 2016.

UNED. *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*.

UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2008.

O PAPEL DA ESCOLA ACERCA DA VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

ANTÔNIO SOARES DE MATOS JUNIOR

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social que vem atingindo a sociedade de forma geral e em grande escala, ocasionando diversos agravos e malefícios a sociedade e atingindo de forma significativa o público infanto-juvenil, que se encontram mais vulneráveis. Por isso o tema “O papel da escola acerca da violência e educação”, precisa ser visualizado por todos os envolvidos no contexto, pais, professores e sociedade civil porque se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a esta população, sendo primordial analisar o contexto em que esses jovens estão inseridos, efetivando de fato as políticas públicas que visem a proteção desses sujeitos, criando espaços de debates sobre implementações e ações que sejam cada vez mais efetivas contra a violação de direitos humanos.

O objetivo deste trabalho é relacionar as discussões e pesquisas sobre o papel da escola frente a violência em crianças e adolescentes que se configuram como um problema de saúde. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica exploratória a partir do levantamento bi-

bliográfico, com a finalidade de oferecer um fundamento teórico. A pesquisa bibliográfica segundo Boccato (2006), busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. O aporte teórico encontra sustentabilidade em banco de dados o SciELO (Scientific Electronic Library Online) por meio dos descritores: Violência, Escola e Educação. Procurando evidenciar o fenômeno da violência como um agravo no processo de educação dos jovens.

ESTUDOS DE INDISCIPLINA COM CRIANÇAS E JOVENS

Os estudos sobre a crescente indisciplina das crianças e jovens no meio social têm se expandido enormemente nestes últimos anos, tem assustado a sociedade e deixado perplexos pais e professores diante deste crescente atitudes de agressividade, indisciplina e violência. Nas fases da adolescência, o jovem começa a se transformar e pode se observar muitas vezes que alguma coisa deve estar acontecendo já que os pais reclamam e os professores questionam. É fácil nos deparamos com vários casos de violência dentro da escola, é importante salientar que, nesses casos, o papel do orientador educacional é fundamental, como parte integrante da equipe diretiva e como o profissional que junto aos outros profissionais da escola poderá subsidiar estratégias que ajudem aos professores e aos alunos a encontrarem um ponto de equilíbrio e igualdade entre todos (ALMEIDA, 2010).

O jovem faz uma série de tentativas que lhes podem dar ou não as respostas desejadas: torna-se então desobediente e rebelde, talvez, não tanto para desafiar os pais ou os professores, mas para experimentar a própria autonomia e descobrir sua verdadeira identidade. Buscando descobrir a própria identidade, muitas vezes o adolescente tende para o exagero: argumenta com violência, grita, arma confusões e aborrece-se quando suas ideias não são compreendidas pelos pais ou professores. Ele não admite interferências e quer ser respeitado pelos pais e educadores (ALMEIDA, 2010).

O fenômeno da violência contra crianças e adolescentes coloca em destaque o meio escolar, que é, depois do ambiente familiar, o espaço de maior convívio social desses indivíduos (MARTINS, 2011). Nota-se que tem crescido o interesse dos pesquisadores em compreender a

violência no contexto escolar, não só por suas implicações no processo de integração de crianças e adolescentes à sociedade, mas pela íntima relação que apresenta com o fracasso de objetivos da escola, como educar, ensinar e aprender (ABRAMOVAY, 2005).

Objetiva-se, com esse estudo conhecer a função da escola em relação a violência vivida pelos estudantes e como lidar com esse processo educativo. Conquanto a finalidade desta revisão bibliográfica é proporcionar uma reflexão sobre as discussões e pesquisas existentes sobre o papel da escola frente a violência cometida.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como banco de dados o SciELO (Scientific Electronic Library Online) por meio dos descritores: Violência, Escola e Educação. Procurando evidenciar o fenômeno da violência como um agravamento no processo de educação dos jovens. A pesquisa bibliográfica segundo Boccato (2006), busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Embora a escola possua intenção de civilizar e disciplinar, esta vem demonstrando sinais de aumento progressivo dos problemas de indisciplina, incivilidade e violência, nos diversos países industrializados (ESTRELA, 1994).

No dia-a-dia escolar, a indisciplina se associa a um sentido negativo, e entre suas possíveis implicações pouco encontramos de produtivo, além da solicitação de pesquisas que ela representa. Em termos acadêmicos a indisciplina escolar também tem sido produtiva ao solicitar respostas, reflexões, e ao provocar debates. A indisciplina tem se tornado, uma fonte indesejável para a reflexão e mudança nas escolas. As tensões derivadas da ausência progressiva, declarada por professores, de disciplina e respeito, cumpriram afinal um inesperado papel de inspirar revisões nas posições, valores, projetos, intenções e em diversos pressupostos e racionalidades que vêm informando as práticas pedagógicas há décadas (GARCIA 2006).

A cidadania na escola, enquanto aprendizagem e exercício social efetivo, precisa se referir não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade, e de participação, por exemplo. Pode ser entendida como uma forma de construção ativa e não somente como um modo informado de participação social, política. Também pode ser pensada como construção de identidade. Em muitas escolas a ideia de educação, como prática e aprendizagem de cidadania, parece em colisão com a desordem nas relações derivada das tantas incivildades que ameaçam a convivência e o funcionamento da escola, as quais projetam uma sombra sobre a autoridade dos professores (GARCIA, 2010).

A educação para a cidadania requer muito mais do que a simples criação de oportunidades de participação dos alunos em alguns eventos proporcionados pela escola, porém este pode ser um começo. Pode ser um ponto de partida para um envolvimento maior com o espaço público e uma possível identificação com o mesmo. Para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, vistos como iguais, tenham a oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões para que a escola passe a ser vista como local de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e regras, que muitas vezes não condizem com sua realidade (NOGUEIRA, 2000, p. 5).

A violência assumiu grande importância para a sociedade brasileira nas últimas décadas e tornou-se um problema de saúde pública, em razão de sua grandeza, gravidade, impacto social e capacidade de expor em risco a saúde individual e coletiva (MALTA, 2010).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. A escola desempenha um papel principal no desenvolver de uma sociedade tendo em vista ser o lugar onde se aprende os princípios básicos, sociais, moral e ético indispensável para o convívio e bem-estar de uma coletividade. Logo entendemos a escola como uma instituição indispensável para o

processo de aprendizagem na vida do ser humano.

Segundo Candau (1995), a escola é um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania. Entretanto, o fenômeno da violência vem alterando o papel da escola diante desta realidade, interferindo na dinâmica do processo de aprendizagem destes jovens.

A violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requer investigação. Assim percebemos a necessidade de trabalhar a temática, violência, educação e o papel da escola frente esta realidade, uma vez que se torna indispensável refletir essas questões no tocante a promover uma sensibilização nos próprios jovens, bem como ressaltar a questão dos direitos humanos violados por causa deste fenômeno e o quanto é necessário à participação efetiva do contexto escolar, familiar e sociedade promovendo e esclarecendo a gravidade desta violação (SPOSITO, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, perceber a precisão de ações de prevenção contra a violência no ambiente escolar emitida contra alunos. Mediante reflexões realizadas em razão da presente revisão bibliográfica, ressalta-se neste trabalho a necessidade do aprimoramento de políticas públicas que possuam caráter de prevenção, de análise e modificação do atual cenário de violência em que nos deparamos. Evidenciando ainda a relevância de pensar ações práticas que conduzam e orientem todos aqueles que compõem a unidade escolar pensando assim ser o alicerce para prevenir tais questões.

Com isso, existe a importância de que esses alunos não tenham seus direitos negligenciados pelo próprio contexto escolar e sociedade como um todo. Ora tais direitos constituídos por lei precisam ser verdadeiramente considerados e colocados em prática. Assim, conclui-se que se faz necessária a utilização de estratégias conjuntas entre sociedade, estado, família e escola, efetivando de fato as políticas públicas que visam a proteção desses sujeitos, criando espaços de debates sobre implementações e ações que sejam cada vez mais efetivas contra a violação de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M. *Violencia en las escuelas: un gran desafio*. Rev Iberoamericana Educ. 2005; 38: 53-66

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya; *A violência na sociedade contemporânea*. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ.* Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CANDAUI, Vera e outras-*Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos-Vozes-RJ*, 1995.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2. ed. Porto: Porto, 1994.

GARCIA, J. *Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola*. ETD - Educação Temática Digital, v.8, v.1, p.124-132. 2006. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-197641>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MALTA, D.C. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. n.2, p.3053-3063, 2010. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csc/2010.v15suppl2/3053-3063/pt>>. Acesso em: 2018.

MARTINS CBG, MELLO JORGE MHP. *Violência contra crianças e adolescentes: contexto e reflexões sob a ótica da saúde*. Londrina: EDUEL; 2011.

NOGUEIRA, I. *A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania*. Trabalho apresentado na 23a. Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2000.

SPOSITO, M. P. *A Instituição escolar e a violência*. caderno de pesquisa, World Health Organization (WHO). World report on child injury prevention. Geneva: WHO/Unicef; São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998 - 2008.

**A FUNCIONALIDADE DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PELOS PROFESSORES DO CENTRO CULTURAL DE LÍNGUAS,
PADRE RAIMUNDO JOSÉ, CCL, TERESINA, PIAUÍ**

ISMAEL DE SOUSA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Atualmente as Tecnologias Educativas (TE), vêm revolucionando a prática pedagógica dos docentes de língua estrangeira. As Tecnologias educativas têm manifestado com maior ênfase nas práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeira permitindo potencialidade no desempenho das atividades lúdicas, motivando o ensino e favorecendo a interatividade entre os docentes/alunos e alunos/alunos. Propõe novas vertentes onde os docentes são os protagonistas principais dentro do processo de ensino. As tecnologias educativas favorecem potencialidades as práticas pedagógicas, possibilitando por meios de seus recursos tecnológicos, atividades dinâmicas, interativas e motivadoras dentro do contexto “ensino”.

A evolução da tecnologia se caracteriza pela crescente velocidade e constante atualização das informações. A cada dia, inventores e cientistas dedicam seu tempo na criação de objetos inovadores que visam a facilitar a vida do ser humano ou simplesmente contribuir para o consumismo. A proliferação de dispositivos digitais na atual sociedade da informação, como MP3, celulares, câmeras fotográficas, palmtops, visual phones, dentre outros, visam oferecer maior mobilidade, personalização e conectividade aos usuários (AMARAL e NAKASHIMA, 2006; p. 76).

Seguindo esta perspectiva, devido à grande presença das tecnologias, todos os âmbitos da sociedade são afetados por ela, inclusive a educação. Como podemos perceber a introdução das tecnologias educativas na educação cada dia tem sido mais habitual. A evolução dos recursos tecnológicos, a facilidade que eles proporcionam ao ensino no repassar dos conhecimentos específicos de todas as disciplinas.

O impacto das Novas Tecnologias tem provocado mudanças na Educação, que não tarda a incorporar os últimos recursos tecnológicos direcionados ao setor. Dessa forma, a integração de novas mídias como televisão e Internet não é mais novidade estranha à sala de aula. Pelo contrário, contribui para a criação de novas estratégias de ensino, aprendizagem e capacitação.

O *Problema* da pesquisa refere-se a: de que maneira o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino das Línguas Estrangeiras pelos professores do Centro Cultural de Línguas- CCL?

O *Objetivo Geral* determinado nesta pesquisa é: Analisar o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino de Línguas Estrangeiras.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos nessa investigação: 1) Especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira? 2) Propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE); 3) Indicar as funcionalidades do uso das tecnologias educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica; 4) Elaborar um AVA (Ambiente

Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica; 5) Viabilizar o uso das tecnologias educativas no ensino de LE por meio de minicursos.

A importância deste estudo diante de uma proposta e elaboração de um projeto estratégico, onde os elementos principais a serem trabalhados serão as Tecnologias Educativas (TE). Pode-se levar o docente a inovar sua prática pedagógica a luz das tecnologias, valorizando seu trabalho em sala de aula juntamente com os seus alunos.

Dentre os 5 capítulos desenvolvidos na Tese foi selecionado o segundo capítulo para realizar este artigo: O Capítulo 1.2: trata da Funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeira.

Portanto resulta que esta pesquisa busca fornecer um embasamento necessário para análise dos resultados e conclusões, bem como as recomendações que compõe respectivamente a terceira e quarta parte da pesquisa, de modo que a segunda parte diz respeito à metodologia da pesquisa, onde esclarece o local da pesquisa, o seu universo, amostra da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os critérios estabelecidos para análises dos resultados dos instrumentos.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi baseada nos seguintes estudiosos: Alarcão (2011); Amaral e Nakashima (2006); Barros e Leheld (2010); Franco (2009); Lima e Silva (2012); Maia (2010); Moran (2012); Oliveira & Villardi (2005) e Sancho (2001).

Como modelo que é para os docentes a nova geração tecnológica, adotando comportamentos e atitudes diante das tecnologias educativas e seus recursos mutáveis. Sabemos que a linguagem pode ser vista de vários ângulos e graus de importância, diferentes dentro do processo ensino e a linguagem tecnológica hoje é a que mais avança entre a sociedade educativa. A educação tem uma função muito importante na sociedade, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho e ao universo das tecnologias. Nesta perspectiva, conforme a concepção crítico-social, a educação deve ter como objetivo segundo a LBD (1996), formar pessoas capazes de pensar criticamente, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, emocionais, culturais e relacionais para o pleno desenvolvimento da sociedade.

Esta pesquisa é relevante porque os recursos tecnológicos, hoje,

são imprescindíveis na educação seja ela qual for, e vemos aqui, que as tecnologias educativas ganham muita força dentro do ensino de língua estrangeira (LE). Sabemos que aprender uma segunda língua para muitos é algo difícil, e que se necessita de muitos recursos, hoje, para realizar tal atividade.

Para Morin (2012), aprendizagem é a mudança consciente de atitude e de comportamento. Só o humano é capaz de se educar e aprender. Para que os docentes alcancem estas mudanças diante sua prática pedagógica que favorecem a seus alunos, eles têm hoje que no mínimo usar dos recursos tecnológicos básicos que as TE dispõem.

Hoje, o contexto educativo está muito além da sala de aula, de um quadro negro e o giz. O mundo evolui, as pessoas, o sistema, e notoriamente a prática pedagógica evolui juntamente com a chegada e introdução das tecnologias educativas, na vida das pessoas e dentro do currículo escolar. É impossível, atualmente, o professor aplicar sua prática pedagógica sem o uso, ou auxílio dos recursos tecnológicos, e aqueles que não o faz, ficam fora do contexto escolar do futuro, se desvalorizam diante do sistema e brevemente serão substituídos por outros professores atualizados, que tenham uma visão além do quadro negro, que tenham conhecimentos tecnológicos, que saibam usar e relacionar sua prática pedagógica com as TE.

A FUNCIONALIDADE DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na Idade Moderna, a visão que se construiu sobre a tecnologia era mais ou menos parecida com a que é usada na atualidade, ou seja, a de conhecimento aplicado no sentido de contribuir concretamente com o bem-estar da humanidade. Francis Bacon (1561-1626), foi o principal porta-voz dessa ideia. Segundo Sancho (1998), ainda durante a Idade Moderna, os enciclopedistas incorporaram, pela primeira vez, a visão que unia saber e ciência, de modo que a tecnologia passasse a se configurar “como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ ou transforma processos materiais”.

Segundo Lima e Silva (2012), nos primórdios do século XX, o termo tecnologia designava um crescente conjunto de meios, processos

e ideias, além de ferramentas e máquinas e, em meados do século, passou-se comumente a definir tecnologia como os meios ou “atividades por meio do qual os seres humanos tentam mudar ou manipular o seu ambiente” ou ainda “ciência ou conhecimento aplicado.” Porém, é nas sociedades industriais e, em particular, nas pós-industriais, que a tecnologia ganha corpo como um fenômeno gerador.

As reflexões sobre as tecnologias e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, na realidade desde que se percebeu sua influência na formação do sujeito contemporâneo, e da necessidade de explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento nos meios de informação e comunicação. O mundo atual está passando por inúmeras mudanças e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, desde o princípio da civilização o homem estar sempre em busca de adaptações, transformações e novos conhecimentos. Aliás, fato esse, implícito em sua constante busca do saber e da aprendizagem.

A interação com o computador facilita, através da ativação de funções da zona de desenvolvimento proximal, o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento relacionado com o EA. Para Oliveira e Villardi (2005), o computador nunca substitui o adulto/educador ou o grupo, mas multiplica as situações em que a citada zona é ativada. Para Alarcão (2011), temos que reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimento sólidos.

Como se pode observar tabela acima as TE começaram a ganhar relevância no ensino de línguas estrangeiras em 1930 com *Walt Disney*, que produziu os primeiros *cartoons* para o ensino de inglês básico e, em 1943, os estúdios de *Walt Disney* produziram uma série de filmes com atores, intitulada *The March of Times*. Em 1960 as tecnologias avançaram mais ainda com o início do ensino de línguas mediado por computador com o projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), na Universidade de Illinois. E em 1998 com o aparecimento das ferramentas de busca do Google seguido início da WEB 2.0, na qual o usuário passa a ser produtor de conteúdo: redes de relacionamento como o Orkut, blogs, podcasts, repositórios de vídeo como o YouTube, enciclopédia mundial feita por usuários (a

Wikipédia), entre outros.

Tabela 1: Contribuições das Tecnologias para o ensino de LE.

Ano	Tecnologias
1578	Primeira gramática para estudo individualizado: gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine.
1658	Primeiro livro ilustrado, o <i>Orbis Sensualim Pictus</i> , de Comenius. Livro de vocabulário em latim para a educação infantil.
1878	Invenção do fonógrafo, por Thomas Edson.
1902 - 1903	Primeiro material didático gravado por <i>The International Correspondence Schools of Scranton</i> . O material era composto por livros de conversação acompanhados pelos cilindros (recurso de áudio) de Thomas Edson.
1930	Walt Disney produziu os primeiros <i>cartoons</i> para o ensino de inglês básico. Em 1943, os estúdios de Walt Disney produziram uma série de filmes com atores, intitulada <i>The March of Times</i> .
1940	Surgimento do gravador de fita magnética.
1943	A BBC iniciou transmissões em rádio com pequenas aulas de inglês. Somente na década de 60, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase todo o globo terrestre.
1950	Criação de laboratórios de áudio.
1926	Invenção da televisão por John Baird. No entanto, somente em 1950 a TV chegou ao Brasil.
1960	Início do ensino de línguas mediado por computador com o projeto PLATO (<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>), na Universidade de Illinois.
1980	Surgimento dos primeiros computadores pessoais (PCs) no Brasil.
1991	Acesso à rede mundial de computadores no Brasil, interligando várias universidades e professores universitários. O acesso público à rede só aconteceu em 1994.
1997	Introdução à WWW nos moldes que conhecemos hoje. Acesso a novas formas de comunicação como email, listas de discussão e fóruns.
1998	Aparecimento da ferramenta de busca Google.
Começo do séc. XXI	Início da WEB 2.0, na qual o usuário passa a ser produtor de conteúdo: redes de relacionamento como o Orkut, blogs, <i>podcasts</i> , repositórios de vídeo como o YouTube, enciclopédia mundial feita por usuários (a Wikipédia), entre outros.

Fonte: Paiva (2008).

O avanço da TE no ensino de línguas foi surpreendente impactando assim as metodologias de ensino de línguas. Dando maior potencialidade para os professores aprimorar sua prática pedagógica e, mais criatividade às suas atividades favorecendo a motivação no aprendizado de línguas. Não há uma aula mais monótona do que uma aula desmotivada onde o professor somente fala e falar, e o aluno fingi que está ouvindo e entendendo e, não está assimilando nada sobre a aula.

Como argumenta Amaral e Nakashima (2006), as mudanças no contexto escolar são necessárias, pois a geração de alunos que o compõe mudou. Atualmente, quando se observa uma criança a partir dos quatro anos, notam-se certas habilidades que, anteriormente, uma criança da década de 80, nessa mesma faixa etária, não apresentava, como por exemplo, a capacidade de ligar a televisão e o DVD sozinha, colocar seus filmes prediletos e escolher a cena que deseja ver, memorizar as falas de personagens com facilidade, ligar o computador e instalar os jogos que deseja brincar.

Tabela 2: Nova proposta de funções das TE no ensino.

Função e transmissão de informação	Portador de conteúdos Estruturador da realidade Facilitador da memória Substituto da realidade (f. de suplantação) Facilitar análise de interpretação de um tema
Função de motivação	Motivar Atrair e manter a atenção Estimular novas aprendizagens Divertir
Função de induzir atividade do aluno	Recursos para a comunicação e expressão Oferecer <i>feedback</i> e respostas Ferramentas para atividades e práticas Ferramentas de auto avaliação/ avaliação Função solicitadora: promovem atividade mental e operações cognitivas Para promover a discursão Para promover os processos de tomada de decisão.

Funções relacionadas com estratégias de ensino	Relações em classe	Funções inovadoras Novas relações professor/ aluno Novas relações aluno/ contexto Mudanças de atitudes Mudanças do rol docente e discente Funções socializadora
	Planejamento e Currículum	Guia metodológica Interpretar Currículum Controle do currículum Conteúdo curricular em si mesmo (ensinar para os meios)
	Outras funções	Ferramentas de avaliação Função formativa global (valores educativos)
Função de desenvolvimento profissional	Ferramenta para a transformação do professorado Instrumentos de pesquisa educativa Contribui para a organização e gestão dos centros escolares	

Fonte: Almenara (2007).

Como se pode observar a tabela acima as TE tem muitas funcionalidades dentro do ensino de línguas estrangeiras. Que vai desde a transmissão de informações para os professores e alunos, até o desenvolvimento profissional dos professores. Na mesma, são destacadas 6 funções: Função e transmissão de informação; Função de motivação; Função de induzir atividade do aluno; Funções relacionadas com estratégias de ensino e Função de desenvolvimento profissional.

Para Warschauer (2004), cada método ou abordagem do ensino de línguas contou com o apoio de tecnologia própria. Desde o método de gramática e tradução, professores empregavam amplamente uma ferramenta até hoje utilizada em vários contextos educacionais: o quadro-negro. Seja para ilustrar uma explicação, seja para fornecer espaço para traduções dos alunos, o quadro-negro sempre foi um instrumento muito utilizado para transmissão de informações.

Para Behrens (2009) Educação tecnológica é uma configuração da educação que se apresenta voltada mais para educação, mas que se caracteriza por uma complexidade em seu significado; pressupõe uma dimensão pedagógica, nos fundamentos de suas atividades técnicas científicas, possibilitando oferecer os conhecimentos que vise a formação

do homem inserido na cultura de seu tempo, na sociedade em que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar.

Abordagens sociocognitivas, em oposição às cognitivas, ressaltam o aspecto social da aquisição da linguagem. A aprendizagem de uma língua é vista como um processo de socialização em comunidades discursivas específicas. Sob esse ângulo, os alunos devem ser encorajados a participar de interação social autêntica a fim de poderem praticar situações comunicativas fora do contexto de sala de aula. Isso se torna possível através da colaboração entre alunos em tarefas e projetos autênticos ao aprenderem simultaneamente o conteúdo e a forma linguística.

Muitos professores, quando desconhecem a funcionalidade dos recursos tecnológicos, não conseguem entender também como se dar o valor das TE na socialização dos alunos com as atividades e recursos tecnológicos em sala de aula, entre os alunos quando estão fazendo uma atividade em grupo. Não conseguem entender a importância dos recursos tecnológicos e a fluência da interatividade durante a realização das atividades, sendo que está aumentando o aprendizado dos alunos.

Segundo Franco (2009), os laboratórios de áudio contavam com instalações que não favoreciam o contato entre alunos e com o professor. Na verdade, as atividades desenvolvidas pelos alunos nos laboratórios eram baseadas na repetição oral de estruturas da língua. Mais tarde, com a mudança para o enfoque comunicativo, o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e formação de hábitos fez com que os laboratórios caíssem em desuso. Com isso, os velhos laboratórios de áudio foram substituídos por laboratórios de computadores.

As tecnologias educativas são de grande importância e apoio à prática pedagógica atual. Ela mudou o cenário da educação. Transformou a maneira de pensar dos alunos levando assim, os professores repensarem na sua prática pedagógica. O professor tem que se adequar as tecnologias educativas se quiser, hoje, obter sucesso nas suas atividades docente.

METODOLOGIA

Tipos de Investigação: Do Tipo Descritiva: Segundo Maia (2010), o seu alcance é descrever especificamente quando e onde as

propriedades, características e razões do fenômeno (acima citado) ocorrem. Segundo Kauark, Manhães e Souza (2010, p.54), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Segundo Barros e Lehfeld (2010, p. 20), a pesquisa descritiva permite chegar à elaboração de perfis, senários, etc.

A ênfase metodológica é quantitativa e qualitativa, de acordo com a pesquisa quantitativa contribui para resolver um problema em especial, os objetivos devem expressar-se com clareza para evitar possíveis desvios no processo da pesquisa quantitativa e ser susceptíveis de alcançar (HERNANDEZ SAMPIERI, 2010, p. 254), complementando que no enfoque qualitativo se seleciona quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que se investigará) a cerca dos fenômenos que os rodeiam, aprofundar suas experiências, perspectivas, opiniões e significados, ou seja, a forma em que os participantes percebem subjetivamente sua realidade (HERNANDEZ SAMPIERI, 2010, p. 254).

O desenho não experimental: o que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos tal como se dão em seu contexto natural, para posteriormente analisá-los (HERNANDEZ SAMPIERI, 2010, p. 254).

População e Amostra: A população é a totalidade de elementos sob o estudo que apresentam uma ou mais características em comum; a amostra é uma parte da população, que tem o objetivo de tirar conclusões para o universo de onde foi retirada. A população é de 22 (vinte e dois) professores, sendo professores do Curso de Idiomas de inglês, espanhol e francês do Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José (CCL).

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Todos os resultados aqui encontrados foram dados a partir de uma rigorosa análises dos resultados obtidos pelos instrumentos aplicados aos professores: questionário fechado e entrevista estruturada.

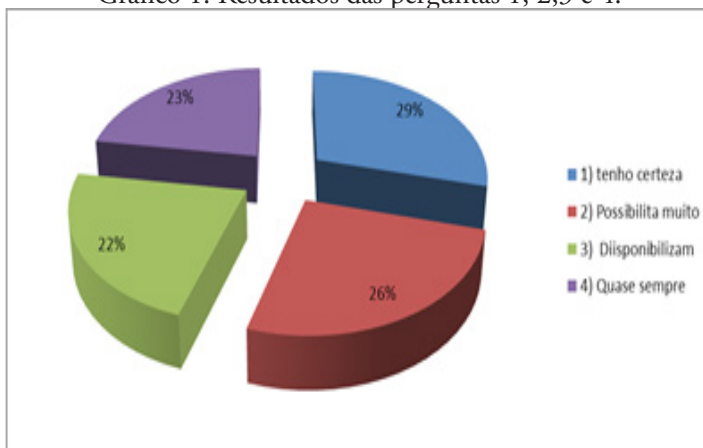
Os resultados do questionário em questão busca responder aos objetivos específicos da pesquisa que são: 1) Especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de

Língua Estrangeira; 2) Propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE); e 3) Indagar sobre as estratégias com o uso das tecnologias educativas auxiliam os docentes de LE na sua prática pedagógica.

Passando a analisar os resultados do questionário vamos encontrar a seguir 10 (dez) questões com seus respectivos resultados figuradas em gráficos que serão interpretados particularmente. Assim prosseguisse o análises dos resultados a segui:

Os resultados do questionário em questão busca responder aos objetivos específicos da pesquisa que são: 1) Especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira; 2) Propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE); e 3) Indagar sobre as estratégias com o uso das tecnologias educativas auxiliam os docentes de LE na sua prática pedagógica.

Gráfico 1: Resultados das perguntas 1, 2,3 e 4.



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 1: Você tem conhecimento das funcionalidades das TE, relacionadas a sua prática pedagógica dentro do ensino de línguas estrangeiras? Gráfico 02: As TE possibilita potencialidade a pratica pedagógica no ensino-aprendizado de Línguas estrangeiras? Gráfico 03:

As TE disponibiliza de recursos que enriquecem a sua prática pedagógica em sala de aula, dando oportunidade para seus alunos desenvolverem as competências no aprendizado de Língua estrangeira? Pergunta 04: Os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilita aplicação de atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE?

Analisando os resultados da pergunta 01 têm-se os seguintes resultados: 29% dos professores responderam que têm conhecimentos sobre funcionalidades das TE, relacionadas a sua prática pedagógica dentro do ensino de línguas estrangeiras, Este número corresponde a maior parte dos respondentes e como se pode observar é um ponto positivo para os professores do CCL, pois os mesmos tem conhecimento das funcionalidades das TE.

Analisando os resultados da pergunta 02 podemos observar que: 26% dos professores responderam que possibilitam muita potencialidade a prática pedagógica no ensino-aprendizado de Línguas estrangeiras. Então, como se pode compreender as TE com sua potencialidade impactam o ensino de Línguas estrangeiras favorecendo à prática pedagógica em sala de aula. Essa é uma das funcionalidades das TE favorecer potencialidade a prática docente com seus recursos tecnológicos mudando o cenário do ensino de LE.

Analisando os resultados da pergunta 03 temos os seguintes resultados: 22% dos professores responderam que as TE disponibilizam de recursos que enriquecem a sua prática pedagógica em sala de aula, dando oportunidade para seus alunos desenvolverem as competências no aprendizado de Língua estrangeira.

Passando a analisar o gráfico e o resultados da pergunta 04 temos o seguinte resultado: 23% dos professores responderam que quase sempre os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilita aplicação de atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE. Como se pode comprovar mais da metade dos professores concordaram que os recursos tecnológicos relacionados a questão possibilitam atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Centros de Idiomas contemporâneos, frente as constantes transformações, globalização, desenvolvimentos acelerado que vêm ocorrendo na nossa sociedade, principalmente no que concerne a presença da tecnologia em geral, a escola de modo geral têm sido desafiada a repensar sobre suas atuações pedagógicas para atender a nova geração de nativos digitais. Dentre essas modificações, podemos citar as questões econômicas e culturais da nossa nação, que se desdobram em novas formas de apreensão espaço temporal, no surgimento de novos postos de trabalho, na crise do conhecimento, na digitalização da informação e na emergência da cibe cultura.

Passamos a responder ao *primeiro objetivo da pesquisa* deste estudo observou-se que a partir do momento que se busca *especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira*. Seguindo os resultados obtidos, conclui-se que as funcionalidades das TE e dos Recursos Tecnológicos nas práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeiras são: a disponibilizar recursos tecnológicos que enriqueçam a pratica pedagógica dos professores em sala de aula, dando oportunidade para seus alunos desenvolverem as competências no aprendizado de LE. As TE trazem um grande impacto na inovação da prática pedagógica. A funcionalidade das TE aplicada em sala de aula é riquíssima.

Passando as conclusões do *segundo objetivo específico da pesquisa*, que é *propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE)*. E que por meio do questionário aplicado aos professores obtivesse as respostas para o referido objetivo. Considerando os critérios da *primeira variável da pesquisa: A funcionalidades do uso das tecnologias educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica*. Enfatiza-se que os recursos tecnológicos especificados nas perguntas 4, 5 e 6, sobre os recursos tecnológicos mais viáveis aos alunos os professores respondem que são: o facebook, Skype, WhatsApp, bloggers, músicas, e jogos virtuais (jogos interativos) são recursos tecnológicos que se propõem como viáveis para realizar atividades na pratica pedagógica.

Passando as conclusões do *terceiro objetivo da pesquisa*, que é:

indagar sobre as estratégias com o uso das tecnologias educativas auxiliam os docentes de LE na sua prática pedagógica. E que por meio das respostas das perguntas 2, 3 e 7, dadas pelos professores obtivesse a seguinte conclusão: para os professores as TE disponibilizam de recursos tecnológicos que enriquecem sua prática pedagógica, isto é, favorecem novas estratégias para que eles possam dinamizar suas atividades em sala de aula. Os recursos tecnológicos usados adequadamente, considerando, os conteúdos programáticos a serem aplicados aos alunos, possuem uma gama de estratégias inovadoras que potencializa o aprendizado como: trabalhos em grupo favorecendo o aprendizado colaborativo e a troca de conhecimentos entre os alunos; trabalhos individuais em sala de aula ou em casa.

Passando as conclusões do *quarto objetivo da pesquisa*, que é: Criar um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica. Com as respostas das perguntas 1, 2 e 3 da entrevista estruturada vemos que: os professores respondem que: Os outros recursos tecnológicos são: são alguns aspectos importante para a construção de um AVA específico de acordo com as necessidades e preferências dos professores e alunos; saber que na visão dos professores as TE otimizam a participação dos alunos nas aulas de forma mais espontânea e, motivam os professores na sua prática pedagógica. As TE os incentivaram a planejar aulas em que os alunos participassem mais ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Passando às conclusões do *quinto objetivo da pesquisa*, que é: viabilizar o uso das tecnologias educativas no ensino de LE por meio de minicursos. Considerando as repostas das perguntas 9 e 10, conclui-se que todos os professores concordam e querem se atualizar pedagogicamente fazendo minicursos voltados ao aprendizados das TE direcionadas ao ensino-aprendizado de LE. Mesmo alguns professores considerando em ter nível de conhecimentos intermediário sobre as funcionalidades das TE e, outros tem um nível de conhecimento entre o básico e intermediário e, enquanto alguns por sua vez respondem que tem um conhecimento suficiente para usar o material de que disponho com uma ótima aplicabilidade das TE em sala de aula. Pode-se então concluir diante o discurso que necessário a oferta de minicurso sobre Tecnologias Educativas para os professores do Centro Cultural de

Línguas –CCL. A oferta dos minicursos podem se dar semestralmente ou anualmente de acordo com as necessidades dos professores que atuam no CCL.

De acordo com os resultados obtidos podemos concluir que as tecnologias educativas e os recursos tecnológicos impactam o ensino de línguas estrangeiras pelos professores do Centro Cultural de Línguas –CCL. Elas têm uma grande influencia no desempenho das práticas pedagógicas docentes e favorecem potencialidades ao ensino de línguas estrangeiras. A importância das TE dentro do processo do ensino-aprendizado de LE é significativo e não pode ser ignorado pelo sistema educacional. Ela facilita a prática docente dos professores, motivam os alunos a buscar mais o aprendizado dentro do contexto educativo e ampliar a interação social dos alunos entre eles e o professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 8º ed. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

AMARAL, S. F.; e NAKASHIMA, R. H. R. *A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional*. ARTIGOS- Pesquisas em Educação, Comunicação e Tecnologia. 2008. <http://www.lantec.fe.unicamp.br/tvdi/lantec/publicacoes/rosaria.pdf>. Acessado em 12/03/2016.

BARROS, E. F. *Software educacional: critérios a serem levados em conta no processo pedagógico*. Revista Brasileira de tecnologia educacional - Anos XXX/XXXI, nº 159/160. 2015.

BEHRENS, M. (2009). *As Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas: Papirus.

FRANCO, C. P. *O Uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino de Inglês: Além dos Limites da Sala de Aula Presencial*. 2009. <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2009-claudio.pdf>. Acessado em 07/09/2016.

KAUARK, F.S.; MANHÃES, F. C. & MEDEIROS, C.H. *Metodologia da*

Pesquisa: Um Guia Prático. Bahia. Via Litterarum. 2010.

HERNANDEZ SAMPIERI, R.; Collado C. F.; Lucio, P. B. *Metodologia de Pesquisa*, 3 ed. – São Paulo: Mcgraw-Hill. 2010.

LIMA, E. B.; e SILVA, M. G. G. *Educação e professor diante do uso das novas tecnologias*. IV FIPEP – Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba, Piauí. 2012. <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/98b297950041a42470269d56260243a1.pdf>. Acessado em 22/04/2016.

MAIA, Á. A. *Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente*. Imperatriz, MA. 2010.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo. Papirus.2012

OLIVEIRA, E.; VILLARDI, R. *Tecnologia na educação – Uma Perspectiva Sócio Interacionista*. Rio de Janeiro: Editora Dunya. 2005.

SANCHO, J. M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

WARSCHAUER, M. *Technological change and the future of CALL*. In S. Fotos & C. Brown (Org.) *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-25, 2004. Disponível em:http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/future-of-CALL.pdf. Acessado em 08/09/2016.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO ENSINO/APRENDIZADO

CLEUDETE CIPRIANA DE CARVALHO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica em livros, *sites* e artigos publicados de pedagogos e até mesmo de psicopedagogos que apoiam o uso do lúdico (brinquedos, brincadeiras, jogos e contos de faz de conta), como instrumentos de trabalho que facilitam o aprendizado em qualquer fase da vida do indivíduo, como também o referencial teórico que teve a função norteadora para a concretização desse texto. Mas para tanto iremos apresentar o lúdico apenas no desenvolvimento de crianças em fase escolar.

Esta é uma pesquisa de natureza explicativa com seus resultados apresentados de caráter qualitativo. Seu objetivo geral é caracterizar os jogos, brincadeiras e contos como instrumentos de aprendizagem; e os objetivos específicos são: reconhecer o valor dos jogos ao apresentar de forma adequada; avaliar a importância do lúdico como facilitador da aprendizagem e distinguir as possibilidades das crianças a se desenvolverem dentro das brincadeiras.

Justifica-se o estudo desse tema abordado, às dificuldades

encontradas pelos professores em adaptar os conteúdos de planos de aula aos alunos e por consequente a problemática devolutiva em questões que envolvem o lúdico e seu uso para o desenvolvimento cognitivo, podendo analisá-las como: Como se deve trabalhar o lúdico em sala de aula? Qual importância do lúdico ao conhecimento? Como atua o lúdico no desenvolvimento psíquico, motor e cognitivo da criança?

De acordo com o dicionário *Michaelis*, o termo lúdico significa aquilo que se refere a jogos e brincadeiras (MICHAELIS, 2010). Termo que se origina da palavra *ludus*, que, em latim significa jogo. Para muitos autores na brincadeira, brinquedo ou jogo é ressaltado o desenvolvimento da criança, principalmente o cognitivo. Winnicott afirma que:

A brincadeira é a melhor maneira de a criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (WINNICOTT, 1975, p. 78).

Partindo dessa afirmação, pode-se compreender a importância que se deve impor ao lúdico na aprendizagem, pois é por meio dele que a criança irá formar seu conceito de mundo e ter mais, provavelmente, sucesso no aprendizado fazendo a integração do seu imaginário com o real, absorvendo e implantando os conteúdos em seus devidos lugares, tornando-se um adulto bem resolvido e de fácil adaptação.

Para tanto, é que a problemática encarada pelo tema se direcionou para o seguinte questionamento envolvendo o lúdico e a aprendizagem, como: O lúdico pode ser aproveitado no aprendizado? Como ele deve ser trabalhado? É possível conseguir êxito no aprendizado por meio de brincadeiras? Podemos fazer uso dos jogos em todas as etapas do aprendizado? Quando, onde, por que e quem teve a ideia de implantar os jogos como instrumento de aprendizagem? E outras que foram surgindo de acordo com a pesquisa.

Para apoiar as teorias aqui apontadas utilizou-se o referencial teórico de nomes como: Kishimoto (2002); Dalla Valle (2010); Winnicott, (1975); Ruiz (2003); Piaget (1978); Araújo (1992);

Vygotsky (1991) entre outros, que serviram como suporte norteador das pesquisas e conseqüentemente apontando os resultados satisfatórios a que se chegou ao final.

Este texto está dividido em 08 tópicos, sendo o primeiro essa introdução, fazendo o levantamento dos pontos que serão abordados no decorrer do processo de desenvolvimento; o tema e a delimitação do tema; as questões da problemática; o respaldo literário para a pesquisa; os objetivos; a justificativa para a escolha do tema e a forma em que está dividido o trabalho.

No segundo tópico conta com um relato sobre o surgimento do lúdico na Idade Média, onde se pode perceber a necessidade já existente do uso do lúdico para o desenvolvimento social.

O terceiro tópico vem abordando brinquedos, brincadeiras e jogos, sua necessidade e importância para a Educação Infantil e Ensino fundamental, como ele se tornou um instrumento facilitador para o ensino e aprendizado.

O quarto tópico, o lúdico na formação da criança, traz consigo a importância do lúdico em todas as fases do desenvolvimento da criança e como ele se classifica dentro de cada faixa etária.

No quinto tópico, o jogo como recurso pedagógico, fala sobre a função dos jogos dentro do contexto escolar, como auxiliador das atividades curriculares e de formação intelectual da criança.

O sexto contempla, o lúdico como instrumento educador, ressaltando a importância do lúdico como ferramenta de formação cognitiva, motora, psíquico e de relação social do indivíduo.

No sétimo está disposto à metodologia aplicada para o desenvolvimento dessa pesquisa com seu referencial teórico, o tipo de pesquisa, a problemática e os pontos mais relevantes para que se produzisse esse trabalho.

No oitavo está a análise e discussão dos resultados obtidos a partir das citações de alguns autores, onde e porque eles concordam ou discordam de algumas afirmações abordadas em cada tópico.

Em seguida vem a conclusão definindo onde podem chegar os objetivos alcançados ou não, diante da pesquisa e por fim, não se pode deixar de relatar as referências que serviram de norte de citações para que este trabalho fosse produzido com clareza e responsabilidade, pois sem eles ficaria inviável qualquer argumento aqui mencionado.

O LÚDICO NA IDADE MÉDIA

Os jogos e divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para sentir-se unida (ARIÈS, 1981, p. 94).

O autor afirma que na Idade Média os jogos, apesar de serem mais utilizados pelos adultos, exercia um papel maior do que apenas um espaço de recreação, servia para manter contatos uns com os outros, pode-se dizer que eram as “redes sociais” dos dias de hoje, mas era um contato mais próximo, face a face, olho no olho, cara a cara, tato a tato, corporal mesmo. Já em relação às crianças, que eram vistas como adultos em miniatura, na maior parte das vezes somente os meninos entravam nas brincadeiras participando dos jogos com os adultos. Foi encontrado um relato em poder médico sobre um menino que nasceu em 1.601 e essas eram as atividades lúdicas descritas por ele no seu desenvolvimento até os sete anos de idade.

Quadro 01: Atividades Lúdicas na Idade Média

IDADE DA CRIANÇA	ATIVIDADES LÚDICAS
Antes de um ano e meio	*Brinca com cavalo de pau, catavento ou pião.
Com um ano e cinco meses	*Toca violino e canta ao mesmo tempo. *Joga malha.
Com um ano e dez meses	*Toca seu tambor com todos os tipos de toques.
Com três anos	*Ganha uma pomba mecânica e uma bola e brinca de recortar papel com a tesoura, brincando com os adultos de recortar. (os brinquedos são destinados a ele e sua mãe). *Participa de um jogo de rimas (destinado a adultos). *Acende velas com os olhos vendados (participando de outro jogo de adultos). *Canta e participa de declamações.
Com três anos e quatro meses	*Começa a aprender a ler, ensinado pela ama, nomeia todas as letras.

Com quatro anos	*Começa a aprender a escrever com um clérigo da capela.
Com cinco anos	*É levado para assistir aos jogos em que cães lutam com ursos e touros.
Com seis anos	*Tem como professor para ensinar a escrever, um escrevente profissional. *Joga mímica com os adultos. *Brinca com bonecas e miniaturas feitas de madeira. *Ouve histórias junto com os adultos nas reuniões noturnas. *Joga xadrez
Com sete anos	*É entregue a um grupo de educadores homens; abandona o traje da infância para ter sua educação formal desenvolvida. *Perde contato afetivo com a mãe. *Continua participando dos jogos e atividades culturais da comunidade, mas não pode mais brincar com seus brinquedos da infância, especialmente as bonecas. *Aprende a montar, caçar e atirar e joga jogo de azar.

Fonte: adaptado de ARIÈS (1981, p. 81-87)

Como pode-se notar, as atividades realizadas pelo menino há mais de cinco séculos, mostram que as crianças dessa época participavam como adultos, não considerando suas necessidades diferenciadas em função da faixa etária. O lúdico parecia mais uma obrigatoriedade, portanto era por meio dessas brincadeiras que aprendiam a ser um “homenzinho”. Não havia uma preocupação com cores para destacar e nem com a segurança com as crianças em relação aos brinquedos e brincadeiras.

Percebe-se então que em alguns casos a criança (mesmo do sexo masculino) brincava de bonecas e, não raro, pois tais brinquedos eram de sua mãe, portanto os brinquedos não eram das crianças e os adultos brincavam com elas, os brinquedos, brincadeiras e todo lúdico eram dos adultos e as crianças que participavam com eles.

De acordo com o que diz Kishimoto (2006), nessa época o jogo era considerado uma atividade “não séria”, destinada exclusivamente a recreação, pois costumava fazer uso dos jogos conhecidos como jogos de azar, como: “vinte e um”, “par ou ímpar”, “cara ou coroa” e “trunfo”, outros jogos da Idade Média, conhecidos até hoje são: bilboquê, chicote queimado, quebra-cabeça e pular o carneiro.

Brinquedo de acordo com Kishimoto (1994), é todo objeto de apoio da brincadeira, é o que promove a brincadeira, sem ele impossibilita a ação do brincar, portanto o brinquedo nada mais é que os objetos como: bonecas, carrinhos, bolas, piões, entre outros tantos. Sejam eles comprados prontos, industrializados ou os não comprados prontos que podem ser confeccionados pelos brincantes, de maneira artesanal ou adquiridos aleatoriamente de acordo com as regras do jogo ou brincadeira, como: pedras, paus onde podem ser transformados em brinquedos usando a criatividade do lúdico espontâneo da criança.

As brincadeiras acontecem com o uso do brinquedo é a ação entre a criança e o objeto. Ela acontece depois de determinar a estrutura e suas regras, como: brincar com os carrinhos como se fosse de polícia, bombeiro etc., brincar de casinha, enfermeira etc. as brincadeiras acontecem tanto individualmente quanto em grupo, nas brincadeiras as regras definidas não limitam a criatividade da criança, nem tão pouco a ludicidade, as brincadeiras podem ser mudadas e suas regras também, o que precisam é apenas comunicar a mudança de regras, a criança pode sair ou chamar novos participantes. Assim as crianças terão maior liberdade de ação.

No jogo acontece a brincadeira com os brinquedos, é uma atividade mais estruturada e suas regras são mais esclarecidas, como jogo de tabuleiro, cartas, mímicas, faz de conta, construção e etc. o jogo pode ser empregado tanto para crianças quanto para adultos e alguns acontecem a participação de crianças e adultos ao mesmo tempo. Devendo ficar claro que quando o jogo tem a participação de crianças e adultos, os adultos devem jogar de acordo com a concepção da criança, em tempo, cognição e ludicidade. Pois ele entenderá o jogo como brinquedo, que é universo da criança.

Depois das definições do brinquedo, brincadeira e jogo é preciso lembrar que devem servir para ajudar ao docente às escolhas exatas da ação lúdica que estabelecerá dentro do conteúdo de seu plano e não limitar a criança a essa ou aquela brincadeira é deixar o lúdico por conta da imaginação de cada criança, bastando orientar e prover as ferramentas necessárias para a execução. Pois o brinquedo, a brincadeira e o jogo terá um maior sentido se eles vierem pela ação do brincar.

Para Winnicott (1975, p. 79), “É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação”. Portanto, de acordo com o autor o brincar traz uma melhor perspectiva dentro da educação, uma vez que facilita o crescimento e pode ser uma forma de comunicação.

De acordo com o Portal Educação 35529, para cada faixa etária os jogos e brincadeiras tomam características diferentes: Até os dois anos, as crianças dão preferência aos brinquedos de cores claras, de textura macia e com sons; de cinco a seis anos, se adaptam mais com os brinquedos de montar, pois nessa fase já querem descobrir as coisas com sua criatividade e quando se aproximam dos dez anos já se identificam mais com os vídeos games e computadores.

É preciso que o responsável em casa ou o professor em sala fique atento aos jogos eletrônicos, pois os mesmos podem se tornar armadilhas perigosas, apesar do fascínio causado por tais brinquedos e jogos, as crianças podem ficar viciadas e ao invés de ter um desenvolvimento avançado, travar o cérebro por causa da coisa pronta. Este tipo de brinquedo não desperta a criatividade ou curiosidade.

Como já citado logo acima, os brinquedos não precisam ser sempre comprados, eles podem ser confeccionados pela própria criança em sala de aula com os professores e colegas ou com seus pais em casa. Isso trará um novo sentido e prazer à criança, além de despertar a criatividade por meio do lúdico ela estará fazendo parte da conscientização do planeta, tema que pode ser conversado e discutido durante o processo de confecção.

O Portal educação 35529, também se preocupou com a escolha dos tipos de brinquedos mais adequados para o desenvolvimento da criança. O brinquedo é de interesse da criança e desafia seu pensamento? É uma ferramenta adequada para o desenvolvimento da criança? O brinquedo oferece diversas formas de exploração do objeto e da criatividade da criança? Suas cores, formas e texturas são ideais para a faixa etária? O tamanho do brinquedo é adequado? (quanto menor a criança, maior o brinquedo). Oferece segurança?

Entende-se Educação Infantil, sendo a faixa etária compreendida entre zero a cinco anos, de acordo com a Lei n.11.114, de 16 de maio de 2005, sendo, portanto, a primeira etapa da educação escolar básica e regular.

Quanto mais cedo a criança for inserida na escola, mais oportunidade terá de ampliar os seus conhecimentos, ela estará sendo inserida em um mundo novo, com um aprendizado inédito, uma nova relação e comunicação entre pessoas. Passará a conhecer novas regras, limites, valores culturais e morais. Os jogos e brincadeiras como instrumento facilitador do ensino/aprendizado têm ganhado espaço nas instituições de ensino, entre educadores e pesquisadores ultimamente e, não é por acaso, isso acontece por ser uma forma de trabalho que tem estimulado o raciocínio e melhorado as situações do cotidiano dos alunos. Os jogos e brincadeiras usados em sala de aula como instrumento de aprendizagem deve favorecer em especial a criança, pois é ela o alvo para o aprendizado e é dela que é o próprio o brincar.

A brincadeira no contexto geral deve estar a favor da construção do conhecimento científico, propondo desafios e buscando soluções das situações, levando-a a raciocinar, a tomar decisões e trocar ideias. Os jogos, assim como o brincar deve ser naturalmente e espontâneo. De acordo com Santos, (1995, P. 4), “a importância do brincar é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo.” Ao que se entende é que com a brincadeira a criança aprende sobre eventos sociais, dinâmica interna, estrutura do corpo e natureza.

A criança aprende brincando e brincando livremente, pois o brincar está relacionado ao prazer e o prazer ao aprendizado, ele estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina os hábitos necessários para o seu crescimento, como: perseverança, persistência, companheirismo e raciocínio. Ela não só percebe o mundo ao seu redor como também passa a ter ideias e fantasias fazendo uma conexão entre o real e o imaginário.

Portanto os jogos e brincadeiras para a Educação Infantil devem ser visto pelo professor como uma estratégia e o brincar como destaque no planejamento. Uma vez que, o professor é o responsável por orientar, ele assim torna-se o agente transformador de seus alunos.

Os papéis dos profissionais de educação necessitam ser repensado. Esses não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade de conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas, não pode mais ser omissivo, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber (RUIZ, 2003, p. 4).

Dessa forma o educador pode ser um agente transformador, não apenas na sala de aula, mas em toda a sua volta e precisa estar atento aos acontecimentos do cotidiano. Só assim ele poderá ter um abrangente conteúdo para orientar seus alunos sobre os acontecimentos da sociedade e poder trabalhar as reações de seus alunos.

As atividades lúdicas escolhidas pelos professores devem oferecer diversão e aprendizado, pois só assim estará cumprindo seu papel na função pedagógica no desenvolvimento das crianças. Portanto, as atividades lúdicas quando usadas de forma correta contribuem para a construção e compreensão do conhecimento, no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As brincadeiras e jogos espontâneos ou dirigidos em que a criança está inserida contribuem de uma forma significativa para seu desenvolvimento físico, moral e social, construindo sua identidade em seu cotidiano. Por isso quanto maior for o número de brincadeiras inseridas nas atividades, maior será o desenvolvimento da criança.

Por essa razão é que cada vez mais a atividade lúdica tem tomado espaço na Educação Infantil, pelo fato de que o brincar é a essência da criança. A ludicidade é, portanto, uma necessidade da criança, para o seu saber, seu desenvolver e envolvimento social e cultural despertando suas emoções e sentidos por meio do brincar.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O lúdico de uma forma geral, apesar de se tratar de brincadeira, deve ser encarado com seriedade, pois nesses casos brincadeira é coisa séria, não importa os modos de mediação aplicados pelo professor, para

que isso favoreça a educação é preciso que o professor saiba planejar e organizar objetos e ambiente, ciente da funcionalidade e contribuição do lúdico para o desenvolvimento de seus alunos.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (PCNs, MEC, 1998, p. 47).

É dessa maneira que as atividades lúdicas, irão surtar efeito na educação, pois quando bem orientada ela tem ação preventiva e terapêutica, favorecendo a autoestima, produzindo equilíbrio entre as exigências e o prazer. E os profissionais que devem estar preparados para orientar os alunos nessas atividades deve ser sempre o professor, selecionando e organizando as informações e orientando as atividades.

No entanto, por muitas vezes professores tentam associar as atividades lúdicas às atividades didáticas sem conhecer de fato como farão isso, outras associam as atividades lúdicas como um laser em hora de intervalo, tirando assim o real sentido do lúdico objetivo e característica de tais atividades. Muitas vezes também não dispõe de material adequado, nem apoio por parte da coordenação e direção, deixando assim, todo um conteúdo a desejar.

Para que as atividades lúdicas sejam aproveitadas no desenvolvimento da criança é preciso que: o professor proponha regras e, não as dite, permitindo assim que o aluno use a imaginação para criar e tomar decisões; deixem que os alunos discutam as regras para que cheguem a um acordo; motivem a iniciativa, a agilidade e a confiança; contribuam para o desenvolvimento da autonomia.

Portanto ao educador, cabe conhecer suas crianças, antecipar suas reações e escolher atividades que sejam interessantes à faixa etária e àquele grupo em particular. É necessário utilizar materiais que provoquem reações na criança, que sejam interessantes e desafiadoras.

No contexto do ensino/aprendizagem as atividades lúdicas têm vantagens e desvantagens, ainda mais se tratando de crianças no ensino fundamental, que trazem consigo individualmente uma “bagagem” e

se acham donos do próprio conhecimento. De acordo com Grandó (2001), criador da tabela, vantagens e desvantagens dos jogos para a educação, apresentados logo a seguir:

Tabela 2: Vantagens e desvantagens dos jogos para a educação

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno.	Quando os jogos são maus utilizados, existe o perigo de dar ao jogo o caráter puramente aleatório, tornando-se um apêndice em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados, apenas pelo jogo sem saber por que jogam.
Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão.	O tempo gasto com os jogos em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo.
Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. (desafio dos jogos).	A falsa concepção de que se deve ensinar todo conteúdo por meio dos jogos. Então as aulas em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno.
Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las.	A perda da ludicidade no jogo, pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo.
Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis.	A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo.
Propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinares).	A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos, sobre o uso de jogos no ensino, que possa a vim subsidiar o trabalho docente.
O jogo requer a participação ativo aluno na construção do seu próprio conhecimento.	
O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe.	
A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos.	

O jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender.	
As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis.	
As atividades com jogos permitem ao professor identificar e diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e dificuldades do aluno.	

Fonte: Grando, 2001

Em comparação feita por meio dessa tabela, o lúdico proporciona bons resultados tanto para o professor quanto para o aprendizado do aluno, quando trabalhado de forma correta. E para que isso aconteça, basta ter profissionais empenhados e dispostos a fazer a coisa acontecer da maneira certa, com o apoio da coordenação pedagógica que possibilitará os materiais necessários para a realização do trabalho.

As crianças da faixa etária compreendida entre 6 e 10 anos vivem em intenso processo de desenvolvimento, tanto corporal como mental. Antunes (2001) lembra que, além das mudanças biológicas pelas quais elas passam, existe, também, o estímulo de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da escola como um todo. Nesse contexto, o uso dos jogos e atividades lúdicas pode ser um excelente meio, tanto de desenvolvimento quanto de socialização. Dessa forma, as atividades propostas podem ser usadas em salas de aula e também fora delas, por aqueles que visam o uso da ludicidade.

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Piaget ressalta a importância do jogo, argumentando que a criança não tem percepção das regras, atitudes e conceitos da mesma forma que os adultos e, por isso, precisa satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais, assimilando o real à sua própria necessidade e vontade. Para isso, ela utiliza o jogo. O autor classifica os jogos de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças. São essas as

classificações propostas por Piaget (1978): jogos de exercício, simbólico e de regras.

Jogos de exercício (crianças de aproximadamente 0-1 ano): vão do nascimento até o início da linguagem. Caracteriza-se por exercícios simples de repetição (como o movimento da criança de retirar uma meia do pé, mesmo depois de um adulto recolocá-la. O jogo consiste justamente em retirar a meia tantas vezes quanto der prazer à criança). Outros jogos que envolvem as percepções (táctil, gustativa, visual ou sonora) também fazem parte dessa etapa, embora muitos deles persistam nas etapas seguintes. É importante considerar que, nessa etapa, as crianças não só participam do jogo de exercício para a pura diversão.

Jogos simbólicos (2 a 7 anos): a partir dos 2 anos a criança já é capaz de se comunicar e manifesta uma grande capacidade de brincar de jogos simbólicos. Em linhas gerais, jogos simbólicos são aqueles que possibilitam a imitação, a imaginação e a ficção. Nessa etapa, o faz de conta é predominante e objetos perdem sua função habitual para ganharem contornos da imaginação nas mãos das crianças. Assim, escovas de cabelo viram “microfones” e as crianças cantam; cabos de vassouras viram cavalos para alguns *cowboys*, além do desempenho de papéis conhecidos, como brincar de ser cantora, de ser professor, de exercer papéis familiares, como mãe, pai. O importante é considerar que o jogo simbólico possibilita que a criança satisfaça seus desejos e, muitas vezes, transforme a realidade à sua maneira.

Jogos de regras: a partir dos 7 anos, até os 12 aproximadamente, as crianças sentem necessidade de que os jogos tenham regulamentação. De certa forma, o jogo de regras pressupõe que a criança deseja saber como funciona a vida em grupo, como são as relações sociais.

Portanto para que a criança tenha um desempenho participativo no mundo é necessário que o lúdico esteja presente em seu desenvolvimento, pois é por meio do brincar que a criança se conhece e conhece o mundo ao seu redor, se sentindo estimulada a descobrir, criar e aprender. Portanto, as atividades lúdicas são de fato um grande contribuidor para a formação, desenvolvimento e o bom desempenho da criança.

É durante as brincadeiras que a criança aprende a ser mais confiante, a conviver com outras pessoas e aceitá-las como elas são, aceitar as regras faz parte do jogo, assim como também da vida, aprender a ganhar e a perder é muito importante para o crescimento em sociedade.

As brincadeiras e jogos ajudam na formação da criança proporcionando a procura de soluções para desenvolver com prazer o que lhes foi proposta, no brincar elas constroem o pensamento para a aquisição de conhecimentos, aprendem a lidar com suas emoções auxiliando no desenvolvimento da autoestima.

No brincar a criança desenvolve suas relações cognitivas promovendo a maturidade emocional, o aguçamento da inteligência e da sensibilidade. O lúdico deve ser considerado por todos os educadores em todas as faixas etárias da criança, tanto em casa como na escola, o lúdico deve ser trabalhado individualmente, por cada criança ser um ser único e, em grupo para desenvolverem a vida em coletividade.

Os educadores devem observar se tais atividades lúdicas aplicadas estão despertando o interesse, estimulando à criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar os conceitos. Os educadores devem se limitar a apenas a sugerir e explicar o funcionamento do jogo e não impor ordens, deixando a criança usar a imaginação. Pois as crianças aprendem muito mais rápido quando fazem suas regras e desenvolvem seus papéis sozinhos.

Uma das responsabilidades da educação básica é promover a socialização entre os alunos, auxiliando-os, dentro da sua faixa etária e potencialidades, a conviver com seus grupos, enfatizando aqui o grupo escolar. Independentemente do nível de educação, as ações pedagógicas visam, de certa maneira, promover a boa convivência social, o conhecimento do outro e o respeito pela diferença.

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

De acordo com Kishimoto (2002), a utilização de jogos com fins pedagógicos, embora seja um tema bastante relevante para os dias de hoje, tem sua história iniciada há muito tempo. Percorrer tal história leva-nos a perceber a importância da utilização de jogos na educação das crianças, desde a Grécia Antiga, com Platão, filósofo que viveu entre (427-347 a.C) “o aprender aconteceria de forma muito mais forte se os professores levassem em conta a importância do aprender brincando”.

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Para ele elas não são apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das

crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele ainda afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1978).

Conforme afirma Piaget, o jogo de diferentes formas desempenham a função no processo do desenvolvimento, psíquico, motor e cognitivo da criança. Essas atividades aplicadas da maneira certa e com os materiais corretos, trazem segurança ao aprendizado, facilitando em todos os tempos e áreas da aprendizagem. Pois sem elas a inteligência continua sem o amadurecimento.

Na educação, o uso das atividades lúdicas como recurso para estimular a psicomotricidade, permite melhor desenvolvimento da criança, pois enquanto brinca e joga a criança alcança níveis que só a motivação intrínseca consegue. Além de favorecer a concentração, a atenção e a imaginação, as atividades lúdicas também auxiliam na busca por uma educação justa e de qualidade.

Durante as atividades lúdicas o professor consegue detectar melhor as dificuldades e avaliar o desempenho motor e cognitivo da criança, para buscar soluções em caso das dificuldades observadas serem necessárias a observação de um profissional capacitado para trabalhar tais dificuldades, no caso de um psicopedagogo ou até mesmo um psicólogo. Segundo Dinello (1997, P. 26) “pelo jogo, a psicomotricidade da criança se desenvolve num processo prático de maturação e de descobrimento do mundo circundante.” Pode-se dizer então que as reações psicomotoras da criança amadurecem durante as atividades lúdicas.

Dessa maneira devemos estimular os jogos e brincadeiras como fonte de aprendizagem das crianças em diferente faixa etária, pois irá melhorar sua capacidade de assimilar, de criar e de reagir melhor a

motricidade, o cognitivo e a parte afetiva.

Vygotsky (1991), afirma que durante a brincadeira a criança se teletransporta da realidade para a imaginação e da imaginação para a realidade, podendo mudar seu comportamento habitual de sua idade, parecendo ter mais idade do ela realmente tem e, é aí que começa a maturidade psíquica.

À maneira que a criança vai crescendo ela começa a aceitar e a incorporar outros participantes em suas brincadeiras, isso dá pelo amadurecimento social, a necessidade de estar em grupo, fazer amigos e cortar o “cordão umbilical”. Assim ela demonstra estar crescendo e se desenvolvendo emocional e cognitivamente, pois, é nos jogos e brincadeiras que a criança elabora desafios e questões para serem por ela mesma resolvido.

Para a autora Silva (2017, p. 57): “[...] Ao participar do jogo a criança eleva o seu nível de autonomia, sua esfera de desenvolvimento social e emocional, trabalhando seu próprio potencial. [...]”. O pensamento da criança evolui de acordo com suas ações, é por meio do brincar que a criança pode testar hipótese e explorar toda a sua criatividade, os jogos enriquecem o desenvolvimento intelectual, mantendo o equilíbrio, desenvolvendo o raciocínio, aguçando o talento, estabelecendo valores e estimulando as habilidades manuais. Os jogos possibilitam também o aprendizado de soluções de problemas estimulando a procura de alternativas.

Segundo Araújo (1992, p. 64) “o jogo é uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado.” Assim, o jogo, ao mesmo tempo em que pressupõe liberdade de ação, necessita ter finalidade para vencer os obstáculos que se interpõem no contexto.

A situação imaginária em que os jogos proporcionam, força a criança a encontrar respostas para aquilo que vivencia. Nesse momento, ela utiliza o jogo não somente como uma representação, mas uma vivência única.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO EDUCADOR

O lúdico tem como característica o valor expressivo em todas

as fases da vida humana, dessa forma na infância e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. Pois, a ludicidade merece a atenção dos pais e educadores por ser importante para a saúde mental do ser humano e, por representar o espaço e o direito de toda criança na relação afetiva com o mundo, as pessoas e com os objetos.

É o lúdico responsável pela relação da criança com o externo e formação da personalidade, formando conceitos, selecionando ideias, estabelecendo relações lógicas, integrando percepções, fazendo estimativas com o crescimento físico e desenvolvendo o que há de mais importante. O brincar de forma prazerosa auxilia a aprendizagem e proporciona à criança relações cognitivas e experiências vivenciadas.

As atividades lúdicas são antes de tudo um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior, o prazer e o esforço espontâneo são características apresentadas pelo lúdico, pela sua capacidade de absorver totalmente o indivíduo, neste aspecto de envolvimento emocional que o torna capaz de gerar as vibrações e euforia diante dos jogos e brincadeiras, conseguindo um esforço para a realização de seus objetivos. Portanto é que as atividades lúdicas são consideradas excitantes, por serem atividades físicas e mentais.

Em uma análise sobre essa função atribuída, pode-se considerar que a criança, pelo brincar, passou de ações concretas com objetos para destinar aos objetos outros significados, avançando em direção ao pensamento abstrato. Brincar, portanto, nas ideias e estudos de Vygotsky, auxilia a criança a amadurecer. De acordo com o autor, a brincadeira é definida pela situação imaginária da criança e, por isso, altera-se de acordo com a idade.

Pode-se observar em alguns casos em que são utilizados os jogos e brincadeiras, que, o que mais se encontra na educação infantil, são: massinha de modelar, rodas e cantigas, pintura, brincadeiras livres com brinquedos e atividades no parquinho da escola. Já o que pode-se observar em razão do lúdico para os anos iniciais do ensino fundamental, são: quebra-cabeça, jogo de memória, jogos matemáticos e educação física.

Com isso percebe-se o comodismo dos educadores em relação as atividades lúdicas, pouco conteúdo, material de apoio pobre e pouca disponibilidade de vontade, pois as atividades lúdicas requerem mais tempo e criatividade, para que sejam aplicadas de forma correta como

instrumento de educação.

O brinquedo desempenha importante papel no desenvolvimento de habilidades verbais da criança, já que, por meio dele, a criança tanto se comunica com os outros, como tenta se comunicar com seus próprios brinquedos, desenvolvendo pequenos diálogos.

No brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando prosa e, no entanto, fala sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo a criança atinge uma definição funcional de conceitos de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, 1991, p. 92).

Dessa forma o brinquedo, assim como o próprio ato de brincar, proporciona o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade. Cabe ainda lembrar que toda brincadeira infantil tem uma regra, nem sempre uma regra muito clara, mas uma regra que a criança cria.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste texto, realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica com o referencial teórica em obras de autores conhecedores do tema – O Lúdico Como Instrumento Facilitador do ensino/ Aprendizado, que fundamentariam as questões aqui tratadas, *sites* correlacionados com o assunto e artigos de autores contemporâneos.

Buscou-se encontrar os resultados para as questões da problemática que se iniciou com diversas questões sobre o lúdico e a aprendizagem, como: O lúdico pode ser aproveitado no aprendizado? Como ele deve ser trabalhado? É possível conseguir êxito no aprendizado por meio de brincadeiras? Podemos fazer uso dos jogos em todas as etapas do aprendizado? Quando, onde, por que e quem teve a ideia de implantar os jogos como instrumento de aprendizagem? Para só então, chegar aos objetivos designados para a conclusão da pesquisa.

A cada etapa da pesquisa pode-se compreender com mais clareza se os objetivos (caracterizar os jogos e brincadeiras como

instrumentos de aprendizagem; reconhecer o valor dos jogos ao serem apresentados de forma adequada; avaliar a importância do lúdico como facilitador da aprendizagem e distinguir as possibilidades das crianças se desenvolverem dentro das brincadeiras), seriam alcançados dentro das bibliografias pesquisadas.

Para tanto se procurou entender a justificativa, como as dificuldades encontradas pelos professores em adaptar os conteúdos dos planos de aula aos alunos, para lançar mão dessa pesquisa foi realmente suficiente para alcançar tais objetivos. Portanto optou-se por uma pesquisa de natureza explicativa com resultados de caráter qualitativo.

De acordo com Cervo; et al., (2007, p. 61), “a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.” Sendo assim, portanto é que conseguiu-se ordenar os capítulos de maneira subsequencial e abrindo leque para novas pesquisas e investigações. Os autores que tiveram destaque nessa pesquisa se encontram entre as referências, mas já de antemão posso explanar alguns nomes responsáveis pelo desenvolvimento desta obra: (ALMEIDA, 1978); (ANTUNES, 1998-2000-2001); (ARAÚJO, 2001); (GRANDO, 2000-2001); (KISHIMOTO, 2002-2006); (LIBÂNEO, 1994); (PIAGET, 1978); (SILVA, 2017); (VYGOTSKY, 1991) e (WINNICOTT, 1975).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados para o tema pesquisado - O lúdico como instrumento facilitador do ensino/aprendizado - foram bastante favoráveis para esclarecimento sobre as seguintes questões: o lúdico pode ser aproveitado no aprendizado? Como ele deve ser trabalhado? É possível conseguir êxito no aprendizado por meio de brincadeiras? Podemos fazer uso dos jogos em todas as etapas do aprendizado? Quando, onde, por que e quem teve a ideia de implantar os jogos como instrumento de aprendizagem?

Na revisão de literatura pode-se observar os pontos mais relevantes para compreender cada tópico ao ponto de vista dos autores que serviram de referencial teórico para esse trabalho, ao que diz Ariès 1981, sobre os jogos na Idade Média, os jogos e brincadeiras serviam não

apenas como diversão, mas como um meio de vivência em sociedade, estreitando os laços por meio dos jogos, que até então eram mais jogos físicos, com disputas corporais; ao ponto de vista de Kishimoto 2006, os jogos naquela época tinham um aspecto recreativo, onde os homens disputavam com apostas, cartas, palitinhos e outros jogos tidos como de azar. Mas não discordam que era jogos para adultos e que as crianças conforme necessitavam ser inseridas na sociedade passavam a participar daquelas brincadeiras.

Passado a Idade média os jogos e brincadeiras foram tendo outra conotação e direcionado mais para as crianças, como afirma Winnicott 1975, quando constata que é o brincar que conduz aos relacionamentos e é próprio da saúde, portanto as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motoro dos indivíduos. Em razão de se tratar de uma atividade voltada mais para as crianças é que Santos 1995, destaca que é brincando que a criança constrói seu próprio mundo.

Piaget 1978, enfatiza mais sobre a importância das brincadeiras em função do desenvolvimento das crianças, quando diz que sem os jogos a criança continua exterior ao mundo infantil e classifica os jogos dentro das atividades lúdicas para a educação em três fases: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras, sendo eles divididos por faixa etária.

Vygotsky 1991, afirma que durante as brincadeiras a criança passa do mundo real para o imaginário e do imaginário para o mundo real, por diversas vezes, fazendo assimilações e construindo seu novo mundo. Araújo 1992 diz que, os jogos no mesmo momento em que são livres, também precisam de obstáculos para ser vencidos.

O lúdico no aprendizado é o maior aliado para a educação e educadores dentro e fora das escolas, fazendo parte do planejamento de aulas ele auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças. É o brincar que já faz parte do ser humano e que é próprio da criança que deve ser trabalhado a favor das relações em que se insere a criança e que livremente aponta as dificuldades no aprender de algumas crianças, podendo assim ser encaminhadas para um profissional da área.

O educador capacitado para orientar e explicar as regras, sem impor que elas sejam cumpridas da sua maneira, terá um bom desempenho junto a sua turma, pois deixando que a criança tome

decisões estará contribuindo para o seu crescimento intelectual.

De acordo com a revisão de literatura pesquisada, onde aponta para o sucesso do Lúdico nas atividades pedagógicas, auxiliando os educadores em suas aulas é que explica os inúmeros defensores do lúdico enquanto instrumento de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa pode-se constatar que as atividades lúdicas são de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional do ser humano. Sua função como facilitador da educação se torna essencial quando aplicado da maneira correta trazendo melhorias no desempenho da criança.

Sabe-se que os jogos, as brincadeiras e os contos teve seu início a mais ou menos 5 séculos e sua função inicial era voltada para a diversão e socialização de adultos, mas ao longo dos tempos houve mudanças tanto em suas ações como suas funções, grandes pesquisadores descobriram que o brincar era próprio das crianças e que isso ajudava no seu crescimento e desenvolvimento e sem as brincadeiras as crianças não conseguiam externar seus pensamentos e sentimentos.

Diante do que foi explicitado neste texto, é importante lembrar que a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento físico e mental da criança. Pois, auxilia na construção do conhecimento e desempenho social, nos aspectos cognitivos e afetivos. O lúdico como instrumento pedagógico tem o poder de melhorar a autoestima e o conhecimento da criança, quando utilizado de maneira correta, o ensino por meio das atividades lúdicas cria um ambiente atraente, e estimula o desenvolvimento integral da criança.

Portanto é de grande importância que o educador busque ampliar seus conhecimentos sobre as atividades lúdicas e utilizá-las com mais frequências, durante todo o processo e maturidade a criança atinge fases específicas em várias faixas etárias, cada uma com aspectos peculiares e significativos, como o físico, cognitivo e emocional.

As brincadeiras no desenvolvimento da criança são indispensáveis para sua formação de caráter e personalidade, o lúdico agrega valores morais, culturais e éticos, brincando a criança pode trabalhar seus pensamentos e o raciocínio para a solução de problemas, revelando o

seu mundo interior.

Mais para tanto o educador deve ter consciência de que o lúdico não é a única opção para melhorar a aprendizagem do aluno, pois ela é uma ótima ferramenta, mas é preciso saber usá-la para que não se torne apenas forma de passar o tempo sem sentido e para isso o educador, mais do que ninguém, precisa estar preparado e capacitado a utilizar tal ferramenta.

Por essas razões que a partir dessa pesquisa foi possível constatar a importância da presença das atividades lúdicas em todas as fases da criança, inclusive no ambiente escolar, levando em conta sua importância diante do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e de acordo com a fundamentação dos autores, percebe-se que o lúdico é a melhor forma de transformar a educação em uma educação de qualidade. E é por tais motivos que se faz necessário o uso dessa importante ferramenta.

De acordo com a amplitude do tema e mediante o que foi estabelecido como objetivo desse trabalho percebe-se que muito há para se discutir, mas a iniciativa de mudanças nas atividades deve partir dos professores, são eles que devem trabalhar a ludicidade em sala com seus alunos, melhorando assim o ensino/aprendizado.

Dessa forma conclui-se que pela necessidade em que aconteceram as mudanças na educação, as atividades lúdicas foram, são e serão, de grande valia para o ensino/aprendizagem, partindo da ideia de que elas são responsáveis pelo desenvolvimento e desempenho das crianças e os fazem adultos melhores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Dinâmica lúdica jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1978.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Trabalhando habilidades, construindo ideias*. São Paulo: Scipione, 2001.

ARAÚJO, V. C. *Aprender a brincar, aprender a viver*. São Paulo: Scipione, 2001.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem* em J. Piaget e P. Freire. 2. ed., Rio de Janeiro: DP & A Editora e Palmarinca, 1997.

BRUNELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. São Paulo: Papirus, 1996.

COSTA, Suzy. *Multimeios. Produção de Material Ludopedagógicos*. Várzea grande, novembro de 2004: Material apostilado do Curso de Especialização em Educação Especial do Instituto Várzeagrandense de Educação.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo, desafio e descoberta* – Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. *Jogos, recreação e educação*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

DINELLO, R. *Expressão lúdica criativa*. 6ª ed. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Histórias de ideias pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GRANDO, Regina Célia. *O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2000.

_____. *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. Unicamp, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O jogo e a educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - InfoEscola. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortes, 1994.

MICHAELIS. *Lúdico*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portuguesindex.php?lingua=portugues-portugues&palavra=lúdico>>. Acesso em 09 de agosto de 2018.

MUNDO DOS FILÓSOFOS. Platão. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/platão.htm>>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

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

_____. Secretaria de Educação Especial. *Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula*. Brasília: MEC-SEESP, 1998

PIAGET, J. O. *Nascimento da inteligência na criança*. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Portal da educação. Google. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/definicao-dos-termos-brinquedo-brincadeira-e-jogo/35529>>. Acesso em 6 de setembro de 2018.

RUIZ, Maria José Ferreira. *O papel social do professor*. n. 33, set a dez 2003.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, Cleide M. de Carvalho. *O Lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem*. In: SOUSA, Betty; SILVA, Allan H. Bacelar (Org.) *Home Care A Arte de Cuidar Bem*. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 49-67.

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

_____, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

CLEIDILÂNDIA ANÍSIA CARVALHO

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de estudo de campo realizado no Pré-Escolar Nomeriano José de Carvalho, no município de Conceição do Canindé, cujo tema é “A importância do lúdico no atendimento psicopedagógico”.

O assunto proposto deixa clara a busca de um referencial teórico embasado por grandes autores no contexto das dificuldades no aprendizado, sejam eles psicopedagogos ou outros profissionais da área de educação, enfatizando a necessidade de um especialista no âmbito escolar e o estudo do lúdico como facilitador da aprendizagem, por se tratar de uma pesquisa cuja metodologia foi do tipo explorativa com a modalidade de estudo descritiva, para entanto se fez uso das obras de Almeida (2009); Cervo, Berviran e Silva (2007); Friedmann (2012); Gil (2010); Kramer (2007); Machado (2013); Neves (2009); Oliveira (2000); Piaget (1978); Santomauro (2008); Vygotsky (1998) e outros.

O papel da psicopedagogia na escola visa o que é o saber, como acontece o aprender e o não saber, quais as causas das dificuldades do aprender. Com as mudanças que a escola teve com o passar do tempo em relação à inclusão de crianças com dificuldades no aprendizado deixou o professor muitas vezes desmotivado e amedrontado e é assim que o psicopedagogo vem conquistando seu espaço.

Para tanto, justifica-se este estudo, pensando na contribuição que se pode realizar para auxiliar ações baseadas em elementos lúdicos no processo educativo no Pré-escolar Nomeriano José de Carvalho, pois o sentido verdadeiro da educação lúdica só estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo e a escola aceitá-lo como um recurso de reconhecimento, para tanto se faz necessário um aprofundamento em estudos de qualificação profissional, como uma especialização psicopedagoga.

Os objetivos propostos para a confecção deste artigo estão como geral: caracterizar os jogos, brinquedos e brincadeiras que envolvem o lúdico na psicopedagogia a partir das leituras realizadas em sala de aula e os objetivos específicos: Reconhecer o valor da ludicidade na psicopedagogia; Avaliar a Importância do lúdico na ação do psicopedagogo e distinguir as possibilidades das crianças desenvolverem seus trabalhos no dia-a-dia.

A finalidade de trabalhar com o lúdico, seja com crianças com dificuldades no aprendizado ou não é que ele se torna inerente à criança e os leva ao encontro do conhecimento de forma leve e sucinta, da socialização com a família e pessoas do seu ciclo de convivência, do desenvolvimento do seu caráter e do olhar para as coisas.

Desenvolver o lúdico no contexto escolar requer do educador uma fundamentação teórica bem estruturada, equilíbrio, manejo e atenção para atender a subjetividade de cada criança, bem como o entender que o repertório de atividades e a metodologia de ensino devem estar adequados às situações e suas individualidades.

Diante do exposto a pretensão desta pesquisa é demonstrar o valor, a importância, a necessidade e o poder de transformação que possui os jogos e brincadeiras no contexto educacional, entendendo que a exploração do lúdico é uma ferramenta que auxiliará os dois lados, de um lado o educador, ao descobrir a praticidade do lúdico e do outro, o

educando, ao perceber o prazer em aprender.

O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DO LÚDICO

A psicopedagogia é uma área de atuação que vem tomando espaço profissional no Brasil desde a década de 80, juntamente com a escola Guatemala no Rio de Janeiro, com muita dificuldade e desconfiança sobre a sua veracidade de conhecimento e capacidade para suprir as necessidades das dificuldades enfrentadas pelos pedagogos no ensino/aprendizado.

A atuação do psicopedagogo pode ser em ambientes institucionais de educação, empresariais e clínicos das quais são denominadas de intervenções. Diagnosticando as dificuldades, (causas e efeitos) e intervindo no processo de aprendizagem a partir do diagnóstico, utilizando as ferramentas adequadas de inserção no processo, como o lúdico, em função da demanda de aprendizagem requer do psicopedagogo planejamento e um estabelecimento de estratégias para proporcionar instrumentos de apoio para que o indivíduo possa construir o próprio conhecimento.

A educação no Brasil vem passando por mudanças consideráveis nos últimos anos, sendo que o principal objetivo é proporcionar a criança o contato com o saber, envolvendo o máximo de experiências possíveis, para que esta esteja cada vez mais preparada a enfrentar as mais diversas situações cotidianas.

De acordo com Kramer (2007), “a ludicidade consente a demonstração ludocriativa, podendo ligar novas esperanças para o uso dos códigos simbólicos.” Para que ocorra essa criatividade com o lúdico, precisa conhecer e compreender o desenvolvimento mental da criança e encontra, assim como, adaptar brincadeiras com objetivos específicos que desperte e aguça o interesse da criança.

É no brincar que a criança desenvolve a confiança, pois a sua imaginação eleva a estima, confiando em si mesmo, no controle de suas ações, melhorando a cooperação e a criatividade. O brinquedo revela o seu mundo interior, pois é brincando que apresenta os seus anseios e o mundo imaginário se torna realidade e com isso leva-o ao aprender fazendo. A instituição de ensino quando respeitando esse conhecimento

do mundo imaginário da criança e compreendendo o processo de transformação pelo qual a criança passa durante a aprendizagem, enfrenta e entende com maior tranquilidade e clareza ao saber que os primeiros anos no aprendizado escolar com a intervenção da ação lúdica é primordial para o seu desenvolvimento e é ali que o psicopedagogo pode intervir com o lúdico, visando atender as necessidades cognitivas do corpo e mediar o desenvolvimento no meio sociocultural das crianças, com isso assegura os três pilares da educação infantil nessa primeira etapa da aprendizagem que é o direito de brincar, cuidar e educar.

Almeida (2009), enfatiza que “é inegável a importância do jogo para a criança, pois auxilia na formação do ser humano, tanto na motora quanto cognitiva, ensina valores durante a infância que permanecem por toda vida”, para Almeida, portanto o conhecimento se faz durante a formação com o auxílio de jogos e brinquedos que favorecem não só ao crescimento físico, como também do caráter.

E é nesse mesmo pensamento que Piaget (1976), defende o poder do lúdico para as atividades no dia-a-dia da criança, que diz: “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, estas não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.” Com base nessa e outras afirmações contidas neste artigo e em outras publicações desse e de outros autores, que a psicopedagogia vem abrindo as barreiras do saber para que se concretizem as ferramentas do lúdico como auxílio no aprendizado.

O brincar é uma forma de expressar que para explorar e apreender descobrindo a realidade, a criança lança mão e utiliza o faz de conta, os jogos e as brincadeiras para entender o mundo. É nas brincadeiras que ela aprende e toma conhecimento dos símbolos e adentra no espaço de todas as atividades, trazendo para si em fantasias a realidade.

Ainda segundo Machado (2003, p. 26):

Faz de conta surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, “fazendo poesia”. Do mesmo modo que os sonhos, as brincadeiras também servem à auto revelação bem como, à comunicação com níveis mais profundos, inconscientes e arquetípicos.

Para o psicopedagogo o brincar não é apenas algo que a criança utiliza para fugir do mundo real, ao contrário, com o brincar se faz a introdução do mundo real e por meio das brincadeiras o imaginário se apresenta em sua vida como um aprendizado.

De acordo com Friedmann (2002, p. 28-32): Os Jogos de Exercício acontecem do nascimento até o início da fala, onde a criança se distrai apenas em ver o jogo em funcionamento. E os Jogos Simbólicos: refere-se a fase que começa na fala e vai aproximadamente até os 06/07 anos de idade, o símbolo pode representar um objeto ausente, a criança faz uso e reconhecimento desse objeto para expressar suas vontades em brincadeiras. Os Jogos de Regra: vai a partir dos 06/07 anos de idade, o que implica que as regras supõem as sociais ou interindividuais.

O brinquedo, portanto, é caracterizado pelo processo que o faz e não pela ação que o executa, ou seja, o importante é o uso do imaginário que a criança faz na sua criação, e faz disso uma oportunidade para criar e aprender fazendo.

O brincar é um direito da criança, este direito é reconhecido pelas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ludicidade é a ferramenta utilizada para desenvolver a criatividade e os conhecimentos por meio dos jogos, da música, da dança e entre outras formas de despertar a curiosidade abrindo um leque para o desenvolvimento, psíquico, emocional, intelectual, cognitivo e motoro.

A partir do momento que o profissional educador valoriza as atividades lúdicas, estará auxiliando a criar um novo conceito de mundo, em que a afetividade, a criatividade e os direitos dos indivíduos sejam acolhidos, estimulados e respeitados. Quando a criança está brincando percebe-se que ela toma decisões, desenvolve suas habilidades cognitivas e motoras e trabalha com ludicidade seus medos, anseios e angústias. Assim sendo, é preciso que o profissional da educação entenda que a criança precisa brincar e jogar por prazer e não por obrigação, pois dessa

forma a brincadeira e o jogo proporcionam estímulos que favorecem o desenvolvimento e o crescimento.

Conforme o tempo vai passando, o sistema educacional deverá se preocupar em buscar novas formas de oferecer suporte para as mudanças que ocorrerão tomando novos rumos, buscando novas teorias para atender as necessidades da sociedade, por conta disso, o profissional da educação deverá promover estímulos para o aluno se tornar um ser pensante, criativo, crítico e formador de sua própria opinião, e essas são características que podem ser desenvolvidas por meio do lúdico.

Alerta Piaget (1978), dizendo que: “Esses tipos de brinquedos são bastante usados em situações psicopedagógicas com finalidade de ensino - aprendizagem e desenvolvimento infantil na medida em que proporcionam o desenvolvimento da cognição, afetividade, corpo e interações sociais”.

Neste sentido, a aprendizagem que às vezes não ocorre com a exercitação, poderá acontecer na situação do brinquedo, pois o prazer da brincadeira produz a especialidade, quanto mais à criança se envolve nela, mais estará aberta a produzir novos conceitos.

Entende-se por meio do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 artigos 16 inciso IV, que é direito da criança brincar, praticar esporte e divertir-se. O brincar enquanto direito da criança fica explícito da sua necessidade e para que seja respeitado precisamos compreender seu significado, a importância e a função das brincadeiras, brinquedos e jogos enquanto ferramenta que auxilia no desenvolvimento da criança e assim possamos integrar o lúdico nas atividades escolares.

O ambiente lúdico é uma importante ferramenta de mediação no aprendizado, pois desse modo a criança contempla um universo de fantasias, encantamento e sonhos de onde a realidade se mistura com o faz de conta facilitando a concentração e o desenvolvimento motoro, cognitivo e elevando os pensamentos para outra dimensão de construção. Segundo Kramer apud MEC/SEF/COEDI (2007):

[...] é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem enquanto

cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção do conhecimento. Em suma, deve-se ressaltar que não seria o caso de os professores da educação infantil exercerem em sala a função do psicopedagogo, mas, como alternativa de trabalho fazer uso de instrumentos psicopedagógicos, como o lúdico, para melhoria e aperfeiçoamento da sua prática, bem como para facilitar e desenvolver uma proposta pedagógica que além de eficaz seja prazerosa (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 2007 p. 19).

Diante dessa afirmação nos deparamos com o apoio teórico em relação ao uso das ferramentas do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e motoro das crianças, mesmo que não haja nenhuma dificuldade na aprendizagem dessa criança, é necessário que os instrumentos sejam utilizados para um bom resultado no ensino/aprendizado, pois o brincar, os jogos e brinquedos fazem parte da educação da criança. Os fatores cognitivos auxiliam para que o sujeito tenha uma organização lógica, quando de um lado existe o objeto de conhecimento e do outro as ações com material adequado, ocorre uma significação simbólica que atua nos fatores emocionais, cada indivíduo aprende de maneira diferenciada e em seu próprio tempo, para isso é que se faz necessário que aprendam a descobrir seus próprios conhecimentos.

Para ensinar e aprender, é necessário que se analise o futuro e o passado e só dessa maneira podemos perceber, entender e analisar a relação, assim entenderá todo o processo de aprendizagem, ou seja, a criança escreve sua própria história de acordo com suas perspectivas e alcance. Com isso entende-se que a aprendizagem é um processo onde ocorrem mudanças no comportamento e informações, onde o que se faz aprender não condiz com impor limites na criatividade de cada ser.

O desenvolvimento de uma boa aprendizagem é a integração de aspectos: afetivo, físico, emocional, social e intelectual do aprendiz, ocasionando uma motivação interna e construindo o conhecimento a todo o momento. O jogo é uma brincadeira e a brincadeira é inerente a qualquer criança. É um excelente instrumento que ela usa para perguntar, explicar, representar e criar. Quando brinca, a criança tem liberdade de ação física e mental e toma decisões, agindo de maneira transformadora sobre assuntos que tenha significados para ela, coloca para fora suas fantasias, desejos, medos e sentimentos, percebendo-se no mundo

e compreendendo melhor o ambiente que a rodeia.

O papel do professor é de incentivar para que a criança própria compreenda todas as etapas do processo e atribua significados às suas descobertas. Assim, o professor deve investigar o domínio que cada criança possui, bem como as dificuldades, para então poder organizar sua proposta de ensino. Envolvendo assim, no processo a troca de ideias entre as crianças, ensinando-as a compartilhar descobertas. Para Almeida (2005, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Partindo desse pressuposto entende-se a educação lúdica como um instrumento de apoio de grande valor para a formação e desenvolvimento da criança, para que possam livremente criar e descobrir seu próprio mundo tendo a capacidade de produzir e transformar o mundo ao seu redor.

A ATUAÇÃO DO LÚDICO NO PRÉ-ESCOLAR NOMERIANO JOSÉ DE CARVALHO

A escola campo de atuação para a produção desse artigo, Pré-escolar Nomeriano José de Carvalho sediado em Conceição do Canindé-PI, pode ser vista como um ambiente regado de uma estrutura lúdica de forma rica e acolhedora, dessa mesma forma são expostas as brincadeiras e jogos executados para o desenvolvimento educacional das crianças. Esse ambiente de brincadeiras pode ser visto pelos pedagogos e familiares como uma maneira de integrar uns aos outros por meio da cooperação e do respeito mútuo.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em

estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (LUCKESI, 2004, p. 18).

Para que as crianças se sintam seguras, tranquilas e alegres é importante não só ter as brincadeiras e jogos, mas sim ter uma equipe de profissionais que preparem um ambiente amigável, para que isso reflita no aprendizado das crianças, portanto um bom profissional deve ao menos ter uma boa qualificação, para desempenhar o papel de educador de qualidade, compreendendo o real sentido da educação colaborando com os colegas e apresentando aulas com atrativos que tenham um singular valor para o aprendizado das crianças.

Sobre a Ludicidade ser enfatizada na escola durante o tempo de experiência escolar, obteve-se o resultado de que o lúdico estar sempre no meio em que se trabalha e se vive, às vezes não se dá conta de como ele entra sem você sequer perceber, exemplo disso, tem-se desde os primeiros momentos de vida, quando a criança brinca com os pais no momento em que a alimenta fazendo aviãozinho, trenzinho e outras brincadeiras que estimula a criança a aprender brincando.

A respeito do material lúdico na escola em que foi realizada a pesquisa se é suficiente, é claro que não, mas por isso nunca falta com que brincar, é claro que o professor, como mediador responsável pela educação e organização das ferramentas de aprendizagem, deve conhecer os instrumentos adequados para que se tenha resultados no desenvolvimento do aluno.

Para tanto é que se fez presente às experiências ocorridas na escola campo, onde se podem perceber os pontos de falha nos instrumentos e o quanto de dedicação havia em seus profissionais, percebe-se que na escola há uma gama de brinquedos, jogos e brincadeiras bem diversificada e que os profissionais se dedicam ao máximo para que o uso desses instrumentos seja favorável para o aprendizado das crianças, aproveitando datas comemorativas e festivas para promover “gincanas” e passeios.

Um profissional da educação que não se empenha em promover espaços lúdicos pode se perder no decorrer do processo educativo, não conseguindo alcançar os resultados pretendidos, seus objetivos terão sido traçados em vão. O professor deve utilizar das ferramentas de ludicidade como essencial instrumento facilitador da aprendizagem integração da realidade com o aluno, pois o aluno aprende também no ambiente não escolar e cada um chega à escola com uma bagagem adquirida no seu dia-a-dia, portanto o material usado em aula deve assimilar com o conteúdo de sua bagagem para que não caia no esquecimento tornando-se obsoleto o conteúdo escolar.

A ludicidade pode ser uma ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula. Neste contexto o professor que utiliza as práticas lúdicas envolve o aluno em pontos essenciais e o leva a gostar dos conteúdos ministrados, buscando o conhecimento sem ser pressionado (CAMPOS, 1998, p. 252).

O brincar quando voltado para olhar para outro, que deixa cada um se expressar expondo seus pensamentos e conhecimentos, orientado para os limites e riscos, sem que ninguém se sinta constrangido ou afetado, essa é a brincadeira que se deve levar como um instrumento facilitador do aprendizado, quando essa brincadeira se torna ofensiva e sem limites pode ocasionar danos à criança, contudo um bom profissional deve estar alerta para reconhecer quando a brincadeira estiver ultrapassando as barreiras do respeito ao próximo. Quando ocorrido tal fato, o professor deve trocar de imediato a atividade, propondo leituras e conversas com os envolvidos, tratando assim de impor o respeito acabando com o constrangimento. Quando o professor não puder mais com a situação faz-se necessário o encaminhamento para outros profissionais e para os pais.

Apesar da sociedade se fazer conhecedora da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras, ou seja, do ambiente lúdico, ela por sua vez acaba por restringir o tempo e espaço oferecido às crianças, diminuindo assim a cultura infantil e levando aos bens de consumo

produzidos para elas e não por elas. Neste sentido o brinquedo se tornou uma mercadoria deixando de lado os conteúdos culturais na vida da criança, tosando a imaginação e desenvolvimento na integração da criança.

E o maior objetivo do lúdico está em permitir que o aluno aprenda brincando e construa com seu mundo da imaginação brinquedos que auxiliam em seu desenvolvimento psíquico motor e cognitivo, pois é na brincadeira que a criança cria resistência e motivação para andar e pensar por si só. Segundo a autora Silva (2017), “[...] brincando elas desenvolvem o cognitivo, o que possibilita a promoção de resolução de conflitos que surgem durante essas atividades, estimulando assim, o raciocínio. Outro fato importante é o amadurecimento das habilidades motoras [...]”.

METODOLOGIA

A metodologia para este estudo trata-se de uma pesquisa que se inicia através da busca por material bibliográfico, para dar o devido respaldo ao referencial teórico da pesquisa que contemplasse o tema proposto referente à ludicidade no ensino básico, “A importância do lúdico no atendimento psicopedagógico”, e logo em seguida o estudo de campo realizado por meio de observações e prática na Pré-escola Nomeriano José de Carvalho, para verificar na prática cotidiana o trabalho com o lúdico consistindo em um projeto de campo.

Foi desenvolvida a partir de materiais bibliográficos publicados em livros, artigos, revistas, *site* (PDF). Sendo descritiva ou experimental. De acordo com Cervo; et al. (2007, p. 61), “a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.”

Para tanto esse trabalho foi realizado com o interesse de comprovar a contribuição do lúdico enquanto instrumento facilitador da aprendizagem na educação, desde os primeiros anos escolares no Pré-escolar Nomeriano José de Carvalho e observados a metodologia de ensino e as ferramentas utilizadas para a realização das atividades em sala de aula por professoras da referida pré-escola.

RESULTADO DA PESQUISA

Neste tópico, se dará a conhecer o resultado da pesquisa realizada sobre a ludicidade, no Pré-Escolar Nomeriano José de Carvalho, onde se pode observar a natureza singular das crianças em seus jeitos de pensarem, agirem, observarem e desenvolverem suas atividades, foi por essa observação que se entendeu que a criança não deve ser vista como um todo, pois cada uma tem suas particularidades, seja por razão social, econômica, religiosa e cultural e devem ser trabalhadas respeitando suas diferenças, para assim compreenderem as diferenças do próximo, respeitando-os mutuamente e com isso construirão seus próprios conhecimentos e culturas e acredita-se que o espaço lúdico é o melhor instrumento a ser trabalhado para que a harmonia entre o imaginário e o real seja instalada no cotidiano das crianças.

Percebe-se que conforme a criança consegue desenvolver sua capacidade é lhe dada um controle verbal e motor maior, ela entende como uma possibilidade mais avançada para explorar e comunicar-se com tudo e todo ao seu redor é nesse tempo que ela conhece o termo autonomia e passa a querer conquistar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar as aulas no Pré-escolar Nomeriano José de Carvalho, entende-se que entre professor e aluno é essencial que haja uma boa relação para o andamento das atividades, mas se trata de uma relação com diálogo, com respeito na opinião de pensamento do aluno tentando compreender seu raciocínio da capacidade de refletir e propor mudanças. Os planos de aula dos professores devem ser estendidos para além da sala de aula, contemplando a diversidade em todo seu aspecto, inserindo no contexto de aprendizado e procurar entender e conhecer o aluno fora da escola, como eles são inseridos no universo lúdico em seu cotidiano e com isso adquirir ferramentas para que possam elaborar seus planos de aula e o fazer com excelência, tornando as aulas prazerosas e proveitosas.

Neste sentido, acredita-se que a ludicidade, do imaginário aos jogos e faz de conta, deve ser inserido e trabalhado na aprendizagem, para

que a educação seja mais suave e trazer um sentido para o aprender, pois de uma forma geral as brincadeiras nos ensinam em sua simplicidade a trazer do imaginário suportes para a vida real e no processo educacional não poderia ser diferente.

A necessidade de trazer o tema sobre o lúdico para um estudo em psicopedagogia e trabalhar este tema no ambiente educacional de uma pré-escola é de grande proveito e para ambos, pois a escola necessita de tais profissionais para dar suporte aos professores no trabalho com os instrumentos lúdicos já usados na escola, tornando as brincadeiras e jogos mais atrativos, pois entende-se que, o brincar é o primeiro trabalho da criança e por isso pode ser de grande valia no seu processo de aprendizagem e na inserção da criança no mundo real.

Sobre o psicopedagogo, conclui-se que além de ser um profissional essencial no ambiente escolar, sua prática atrelada ao lúdico surtirá efeitos mais positivos ainda ao ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. 19ª edição. Petrópolis: Editoras Vozes, Pág. 252. 1986.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo*. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização* Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica, 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – Lei n.º 4024/61. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 5692/71. 2013

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009*, de 11 de novembro de 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Estados de consciência e atividades lúdicas*. In: PORTO, Bernadete (Org.). Educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2004.

MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola, 2013.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. *O lúdico nas interfaces das relações educativas.2009* Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/ludi.htm>. Acesso no dia 20/11/ 2016>.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2014.

SANTOMAURO, Beatriz; ANDRADE, Luiza. *O que não pode faltar*. *Revista Nova Escola*. Editora Abril. Ano XXIII, nº 217, novembro de 2008.

SILVA, Cleide M. de Carvalho. *O Lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem*. In: SOUSA, Betty; SILVA, Allan H. Bacelar (org.) Home Care A Arte de Cuidar Bem. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 49-67.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: VILLALOBOS, Maria da Penha. São Paulo: Ícone, 1998.

À APRENDIZAGEM INFANTIL COM A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO

JONATHAS FELIPE MARQUES CARVALHO SILVA

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda concepções sobre a Ludicidade e Aprendizagem para o desenvolvimento das crianças. Com o título: A aprendizagem infantil com a contribuição do lúdico, este trabalho tem sua importância teórica, trazendo benefícios tanto para o aluno como para o professor. Há muito tempo discute-se o assunto dos jogos e brincadeiras e sua importância na ampliação dos conhecimentos da criança. Ultimamente, pesquisadores manifestam a apreensão em envolver-se a este fato procurando responder questões referentes ao lúdico na educação, entre elas averigua-se: O que a brincadeira proporciona à criança em aprendizagem?

A respeito a essa questão, o que se implanta, é devido à análise da importância dos jogos e brincadeiras como elementos eficazes na construção do conhecimento infantil através de estimulações necessárias na produção de sua aprendizagem. Pois, sabe-se que ainda existem muitos educadores que desaprovam o ato de brincar em sala de aula.

O objetivo geral para esta pesquisa é: Analisar a contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. E os objetivos específicos são: Verificar a contribuição do uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças; Apresentar aos docentes os limites e possibilidades das crianças, a partir de trabalhos que mobilizem a prática desenvolvida no dia-a-dia de cada uma delas; Conhecer como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. O embasamento teórico está em autores com: Almeida (2005), LDB (1996), Piaget (1998), Silva (2017), Velasco (2006), Vygotsky (1998), Fernández (2011), Smole (2009) e outros. Justifica-se o tema abordado devido à busca de associar o brincar com a educação. Pois o brincar faz parte da infância, e através desta liberdade encontra-se o prazer e satisfação, jogando, a criança se socializa e aprende além de poder reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas angústias e dificuldades, que por meio das palavras seria difícil. A criança ao brincar e jogar se coloca na ação seu sentimento e emoção. A brincadeira e o brinquedo, portanto, não podem ser ignorados nas fases iniciais da vida da criança que propicia em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

As perguntas que auxiliaram nesta pesquisa, são as norteadoras: De que forma deve-se constatar se o professor da Educação Infantil sabe da importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças? Quais são as possibilidades e os limites das crianças em sala de aula? De que forma as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças?

JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação Infantil é entendida como sendo a primeira fase do processo de formação educacional do indivíduo. É nela que a criança estabelece os primeiros contatos com o mundo da leitura e da escrita, aprendendo as primeiras noções de leitura, bem como, aprendendo os primeiros princípios de contagem.

Os jogos como estratégia de Ensino-aprendizagem na sala de aula é um recurso pedagógico que apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver o raciocínio, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo, gera

motivação, que é um dos grandes desafios ao professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos (ALMEIDA, 2005).

De acordo com Silva (2017), nos últimos anos, com a inserção da psicopedagogia no contexto escolar, tem-se intensificado a utilização dos jogos em sala de aula da Educação Infantil, como uma forma de auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos.

Assim, diante desse entendimento, os jogos, impulsionados pela visão psicopedagógica, vêm ganhando espaços no âmbito da Educação Infantil, sendo não somente utilizados como recursos destinados à superação das dificuldades de aprendizagem, mas como instrumento promotor da própria aprendizagem.

Conforme Silva (2017), o lúdico faz um acompanhamento do nascimento à velhice, contribuindo para a saúde física e mental. Jogos e brincadeiras ajudam as crianças a ampliar suas qualidades e superar suas dificuldades. Uma brincadeira ou um jogo bem orientado mostram os valores de cooperação e companheirismo, desde que sejam vistos como fonte de muito prazer e contentamento. Assim como, a criança precisa desenvolver a sua aprendizagem que está em construção, o idoso precisa manter o que aprendeu ativo para que não caia no esquecimento e os jogos são ótimos para os desenvolvimentos de ambas as partes.

O professor encontra facilidade em conduzir suas aulas quando aproveita a curiosidade dos alunos, utilizando a ludicidade para despertar a atenção e promover entretenimento e interatividade entre os mesmos.

O brincar é uma troca de experiência entre adultos e crianças para o desenvolvimento e aprendizagem. O ato de brincar na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança e a aprendizagem. Nos encontros sobre educação são discutidas atividades para serem trabalhadas com as crianças para o desenvolvimento da identidade e da autonomia (VELASCO, 2006).

A criança pode na brincadeira, desenvolver algumas capacidades importantes: a atenção, a memória, a imaginação e a imitação. É na brincadeira que ela pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano.

Para Piaget (1998, p. 31), “brincar realça a dimensão construtiva da capacidade, concebendo-a como maneira de manipular o mundo externo”, para ele o brincar cumpre uma função imprescindível para

o intelecto que está sempre presente no comportamento humano ao longo de suas diferentes fases. As brincadeiras são fundamentais para a formação integral das crianças, as escolas podem contribuir para a qualificação das crianças pequenas com a ajuda de parentes, auxiliando aos pais e irmãos a melhor maneira para entender o brincar de seus filhos.

Afirma a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção, é dever orientar as práticas criadas da Educação Infantil, na formação de pequenos cidadãos com uma visão de mundo (BRASIL, 2010).

Art. 8º a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança a confiança, o respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças. Por que através da confecção de objetos, jogos, brincadeiras é que a criança aprende, não só com aquelas aulas repetitivas e enfadonhas, devemos contribuir para uma aula prazerosa, isso contribui para uma aprendizagem de qualidade (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998), a escola deve ser rica de experiências para a exploração ativa, compartilhada por crianças e adultos onde através das brincadeiras e jogos a criança exercita vários papéis com os quais interage no cotidiano. O educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso a ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho.

Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será (PIAGET, 1998).

O brincar é um direito da criança, este direito é reconhecido pelas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998.

Entendendo o “brincar” enquanto um direito da criança é necessário que compreendamos o significado, a função e a importância do brincar/jogo e brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança para que possamos proporcioná-las situações e vivências lúdicas (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 2008, p.19).

O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, pois faz com que as crianças vivam num universo de encantamento, fantasias e sonhos onde o faz de conta e realidade se misturam favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural facilitando o processo de construção do pensamento.

No ambiente familiar, paradoxalmente, a criança tanto pode receber proteção quanto conviver com riscos para o seu desenvolvimento. Fatores de risco relatados se referem frequentemente ao baixo nível socioeconômico e à fragilidade nos vínculos familiares, podendo resultar em prejuízos para solução de problemas, linguagem, memória e habilidades sociais.

Segundo Kramer apud MEC/SEF/COEDI (2007, p. 19):

[...] é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção do conhecimento. Em suma, deve-se ressaltar que não seria o caso de os professores da educação infantil exercerem em sala a função do psicopedagogo, mas, como alternativa de trabalho fazer uso de instrumentos psicopedagógicos, como o lúdico, para melhoria e aperfeiçoamento da sua prática, bem como para facilitar e desenvolver uma proposta pedagógica que além de eficaz seja prazerosa.

Para ter essa relação o sujeito precisa ter uma organização lógica, que depende dos fatores cognitivos. No lado do objeto de conhecimento ocorre a significação simbólica que depende dos fatores emocionais. Todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem e os seus meios de construir o próprio conhecimento, e isto depende de cada um para construir o seu saber (FERNÁNDEZ, 2011).

Para aprender precisa-se entender e analisar a relação entre futuro e passado, assim entenderemos todo o processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito tem que ser biógrafo de sua história. Assim, conclui-se que a aprendizagem é uma mudança de comportamento, assimilações e informações nas quais o sentido de aprender não é impor barreiras e limites para a criatividade e disponibilidade de cada ser.

O desenvolvimento de uma boa aprendizagem é a integração de aspectos: afetivo, físico, emocional, social e intelectual do aprendiz, ocasionando uma motivação interna e construindo o conhecimento a todo o momento. O jogo é uma brincadeira e a brincadeira é inerente a qualquer criança. É um excelente instrumento que ela usa para perguntar, explicar, representar e criar. Quando brinca, a criança tem liberdade de ação física e mental e toma decisões, agindo de maneira transformadora sobre assuntos que tenha significados para ela, coloca para fora suas fantasias, desejos, medos e sentimentos, percebendo-se no mundo e compreendendo melhor o ambiente que a rodeia (SMOLE, 2009).

O papel do professor é de incentivar para que a criança própria compreenda todas as etapas do processo e atribua significados às suas descobertas. Assim, o professor deve investigar o domínio que cada criança possui, bem como as dificuldades, para então poder organizar sua proposta de ensino. Envolvendo assim, no processo a troca de ideias entre as crianças, ensinando-as a compartilhar descobertas.

Para Almeida (2005, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade do aluno, caso contrário, dificilmente estará contribuindo para mudança e produtividade de seus educandos.

AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS
ATIVIDADES EM SEU DIA-A-DIA NA ESCOLA

No Brasil, a educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Visto a obrigatoriedade do Estado, família e sociedade, abordaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, além de definir outros aspectos importantes da educação em todas as suas etapas de ensino, nos dá o seguinte texto em relação à educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB - Lei 9394/96 Art. 295).

Este ponto da LDB nos remete ao significado mais amplo da educação quando sugere o desenvolvimento integral observando inúmeros aspectos, portanto, voltamos a destacar aqui, a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, uma vez que, a utilização deste artifício propicia amplo desenvolvimento infantil, contribuindo com o que dispõe no artigo 29 da LDB.

Para Almeida (2003), as iniciativas do MEC devem chegar a sala de aula para beneficiar a criança para atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira. O PDE foi editado no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal e este por premissas a visão sistêmica da educação, a sustentação da qualidade do ensino e a prioridade a educação básica. Todas essas iniciativas preconizam o acesso à educação de forma democrática, ampliada e expressiva, bem como, firma o propósito de contribuir com a integralidade do desenvolvimento da criança.

O brincar é uma experiência diferenciada das outras, por utilizarem recursos e materiais diversificados, além de propiciar às crianças o momento de vasto conhecimento e por possibilitar categorias de experiências agrupadas por modalidades de brincadeiras. O brincar

apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

Segundo o dicionário informal digital, lúdico é visto como forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar se divertindo e interagindo com os outros. Diz ainda que o lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer.

O artigo 31 dos Direitos das crianças do Reino Unido diz que todas as crianças têm o direito de relaxar e brincar e que pode haver sofrimento quando isso não é possível. Conforme esse artigo toda criança deve participar ativamente da arte lúdica, do contrário elas sofrem e podem apresentar sentimento de tristeza já que a ludicidade provoca contentamento (CARVALHO, 2008).

As crianças absorvem com facilidade aquilo que oferecem a elas, e toda vez que as são convidadas para brincar, sempre aceitam de imediato. É importante que as instituições, sejam elas religiosas, de ensino ou outra qualquer, promovam atividade lúdica que apresentem conteúdo rico para estimular o aprendizado.

Sobre o assunto, Carvalho (2008, p. 14) enfatiza que:

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagido pelo adulto, começa a ter sentimento de liberdade, portanto, real valor atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

Analisando a citação acima, observa-se que o ato de brincar é algo que flui naturalmente, onde a finalidade é o prazer, a alegria e a livre exploração dos brinquedos, os jogos auxiliam as crianças também a formar conceitos, relaciona ideias, desenvolve a expressão oral e corporal, diminui a agressividade e constrói seu próprio conhecimento. Algumas alegam que brincar é uma questão impregnada ao desenvolvimento, e não a educação; outros consideram que brincar é apenas para crianças pequenas; dizem ainda que brinquedos não devem ser contaminados pelas interferências dos adultos; e que diversão é o termo fundamental

para definir a palavra jogo. Para Silva (2017), os brinquedos são instrumentos que auxiliam no ensino/aprendizagem e para isso o professor precisa saber utilizar cada brinquedo e brincadeira voltado para o objetivo que deseja alcançar.

De acordo com Carvalho (2008), a intervenção dos adultos nas brincadeiras para propor desafios é necessária, elas não podem ser nem tão livre nem muito dirigida para que a criança não se sinta inibida ou forçada, porém deve ser regulamentada. Ao envolver-se de maneira apropriada o adulto ajuda a criança a desenvolver seu modo de brincar, leva-a a tecer conversas por meio de perguntas e a meditar sobre seu próprio aprendizado.

Assim, pode-se perceber que uma sala de aula adequada para a execução de atividade lúdica não é aquela que possui bastante brinquedos; não é a quantidade e nem tampouco a qualidade dos brinquedos que tornam a brincadeira rica e instigante; quando estes são oferecidos em abundância, a criança não consegue fazer uso correto dos materiais à sua disposição.

A finalidade desses recursos não é para mera ornamentação da sala de aula ou outro espaço qualquer brinquedo bom é aquele que é brincado. Assim, descreve Velasco (2006) que “em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos” (VELASCO, 2006, p. 21).

Analisando a citação acima, percebe-se que os pais, educadores e demais responsáveis pelo desenvolvimento da criança, precisam estar atentos ao tipo de materiais que estão oferecendo a elas. Ao invés de comprar um soldado do exército que lembra a guerra e traz imagens de violência, é mais favorável induzi-las a brincar com elementos da natureza como: água, areia, animais e plantas.

Para Velasco (2006), brincando, o indivíduo reproduz a natureza e as construções humanas e tudo que existe no cotidiano, atuam como se estivessem em outro local e tempo. Utilizando água e barro a criança produz seus próprios brinquedos, como: cavalos, bois, panelas, aviões, barcos entre outros; e dessa forma reproduzem elementos da realidade para que possam manejá-los e ampliar suas capacidades de criação e invenção.

Também é importante que a criança brinque com seus amigos,

pois, por meio desse entrosamento obtém um significado de identidade e pertencimento ao dividir experiências. Muitos profissionais afirmam que ao invés de fazer uso de brinquedos industrializados, como robôs, carros, casas de bonecas ou bebês que choram, fazem xixi e falam ao apertar um botão, é mais conveniente realizar brincadeiras envolvendo as próprias crianças de preferência aquelas que tendem resgatar e trabalhar a cultura do país.

As situações-problema devem ser planejadas com base nos momentos significativos dos jogos, apresentando sempre algum obstáculo ou impasse exigindo que as crianças decidam qual é a melhor ação a ser adotada. Tal perspectiva favorece o domínio cada vez maior da estrutura do jogo, propicia debates e questionamentos sobre o ato de jogar e faz com que os alunos deixem de contar apenas com a sorte ou a tentativa e erro como estratégia.

AS ATIVIDADES LÚDICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Considerando o brincar/jogar fruto de relações sociais, e o cotidiano escolar atual, estar-se diante de um brincar construído historicamente, fruto das tonalidades de cada época, da cultura na qual encontra-se inserido. Um brincar/jogar situado nas práticas sociais, constituindo-se em uma atividade humana fruto da experiência e criação sócio-cultural dos adultos.

Sendo que as brincadeiras promovam a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar, brincadeiras e jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de distrair, interage e apreende as crianças no ambiente escolar

Segundo Kishimoto (2000, p. 48), o brinquedo educativo é entendido como:

[...] Recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas e cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras.

Para a autora, o brinquedo educativo é um recurso excelente para auxiliar os educadores, pais e familiares que tem uma preocupação no processo de desenvolvimento da inteligência das crianças, pois através do mesmo podemos facilitar a aprendizagem e a vivência interativa com a socialização das crianças com as outras.

As atividades lúdicas garantem uma aprendizagem significativa para a criança com dificuldade de aprendizagem, além de prazer, socialização e individualidade. A criança está aprendendo no seu ritmo, criando hipóteses e acertando com os próprios erros e acertos, tornando-se construtor do saber, privilegiando a criatividade e imaginação. A criança apresenta dificuldades em seu desenvolvimento quando ela não encontra oportunidade de brincar e relacionar-se criativamente como ambiente através dos desafios.

A ludicidade não deve ser vista apenas como diversão, mas como aprendizado. Os desenvolvimentos pessoais que a ludicidade proporciona, associados aos fatores sociais e culturais, para uma boa saúde física e mental.

No entanto, apoia-se a ideia de que todo brinquedo é a realização na brincadeira das pendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. E que todos os brinquedos têm regras, já que qualquer forma imaginária de brinquedo contém regras de comportamento. Pode-se assim, afirmar que o imaginário do faz-de-conta está presente em qualquer objeto material e imaterial utilizado pela criança.

METODOLOGIA

Os dados e procedimentos utilizados nesta pesquisa, tem em vista demonstrar a relação entre as estratégias de ensino com os jogos, brincadeiras e o aprendizado das crianças. É uma pesquisa exclusivamente bibliográfica de caráter qualitativo. Assim, o estudo apresenta concepções pedagógicas, que auxilia no trabalho do professor.

A metodologia adotada se inspira na pesquisa de referências bibliográficas através de livros, artigo e pela internet com estudo em publicações de autores como: Carvalho (2005) Organização do espaço em Instituições pré-escolares, Silva (2017), O Lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, Velasco (1996), Brincar: o despertar psicomotor, entre outros que contribuíram com o

presente trabalho, leituras com fichamentos e resumos das leituras para a produção do texto.

RESULTADO DA PESQUISA

Os dados coletados são exclusivamente bibliográficos, portanto esta pesquisa busca analisar a importância do lúdico, pois a ludicidade apresenta um papel significativo em relação ao aprendizado das crianças. Nessa acepção, cabe aos docentes da Educação Infantil adequar estratégias que estimulem os alunos a participarem ativamente das atividades que envolvam jogos e brincadeiras.

Brincando, o educador desperta a atenção das crianças, além de promover entretenimento e interatividade, e quando aproveita à curiosidade dos alunos, suas aulas passam a ser proveitosas na aprendizagem infantil. Sobre a frequência que o educador deve utilizar o lúdico em sala de aula, cabe a cada docente planejar e administrar conforme a necessidade e proveito do público alvo. É sempre utilizar, mas entender que a pedagogia da ludicidade está ganhando espaço graças às propostas de grandes intelectuais do século XXI.

Desse modo, coordenadores juntamente com a direção da escola devem apresentar propostas que contemplem objetivos claros da ludicidade para o desenvolvimento da criança. Logo, conclui-se que a formação lúdica de educadores exige uma abordagem específica onde proporcione a compreensão da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto da educação formal acontece em nível escolar, onde a herança cultural é trabalhada de forma mais sistemática, numa perspectiva histórica e socialmente construída. Já no aspecto informal, o educar ocorre naturalmente nos ambientes em que a criança vive juntamente com os seus familiares. É então, no ambiente escolar que se pretende destacar a forma de convivência da criança com as pessoas que a cercam.

O brincar é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, podendo ser utilizado em diferentes contextos, tais como, no brincar espontâneo, no momento terapêutico e no pedagógico. Na brincadeira a criança representa, cria, usa e faz de conta

para entender a realidade que a cerca e vive o momento.

As atividades são significativas porque desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. Será de fundamental importância para os educadores, conhecerem o valor das brincadeiras na educação, e ajudarem o educando, para que o mesmo não sinta no ato de ensinar uma rotina em que não se tem prazer em aprender, pois a forma como lhe é ensinado é fundamental.

Neste sentido, o lúdico pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando-o na aprendizagem, na evolução da criatividade e formando um ser crítico capaz de realizar suas próprias ações. E conseqüentemente é importante que as escolas que trabalham com crianças, coloquem em prática o uso das atividades lúdicas, não apenas como uma forma de passar o tempo, mas como uma metodologia educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2005

BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2009.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2010. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico79.htm>. Acesso em 10/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional par a educação infantil*. Brasília, 2008. V. 2.

CARVALHO, M. C. B. *Famílias e políticas públicas*. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. Família: redes, laços políticas públicas. São Paulo: IEE/PUC/SP, p.267-74, 2008.

DEVRIES, R. & ZAN, B. *A Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas, 2004. Título original: Moral Classrooms, Moral Children.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O Saber em Jogo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na educação: passado, presente e futuro*. Texto originalmente apresentado no II Seminário sobre o Lúdico na ULBRA – Manaus – Novembro, 2008.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2011.

PIAGET, J. A. *A psicologia da criança*. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SCHRITZMEYER ALP. *Abusos imponderáveis: limites dos registros oficiais e das políticas públicas*. In: *Jornada Psicanalítica – “ABUSO”*. São Paulo; 2011.

SILVA, Cleide M. de Carvalho. *O Lúdico como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem*. In: SOUSA, Betty; SILVA, Allan H. Bacelar (Org.) *Home Care A Arte de Cuidar Bem*. Teresina: EDUFPI, 2017. P.49-67.

SNEYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SMOLE, K. S. S.; DINIZ, M. I. (Org.) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VELASCO, Casilda Gonçalves. *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 2006

VYGOTSKY, L. 1989. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico79.htm>. Acesso em 09/05/2018.

A INCLUSÃO DO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR

ANA JÚLIA TORRES DE LACERDA FRAZ

INTRODUÇÃO

O Autismo é um transtorno de desenvolvimento que geralmente surge nos três primeiros anos de vida e pode ser caracterizado por diferenciações no comportamento da criança, principalmente na área da comunicação e das interações sociais, dificultando a inserção dessa criança no ambiente escolar. O objetivo deste texto é analisar as estratégias que podem ser usadas pelos educadores para assegurar às crianças autistas o direito a uma Educação Inclusiva de qualidade, assim como, buscar identificar algumas das dificuldades vivenciadas pelos docentes para estabelecer um relacionamento com essas crianças. Cobra - se a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento nas escolas, contudo, faltam capacitar os professores para trabalhar adequadamente com essas crianças o que acaba por gerar uma sobrecarga de estresse à prática pedagógica. Perante isso, buscaremos analisar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos com autismo na escola, bem como as estratégias que as educadoras

utilizam para lidar com estas dificuldades a partir das teorias existentes. As maiores dificuldades relacionam-se à esfera comportamental. Dessa forma, traremos conhecimentos importantes sobre a condição autista, bem como, estratégias e recursos pedagógicos com o objetivo de auxiliar no processo de inclusão das crianças com a síndrome do aspecto autista em sala de aula da escola regular.

A inclusão de alunos com algum tipo de transtorno de aprendizagem nas salas de aula das escolas regulares não é algo novo, a educação inclusiva tem sido objeto de estudo e pesquisa de diversos professores e governos buscando encontrar as melhores soluções para a questão. Um dos avanços na busca pela educação inclusiva foi o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que tem como objetivo capacitar os professores das redes estadual e municipal para fortalecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

Contudo, tem-se percebido que ano após ano, surgem novos desafios e não podemos ignorar as mudanças que se fazem necessárias para que a inclusão realmente ocorra. Diariamente recebemos em nossas salas de aulas alunos com as mais diversas condições, todos necessitando de um olhar diferenciado para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada e satisfatória. Em meio aos diferentes tipos de condições, vamos destacar os alunos com Transtorno do Aspecto Autista – TEA.

Esse destaque dar-se-á por que a presença destes alunos nas salas de aula regulares tem criado a necessidade cada vez maior de aprimoramento das práticas pedagógicas, mudança no uso dos recursos e da metodologia dos professores com o intuito de compreender as particularidades que estes alunos apresentam em seus processos de socialização e aprendizagem.

Uma vez que o Autismo é uma condição pouco conhecida entre os profissionais da educação, a implantação de processos inclusivos traz novos desafios e obstáculos a serem superados, principalmente no que se refere a um atendimento educacional condizente com as necessidades desses alunos.

Um dos desafios diários enfrentados pelos professores, principalmente aqueles que atuam em escolas ditas “inclusivas”, é a falta

de conhecimento dos mesmos sobre o Autismo, suas características e aspectos. Sem o conhecimento adequado muitos docentes tomam para si suposições equivocadas sobre o assunto e ficam sem saber como conduzir o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, provocando em várias situações um grave prejuízo aos mesmos e aos outros alunos.

Não podemos esquecer que a escola é uma instituição que valida a prática pedagógica sendo responsável direta pela formação acadêmica de seus alunos, portanto, precisa procurar estratégias que assegurem o direito de aprendizagem de todos os seus alunos. É dever da escola enxergar além do diagnóstico de deficiência dos alunos, pois o fato do aluno possui algum tipo de dificuldade ou deficiência não o torna incapaz de desenvolver ou participar do processo de ensino-aprendizagem; diante disso, novas estratégias devem ser criadas, professores capacitados e todos os envolvidos no processo devem contribuir para que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra da forma correta e traga bons resultados para todos os envolvidos. Faz-se necessário lançar a estes alunos um olhar diferenciado, sempre acreditando que nas condições adequadas todos são igualmente capazes de alcançar grandes resultados.

A transmissão do conhecimento é um processo pautado na interação entre professor e aluno, sendo primordial que nós enquanto docentes conheçamos nossos alunos e assim dessa saber elaborar corretamente as metodologias que farão com que nossos alunos tornem-se investigadores e participativos nas variadas formas de trabalho, quer esse trabalho seja desenvolvido individualmente ou em grupo.

Muitos professores sentem-se inseguros ao lidar com alunos especiais em suas salas de aula, tal insegurança ocorre por falta de experiência ou até mesmo pela falta de capacitação adequada para lidar com alguns tipos de deficiências. Um erro comum que acaba ocorrendo ao tentar fazer a inclusão dos alunos especiais o docente o deixa livre para fazer o que quiser, não fazendo uso das mesmas estratégias ou mesmas solicitações que faz aos outros, o que acaba por excluir o aluno ao invés de inclui-lo. Devemos considerar a amplitude dos desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula e entender que a verdadeira inclusão é uma busca constante, uma vez que, a escola inclusiva é aquela que possui um sistema educacional capaz de reconhecer e atender as

individualidades e respeitar as necessidades de seus discentes.

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo Autismo é de origem grega e significa “*autós*” ou “*de si mesmo*”, é usado no meio psiquiátrico para designar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, em outras palavras, comportamentos voltados para o próprio indivíduo (ORRUI, 2015, p. 18).

As primeiras investigações e estudos científicos referentes ao autismo datam da década de 40 e foram trazidos à luz pelo Dr. Leo Kanner, por meio de um estudo com o nome de “distúrbio autístico do contato afetivo. Kanner classificou o Autismo como um quadro de psicose, com origem na falta de amor parental, resultando em um comportamento anormal na criança, em sua incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas, distanciamento da realidade, isolamento e comportamento repetitivo.

Seguindo a mesma linha de pesquisa de Kanner, o pesquisador Hans Asperger na mesma década de 40 conseguiu identificar crianças com sintomas semelhantes, o que levou outros pesquisadores à posteriormente investigar as características e os diversos aspectos apresentados pelo autismo, dessa vez usando abordagens diferentes.

Ultimamente, o Autismo é classificado como um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por alterações existentes na criança desde a primeira infância, geralmente, essas alterações se tornam perceptíveis antes dos três anos de idade, impactando consideravelmente e de formas variadas as áreas nobres do desenvolvimento humano, tais como as áreas da comunicação, interação social e aprendizado (MELLO, 2013, p. 16).

De acordo com a última edição da Classificação Internacional de Doenças – (DSMV, 2014), que é adotada oficialmente pela legislação brasileira (padrão aceito pela OMS – Organização Mundial da Saúde), tanto o autismo como a síndrome de Asperger foram concentrados em um único diagnóstico, com o nome de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Segundo essa classificação os Transtornos do Espectro Autista, fazem parte de um grupo denominado transtornos do neurodesenvolvimento, sendo essas condições manifestadas precocemente, em geral, antes da criança ingressar no ambiente escolar.

Podemos destacar entre as características que compõem os Transtornos do Neurodesenvolvimento estão:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, *apud* MENEZES, 2012, p. 37).

Baseado no que foi exposto, percebemos que o autista deve ser entendido em todas as suas particularidades, devemos vê-lo como uma criança capaz de desenvolver todas as habilidades que as outras crianças, desde que sejam usadas estratégias adequadas para que esse desenvolvimento ocorra. O professor que recebe em sua sala uma criança autista deve ter a sensibilidade de descobrir as aptidões deste aluno e criar um ambiente em que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e eficiente.

Sabemos que o Autismo é uma condição pouco conhecida pelos profissionais da educação, isso torna-se perceptível quando é feita a inclusão de crianças com esse transtorno no ambiente escolar, existe uma carência de atendimento educacional apropriado para atender as necessidades das crianças. É uma inclusão que acaba sendo excludente.

Uma forma de melhorar a situação devemos concentrar todos os esforços possíveis em adquirir conhecimento e preparação necessária para entender e ajudar nossos alunos portadores de TEA, só assim, seremos capazes de cumprir nossa missão como educadores.

A INSERÇÃO DO ALUNO COM TEA NA ESCOLA REGULAR

Toda criança tem direito à educação básica e de qualidade, e é dever do Estado estabelecido pela Constituição de 1988, promover condições para que esse direito seja garantido e usufruído. Partindo desse princípio, a matrícula de crianças com necessidades educacionais

especiais nas escolas regulares é tido como direito à igualdade de oportunidades para a entrada e permanência das mesmas na escola (GOMES; MENDES, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 estabeleceu que a Educação Especial se tornasse uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades do sistema de ensino brasileiro. Esse foi um avanço significativo na história da Educação Especial, uma vez que permitiu a criação da modalidade de ensino que inseria pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino regular (BAPTISTA; BOSI, 2002).

Atualmente, segundo as diretrizes políticas públicas direcionadas à educação especial, o atendimento educacional especializado ocorre no contra turno ao qual a criança estuda, ou seja, são complementares a escolarização e foca diretamente nas especificidades de cada criança, pois mesmo as crianças que recebem o mesmo diagnóstico cada criança é única e por isso necessitam de atendimento diferenciado (GOMES E MENDES, 2010; BAPTISTA, 2011).

Os avanços nas propostas de educação inclusiva têm procurado reavaliar sua organização partindo da avaliação das metas estipuladas para a escolarização de crianças com necessidades especiais. Para ajudar o aluno com TEA a ter êxito no processo de ensino aprendizagem, é fundamental estabelecer uma organização pedagógica que atenda as necessidades dessas crianças, também faz-se necessário uma capacitação de toda a equipe pedagógica objetivando o êxito dessas crianças (BAPTISTA, 2011).

A escola deve considerar que é uma instituição que contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança e, portanto, deve ter a preocupação que suas estruturas internas possuam as condições de acessibilidade adequadas para receber crianças com necessidades especiais, garantindo assim o cumprimento legal dos direitos das pessoas com deficiência ao ensino nas escolas regulares.

Outro fator que faz a inserção das crianças com TEA no ensino regular é a amplitude de relações que se desenvolvem nesse ambiente além do estabelecimento de uma rotina, ponto fundamental no desenvolvimento de crianças portadoras do transtorno. Vygotsky ressalta que a interação com os pares contribui no desenvolvimento do

sujeito melhorando suas capacidades psicológicas.

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (VYGOTSKY, 2010, p.16).

O autor destaca que para o correto desenvolvimento da criança enquanto ser social faz-se necessário o estabelecimento de relações afetivas com o meio em que vive. Isso inclui o ambiente escolar, local em que as relações são criadas e perpetuadas contribuindo entre as muitas conquistas, para a ampliação do conhecimento, a autonomia para realizar diferentes tarefas, o compartilhamento de ideias e valores com aqueles que pertencem ao grupo no qual a criança está inserida.

O uso de metodologias lúdicas com temáticas inovadoras pode ser o fator motivador que contribuirá para a aquisição do conhecimento das crianças portadoras de TEA. Uma vez que, a interação através das brincadeiras abre um leque de possibilidades para a eficácia dos processos de ensino - aprendizagem (CUNHA 2002, MACIEL; FILHO, 2009).

As metodologias adequadas possibilitam o desenvolvimento da comunicação e o domínio do código linguístico. Segundo Silva e Almeida (2012, p. 72):

No contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso desse aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso.

Os autores chamam nossa atenção para a importância que a participação da criança autista no ambiente escolar tem para o seu desenvolvimento, já que é nesse ambiente que rotinas são estabelecidas, surge a necessidade de novas interações melhorando a linguagem oral e escrita, dentro outros benefícios trazidos pelo ambiente escolar.

Contudo, devemos enfatizar que embora existam inúmeras possibilidades de inserção e aprendizagem das crianças com TEA no ambiente escolar, as dificuldades de comunicação destes alunos podem estar relacionadas ao desempenho escolar. Em situações em que há ausência de linguagem verbal, assim como a falta de utilização de mecanismos alternativos de comunicação, os alunos terão dificuldades de compreender e dá significado ao que estão vivenciando e criando no aluno sentimentos de frustração, agressividade e ansiedade. Uma maneira de evitar que isso ocorra é capacitar os profissionais da educação de forma que o processo de inclusão se torne realmente significativo para os discentes com TEA (MACIEL; FILHO, 2009).

A INCLUSÃO DO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR

É papel do educador proporcionar o entrelace entre as relações sociais e as metodologias de ensino no ambiente da sala de aula do ensino regular. Com um ambiente diversificado o professor deve estar atento e considerar as particularidades de todos os discentes, inclusive os portadores de TEA. Ao tornar-se consciente da situação o mesmo será capaz de planejar e por em prática as metodologias que possibilitem a aprendizagem desse aluno na sala de aula regular.

O fazer pedagógico com crianças autistas exige do docente uma atenção maior ao seu trabalho. O profissional deve estar apto à criar estratégias diferenciadas em seu planejamento buscando alcançar os alunos de modo especial, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, criando o envolvimento e a plena participação de todos na ação educativa (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Percebemos que para o processo de ensino aprendizagem funcionar adequadamente faz-se necessário uma atenção especial do docente à organização desse processo, ou seja, o educador deve atentar

para cada planejamento, cada intervenção realizada ou à realizar, deve considerar as particularidades de cada aluno ao planejar e executar cada ação pedagógica em sua sala de aula. Sempre que possível uma auto avaliação deve ser realizada a fim de continuar o que está funcionando e corrigir o que pode ser corrigido, isso se aplica não apenas aos alunos com deficiência, mas a todos os discentes.

Ao adquirir percepção do que está acontecendo em sua sala de aula o professor terá condições de iniciar metodologias que favoreçam a diversidade e a construção de propostas inclusivas adequadas com a realidade de cada criança em um contexto escolar específico a seguir o docente deve buscar estabelecer um canal de comunicação com a família com o intuito de identificar os interesses do seu aluno, assim como as situações que o irritam ou geram insatisfação.

A música pode ser uma abordagem que ajudará no desenvolvimento da aprendizagem de crianças autistas. De acordo com Maciel e Filho (2009, p. 229), a criança aprende melhor se o conhecimento estiver contextualizado naquilo que a criança gosta:

Desenvolvemos um método centrado em músicas, uma das coisas que mais lhe dá prazer, visando a sua aprendizagem do conteúdo sistemático. Atualmente, fazemos a adaptação do conteúdo pedagógico para ser trabalhado em classe regular, pesquisando obras que cantem os temas estudados e montando apostilas com breves comentários e muitas figuras ligadas às letras pesquisadas.

O autor descreve uma experiência pedagógica que contribuiu para o desenvolvimento dessa criança em vários aspectos de sua vida. O uso do recurso favoreceu a capacidade de concentração, uma vez que a criança estará concentrada na canção para acompanhar o conteúdo exposto e conseqüentemente as imagens e os comentários que as seguem.

Além da música o professor também pode utilizar outros recursos como: o chamamento verbal, objetos por meio de atividades, jogos, desenhos e qualquer outro recurso que contribua para a concentração e desenvolvimento das crianças portadoras de TEA. A disposição da mobília na sala também é importante, uma vez que estabelece limites e

proximidade entre os alunos.

Ao criar uma sala de aula um espaço atrativo, inovador que desperte na criança autista o sentimento de pertencer novas relações serão estabelecidas e haverá confiança para se sentir parte integrante daquele grupo. O ambiente deve estar repleto de objetos que possibilitem a perda do medo e promovam autoconfiança necessária para manusear os objetos.

Segundo Silva e Almeida (2012, p. 72), as estratégias pedagógicas direcionadas a alunos autistas devem:

Ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, ampliando assim, o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades de vida diária e da comunicação alternativa, visando à autonomia, partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço conceitual.

Concluimos que a participação de crianças com TEA na escola regular é fundamental para o seu desenvolvimento pleno, desenvolvendo a autonomia necessária para a inclusão social e escolar. Crianças com limitações cognitivas severas ao serem inseridas no ambiente escolar e expostas a diversas situações de contato com colegas e professores conseguem estabelecer relações, criar laços afetivos, uma vez que essa é uma área bastante comprometida na vida do autista.

Ao empenhar-se em descobrir novas metodologias de ensino e usar em sala o professor estará ajudando não apenas os alunos portadores de TEA mais a sua turma completa, uma vez que os recursos visuais estarão relacionados ao dia a dia das crianças indicando necessidades básicas e promovendo a interação das crianças umas com as outras. (SILVA; ALMEIDA. 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi elaborado na tentativa de entender como deve ser a inclusão alunos com TEA em sala de aula regular, procurando conhecer o que significa o Transtorno do Espectro Autista e como nós enquanto educadores podemos contribuir para que essa inclusão ocorra

de forma correta, sabemos que não é fácil trabalhar com crianças portadoras de transtorno ao mesmo tempo que com crianças ditas normais.

Para alcançarmos o êxito em nossa jornada precisaremos recriar estratégias, planejamentos, praticas pedagógicas sempre procurando desenvolver nosso senso critico e a criatividade.

Concluimos que as escolas ainda possuem muita dificuldade para aplicar praticas pedagógicas direcionadas as crianças com TEA, mas que existe um esforço cada vez maior de todos os envolvidos em tornar essa inclusão algo realmente faça o aluno sentir-se bem vindo ao ambiente escolar.

Ainda falta capacitação de professores e gestores para que a inclusão torne-se realmente eficiente, mas acredito que este artigo contribuirá para enriquecer ainda mais esta temática de tamanha importância dentro do ambiente escolar e que se nós enquanto docentes focarmos em entender cada criança como o universo único que são e buscarmos sempre fazer o melhor que pudermos dentro de nossa realidade serão sim capazes de fazer a diferença na vida dos pequenos, quer eles tenham TEA ou não cada criança é única e, portanto, sua maneira de aprender também é. Que sejamos, pois capazes de nos conectarmos com cada um desses universos e aprender da mesma forma que ensinamos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BPTISTA, C. R. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 93.

BAPTISTA Claudio Roberto; BOSA, Cleonice *et al.* *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-

396, Set.-Dez., 2010.

KANNER, L. *apud*. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. –Organizadoras. *Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, Editora UnB, 2010.

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., (Orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Francisca da Silva. ALMEIDA, Amélia Leite de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. *Intl. J. of Knowl. Eng.*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

VYGOTSKY, Lev Simionovich. *Coleção educadores*. MEC. Massagana. 2010.

LETRAMENTO PARA SURDO: MÉTODOS APLICADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

DALVA MARIA DO S. FERREIRA DE FREITAS
LUCIMAR ARAÚJO LIMA

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordaremos o seguinte tema: Letramento para surdo: métodos aplicados no processo de alfabetização da criança surda. Isso enfatiza que o histórico das pessoas surdas, no Brasil, é algo que vem se destacando no meio educacional, uma vez que gera uma série de questionamentos no âmbito socioeducativo.

No processo ensino-aprendizagem de crianças surdas, percebe-se que as mesmas crescem analfabetas tanto no Português como na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, haja vista que as escolas não estão preparadas para receber essas crianças. No entanto, faz-se necessário ampliar métodos de melhoramento didático capazes de promover um ensino de qualidade para crianças surdas.

Nesse sentido, a escolha do tema surgiu devido à necessidade de reflexão sobre o processo de ensino da criança surda nos anos iniciais, nos quais muitas crianças não conseguem ter um resultado positivo

quanto à aprendizagem. Isso ocorre em consequência da falta de técnicas capazes de desenvolver tanto o conhecimento na língua portuguesa como na própria língua, bem como o desenvolvimento nas demais áreas de conhecimento. Esta pesquisa fundamenta-se, em sua essência, nos pressupostos de Quadros e Schmledt (2006, p.24), ao afirmarem que “a criança surda pode ter acesso à representação gráfica”; em Barbosa (1994, p. 51), que fala sobre a luta do Brasil em descobrir um método eficaz, e em outros autores importantes na história da educação dos surdos no Brasil.

Entende-se que a relevância desse estudo pauta-se na necessidade de refletir sobre a possibilidade de ensino para o crescimento das crianças surdas tanto no aspecto cognitivo como no desenvolvimento intelectual. Desse modo, pode-se equiparar a capacidade dessas crianças à de qualquer outra, pois sabemos que uma das maiores dificuldades de aprendizado do surdo é a falta de audição. Logo, observando esse sentido é que percebemos a ampliação desses métodos como facilitadores no desenvolvimento do processo de ensino.

Neste contexto, o letramento surge como método na aprendizagem do surdo. Assim, prioriza a Libras e situa a língua oral como segunda língua. No letramento, as ilustrações nos textos são de grande relevância, já que o aluno utiliza a visão para interpretar não só o texto, mas também as imagens, fazendo assim uma interpretação do que observa. Dessa forma, o aluno surdo poderá consultar a sua memória fotográfica, na qual estão guardadas as respectivas palavras e significados. Nesse cenário, faz-se necessário haver uma conformidade relacionada às imagens e correlações aprendidas no âmbito social e em sala de aula.

Assim posto, este estudo pretende analisar as contribuições do letramento aplicado à criança surda no desenvolvimento do processo de aprendizagem, de modo que os métodos facilitem a compreensão. Com isso, além de identificar os procedimentos didáticos de letramento no ensino infantil, assim como suas contribuições ao processo de ensino, será propiciado que também haja uma descrição do desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo das crianças surdas através da aplicação do processo de letramento.

O artigo será constituído a partir de um levantamento bibliográfico que serviu de base para as discussões sobre a temática, já que é uma pesquisa de caráter qualitativo cujo objetivo principal é

analisar o fenômeno que observa como seu objeto de estudo. Nesse sentido, foram selecionados renomados autores que discutem sobre a temática como uma forma de fomentar o estudo bibliográfico capaz de contemplar e nortear questões relevantes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: LETRAMENTO

A palavra “letramento” é recente no vocabulário de Educação linguística no Brasil e foi citada pela primeira vez por volta de 1980. “Letramento pode ser estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita, que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”, segundo Soares (1999, p. 86).

Letramento é um estado ou condição que se adquire pela apropriação dos atos de ler e escrever como novas formas de expressão da identidade humana e da comunicação social, assim entendido como uma prática social atrelada a um processo sócio-histórico, visto que cresce e evolui conforme a sociedade progride.

Ler e escrever são habilidades importantes para a criança em nossa sociedade. Dessa forma, ao chegar à escola, ela já traz consigo muitos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar e social, como a linguagem. Para Vygotsky (apud FREITAS, 1995, p. 101), a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. Antes de ela ingressar na escola, já teve algumas experiências cotidianas nas relações com pessoas de seu meio. Mas é somente na escola que ela adquire a capacidade de defini-las por meio de palavras.

A partir dessa compreensão, observou-se que os benefícios, tanto cognitivos como emocionais no desempenho acadêmico, têm a função de proporcionar aos surdos diálogos contínuos em português, pois o letramento é a prática mais acertada para o ensino do aluno não ouvinte. De acordo com Soares (2001, p. 36), o termo “letrado será usado para caracterizar a pessoa que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e escrita”.

Nessa perspectiva, a prática social da linguagem escrita ultrapassa o contexto escolar, chega à família e, enfim, à vida da criança. Isso confirma que toda aprendizagem é uma construção do conhecimento e

ocorre no dia a dia.

Para Quadros (1997, p. 46), “[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais: são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização do espaço”. Desse modo, a língua de sinais surgiu da mesma forma que as línguas orais: da necessidade de as pessoas expressarem suas ações, seus sentimentos e ideias, ou seja, não surgiram de línguas orais.

No processo de alfabetização para crianças surdas, percebe-se que não se pode referir à aquisição da escrita através da língua portuguesa em crianças surdas, assim como para crianças ouvintes, pois esta ocorre na modalidade auditiva, ao passo que a língua de sinais transcorre de forma natural e primária do surdo como modalidade visual. Pois, segundo Capovilla (2004, p. 258):

[...] a criança surda encontra-se numa situação peculiar de descontinuidade entre os sistemas primário e secundário de representação lingüística, entre a sinalização interna visual e quiroarticulatória com que ela se faz processamento interno, e o sistema de escrita alfabético fonológico com que se espera que ela se expresse.

Nesse contexto, a língua de sinais é importante em todas as situações, em especial para o aprendizado da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Percebe-se, portanto, a inclusão de que figuras ilustrativas em cada texto, favorecendo ao aluno a realização de conexões entre o que vê de forma ilustrada e o que lê.

O aluno surdo poderá consultar a sua memória fotográfica, na qual estão armazenadas as formas ortográficas de algumas palavras e seus respectivos significados, conforme as instruções e correlações aprendidas em sala de aula e no próprio meio social. Outro ponto significativo é que o texto deve estar ligado ao cotidiano do aluno, ou seja, que possa lhe ser útil. O surdo aprende seguindo a língua de sinais, o que é imprescindível para a constituição de suas convicções e da própria identidade.

Nesse sentido, é evidente que os alunos deverão participar de atividades organizadas que envolvam o uso de materiais escritos, jogos para o desenvolvimento da consciência grafêmica, léxico-semântica e

morfológico-sintática.

A utilização da língua de sinais, enquanto uma atividade mediadora para a alfabetização, é um recurso importante para a construção da aprendizagem. O uso do relato, do diálogo e de outras manifestações como a expressão, a dramatização, expressões faciais e corporais caracterizam esse desenvolvimento.

Quanto à relevância da linguagem para o desenvolvimento da criança, Leontiev (2004, p. 348) diz que:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Desse modo, a aprendizagem de um aluno surdo deve ser formada com termos que ele conheça e que possa reconhecer em seus estudos. O professor, sendo ele mediador da aprendizagem, deve ajudar o aluno surdo a abrir um universo lexical. Já o aluno, sendo surdo, é extremamente visual. O discente surdo é atraído pelo que ele vê. Então, quanto mais ilustrativos forem os elementos textuais dados em sala de aula, maiores serão as probabilidades de assimilação do conteúdo.

Quanto ao desenvolvimento sócio-emocional, Quadros (1997, p. 108) afirma:

[...] o desenvolvimento sócio-emocional também deve ser garantido na relação dos pais com as crianças. A criança precisa ter oportunidade de conceber sua própria teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com as pessoas que a rodeiam. [...] Os pais, normalmente, não sabem ser pais de crianças surdas. Além disso, eles não conhecem a língua de sinais.

Nessa visão, a criança possui capacidade de desenvolver a linguagem, que está relacionada ao desenvolvimento da motricidade, da afetividade e da socialização. Já para Novaes (1982, p. 202), a:

[...] linguagem, conjunto de sinais intencionalmente expressivos, é instrumento de pensamento, de expressão emocional e, sobretudo, de interação social, feita através da comunicação de interesses, crenças, conhecimentos, aspirações e ideais comuns aos indivíduos e às gerações que se sucedem.

Para a criança surda, a possibilidade de adquirir a língua de sinais é através da interação com a comunidade surda, ou seja, com a sua cultura surda. A língua é um código linguístico adquirido e compartilhado pelos membros da mesma comunidade linguística e cultural, no qual é possível a interação e a comunicação de anseios comuns.

A Libras simboliza a língua escrita, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada. Com isso, observa-se que a aquisição de uma segunda língua, não só para o surdo, é extremamente complexa, pois envolve diferentes aspectos, inclusive o emocional.

Nessa visão, tornar-se letrado em outra língua vai além de gravar suas regras e principais vocábulos; é preciso compartilhar e conhecer a cultura e o espaço onde essa língua circula, para se apropriar dela plenamente.

O letramento bilíngue proporcionará ao aluno surdo, com a ajuda do professor, reconhecer as peculiaridades da língua portuguesa, como pontuações, regras gramaticais, entre outras. Todavia, as dificuldades surgirão, mas o ensino continuado e eficaz contribuirá de forma essencial para o êxito dos surdos. Teóricos comprometidos com a formação bilíngue consideram que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Para as Orientações Curriculares, conforme é explicitado por Pereira (2008, p.22), “Numa educação bilíngue, [...] a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua dos alunos surdos, o que significa que seu aprendizado vai se basear nas habilidades linguísticas adquiridas na Língua Brasileira de Sinais”.

A criança, quando nasce surda, cresce sem nenhuma língua, principalmente quando nasce de uma família ouvinte que desconhece a língua de sinais. Então, ao chegar a uma escola com idade de três anos,

é preciso que se faça um trabalho tanto na língua de sinais como na Língua Portuguesa.

O letramento de crianças surdas acontece na Língua Brasileira de Sinais e é através desses que as mesmas se apropriam das diferentes modalidades das línguas orais; são espaços – visuais e podem ser explorados através das configurações de mão, dos movimentos, das expressões faciais, das localizações, dos movimentos do corpo, do espaço de sinalização e dos classificadores.

A partir do exposto, é possível afirmar que esses parâmetros devem ser explorados durante o letramento dos surdos, a fim de que possam desenvolver sua competência linguística. A discussão sobre letramento do surdo é imprescindível para que a cultura surda seja respeitada, ao iniciar por sua língua, a língua de sinais, uma vez que a oralização já não cabe mais ao contexto histórico que vivemos, pois, a dominação do mundo ouvinte sob “mundo surdo” não é pertinente aos movimentos que surgem na atualidade que primam pelo respeito às diferenças, sejam elas linguísticas, culturais ou sociais.

Dessa maneira, são apontadas algumas estratégias, atividades e recursos que podem ser usados na alfabetização de alunos surdos em interação com a língua de sinais. O professor, por exemplo, ao definir as estratégias, deve atribuir uma comunicação com as crianças, seus gestos e expressões visuais; deve interpretar o que a criança expressa ou está tentando expressar, procurando ampliar o conteúdo, o meio de expressão e favorecer os eixos de interesse, permitindo aos alunos compartilhar experiências e construir significados.

Além disso, as atividades devem envolver experiências diretas, do cotidiano do surdo, explorando brincadeiras e jogos, ampliando o diálogo em língua de sinais. A partir dessa compreensão, é fundamental lembrar que o letramento é a condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas produz e exerce práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Nesse processo, se cultiva e se exerce a linguagem, podendo ser criados novos conceitos para o surdo e para todos os outros indivíduos, dependendo da qualidade da relação que ele mantenha com sua língua materna.

É oportuno salientar que é na infância que é iniciado o processo de formação de conceitos, sendo estes um sistema de relações. Quando uma criança atinge a fase dos conceitos, observa-se o desenvolvimento

diante da aprendizagem. Muitos estudiosos defendem a questão do surdo, que antes de aprender o português deve conhecer primeiro a língua de sinais, mas para fazer esse trabalho leva muito tempo, então esse método era trabalhado tanto na língua de Sinais como no Português, concomitantemente.

Para Quadros e Schmledt (2006, p. 24), “A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e a explicação e construção das referências culturais da comunidade letrada.” Assim, para a criança, a tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível se o processo for de alfabetização da segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetiva como a primeira língua.

Desse modo, faz-se necessário que o surdo reconheça a língua de sinais como sua primeira língua, pois é fundamental que a criança seja alfabetizada na língua de sinais para depois ser alfabetizada na língua portuguesa. Ou seja, depois que essa criança conhecer a sua primeira língua, é necessário que se faça um trabalho paralelo, no qual a criança passa a aprender sua língua e também a conhecer o português.

Sabe-se que uma criança ouvinte, ao se desenvolver, é acompanhada por pessoas que com ela convive, começa falando palavrinhas simples porque ouve alguém falar. Quando entra na escola, conhece outras palavras, mas não consegue decodificar, por não saber ler, mas fala essas palavrinhas, pois ouviu alguém falando. Então, tudo é fácil no processo de ensino, pois a criança já nasceu com uma língua, diferente de uma criança surda, que além de começar a aprender sua própria língua, desconhece totalmente o português, já que ela é surda.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), em seus estudos epistemológicos baseados no Construtivismo de Piaget sobre a Alfabetização, observam os diferentes níveis desse processo, em que as crianças, interagindo com a escrita, passam a construir hipóteses e relações de significação que pareceram ser comuns a todas as crianças.

Assim, na alfabetização de surdos, toda energia está canalizada na observação dos níveis, isto é, num sistema de escrita alfabética, sendo eles pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (com suas subdivisões).

O método de prática de escrita e leitura de palavras, frases e imagens faz com que a criança obtenha o hábito de assimilar a leitura

tanto no português como na libras, ou seja, aprender as duas línguas juntas, facilitando a sua compreensão nas demais áreas do conhecimento.

Visando isso, o método é utilizado com crianças individualmente. Logo, além de treinar as palavras e frases em português, é feito o treino também em língua brasileira de sinais, tornando o vocabulário da criança surda enriquecida. Logo, a cada sessão de aplicação, novas palavras e frases são executadas. No intuito de encontrar a forma correta de ensinar a ler e a escrever, alguns textos propõem vários métodos de ensinar. Segundo Barbosa (1994, p. 51):

No Brasil a batalha de descobrir um método mais eficaz foi objeto de muitas discussões entre partidários de caminhos sintético (que parte elementos menores que as palavras, ou seja, das partes para o todo) e partidários de caminhos analítico (parte da palavra a unidade maiores, ou seja, do todo para as partes).

De acordo com a citação, faz-se necessário observar o processo de inclusão das crianças surdas, pois a mesma deve identificar a língua de sinais nas reflexões que farão, quando adultas, sobre a realidade em que vive. Sobre isso, Pontes (1995, p. 57), conclui afirmando que “o educador para obter o êxito na sua profissão depende previamente de um conjunto ordenado e organizado de altitudes, princípios e pressupostos educacionais que os orientem a prática educativa”. Ou seja, poderia ter chamado de métodos em oposição a técnicas e estratégias circunstanciais.

A partir do exposto, observa-se que os métodos direcionados ao ensino em geral estão logrando êxito, pois o professor procura métodos de desenvolvimento da aprendizagem para melhor o auxiliar nas suas atividades, da mesma forma devemos fazer com os alunos surdos.

Nesse contexto, é verificável que as relações cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos através de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. Podemos ressaltar que o ambiente linguístico é de suma importância para que sujeito se aproprie dos signos e significados do contexto social ao qual pertence.

Já na perspectiva de Quadros e Schmedt (2006, p. 25), são

apresentados dois recursos indispensáveis para a sala de aula:

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para criança surda, há dois recursos muito importante a serem usados na sala de aula: o relato de estórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de estórias existentes; portanto de literatura infantil.

A literatura infantil é um ensino importante para a compreensão da criança surda, mas é necessário saber se realmente está havendo a compreensão daquilo que é apresentado às crianças.

Nessa visão, vale ressaltar que o papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele que construirá pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto. Ler envolve compreender, identificar um significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõe.

Por meio do método de ensino da escrita e da leitura adotado pode-se observar se as crianças surdas estão compreendendo as histórias de literatura infantil de uma maneira sistemática, dentro do processo de ensino.

Neste sentido, considera relevante que a criança interaja com a escrita alfabética para que o processo de alfabetização em português aconteça de forma eficiente. No entanto, é preciso alertar que esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua.

Além disso, a criança surda deve ser alfabetizada primeiro na sua língua para depois aprender o português. O trabalho feito com os surdos, não pode, pois, ser comparado com o do ouvinte, é preciso aplicar métodos que sejam capazes de melhorar o desempenho da criança surda, e esse trabalho precisa ser iniciado nos primeiros anos, pois deve acontecer através de métodos direcionados à criança surda, como é o caso do letramento.

Em à questão igualitária, as crianças surdas devem ter o direito e a oportunidade de aprender, seja ela pobre, rica ou negra, não pode ser deixado de ensinar por desconhecer maneiras de ensinar, pois essas

maneiras e métodos existem e devem ser aplicados adequadamente sem restrições. O método de aprendizado de leitura e escrita de palavras e frases faz com que crianças surdas comecem a compreender a importância do ato de ler, assim dará continuidade às etapas seguintes sem muitos obstáculos.

Sabe-se que muitos surdos chegam ao ensino médio sem saber ler e nem escrever, o que é considerado como um verdadeiro descaso. Além disso, é notório observar que não há profissionais qualificados para atender às devidas necessidades, por isso deve-se sempre procurar métodos para uma educação de qualidade, pois através deles é que as crianças desenvolverão a aprendizagem.

Portanto, o letramento deve ser aplicado de forma sistemática, possibilitando que a criança aprenda simultaneamente as duas línguas, tanto o português quanto a língua de sinais. Com isso, pode-se proporcionar uma aprendizagem ampla, na qual a criança estará aprendendo o português e compreendendo a língua de sinais para usá-las com proficiência.

Observa-se que a história dos surdos demonstra um grande preconceito proveniente da sociedade que, a todo custo, rejeitou a surdez, obrigando a pessoa surda a ser instruída pelo método oral – auditivo, tentando desenvolver-lhe a fala, mesmo que artificial. O que se provou ao longo dos anos é que, aos poucos, nada se aproveitou com este método pedagógico, pois os alunos não absorviam os conteúdos com a eficácia necessária para obter uma boa aprendizagem, demonstrando, assim, uma escolaridade atrasada.

Para que o letramento bilíngüe possa ter um resultado positivo, são necessárias algumas mudanças no cenário educacional para surdos, como por exemplo: os professores devem ser fluentes em Libras, pois dessa forma tornarão o ensino mais agradável aos alunos, utilizando assim o uso de métodos visuais, de textos que ofereçam gravuras, de filmes legendados e de dramatizações em língua de sinais, por meio das quais os alunos poderão descobrir coisas novas e sanar suas dúvidas de forma mais participativa.

Sobre a importância do letramento no processo de estudo e aprendizagem do aluno surdo, os autores pesquisados são unânimes em enfatizar o destaque relacionado ao fato de que a língua de sinais se apresenta numa modalidade diferente das línguas orais, pois a língua

de sinais é um espaço visual no qual é possível explorar a configuração de mão, dos movimentos, das expressões faciais, das localizações, dos movimentos do corpo, do espaço de sinalização e dos classificadores, pois essa língua surge da necessidade de expressar ações, sentimentos e ideias, não surgindo assim da língua oral.

Vale ressaltar também que, para Soares (2001), só é letrado quem sabe ler e escrever fazendo uso frequente e competente da leitura e da escrita, pois para ela é preciso compreender, inserir-se, apreciar a escrita e a leitura, já que o letramento compreende a apropriação das técnicas para a alfabetização.

Nesse sentido, observou-se que o letramento, prática social da linguagem escrita, extrapola o contexto escolar, vai além do espaço restrito da escola, estende-se para a família, a sociedade, enfim, para a vida da criança. Mas, não é receita pronta e acabada, é uma construção infinita, como também é o nosso conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a revisão teórica, conforme a maioria dos autores expostos no presente artigo ao se reportarem aos métodos orais auditivos constatou-se ser este um elemento negativo na educação do surdo, sendo deste modo uma forma de prejudicar o desenvolvimento cognitivo, bem como a construção de sua identidade.

A partir das leituras efetivadas, pode-se conhecer melhor a educação do surdo e conseqüentemente suprimir as dúvidas alusivas ao tema em discursão. Além disso, tem-se a certeza de que o profissional que lida com surdo precisa sempre pesquisar acerca da educação do mesmo como forma de adquirir melhorias em prol da educação dessa clientela.

Constatou-se que o reconhecimento das etapas do Letramento e o contato com os diversos textos desenvolvem atividades pelo aluno surdo, ajudam a aguçam a capacidade de leitura e análise e, assim, a sua aprendizagem e o valor social da escrita se desenvolvem com mais aproveitamento.

Por meio do letramento, percebe-se que é possível trabalhar sem o livro didático, pois esse material pode ser substituído por atividades que se encontram inerentes à realidade do aluno surdo. Percebe-se tam-

bém que os alunos surdos fazem relação com o conteúdo aprendido em casa, evidenciando que a cultura está intimamente atrelada ao que o sujeito vive.

Aos alunos surdos ficou clara a compreensão de que os textos possuem função social, visto que eles, na sua maioria, já conseguem relacionar com a realidade do texto trabalhado.

Conclui-se que a pessoa surda pode se desenvolver quando faz uso contínuo da Libras, o que lhe possibilitará o aprendizado de outras línguas (não somente o português), como por exemplo o ingresso em universidades e, principalmente, a conquista da tão sonhada subjetividade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAPOVILLA, F. C. *Neuropsicologia e Aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREITAS, M. T. A. *Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- NOVAES, M. H. *Psicologia Escolar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1982.
- PEREIRA, M. C. C.(org). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.
- PONTES, E. F. (org). *Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico*. Campinas – SP: Papyrus, 1995.
- QUADROS, R. M.; SCHMLEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 1997, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: USDESC, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em 3 Generos*. Belo Horizonte: Autentica 1999.

_____, M. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRE OS AUTORES

ANA JÚLIA TORRES DE LACERDA FRAZ

Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior (FAEME) e Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologia (INET).

ANA LETICIA AQUINO ARRÚA

Doutoranda em Ciência da Educação (UTIC), Mestrado em auditoria e gestão da informação (UTIC), Especialização em auditoria; em tutoria de teses; em metodologia científica; em didática universitária, Licenciatura em análises de sistema informático.

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE

Mestra em História do Brasil (UFPI), Professora Substituta (UESPI) e Tutora à distância do Centro de Educação Aberta e à Distância – CEAD/UFPI/UAB.

ANTÔNIO SOARES DE MATOS JUNIOR

Doutorando em Ciências da Educação(UTIC), Mestre em Educação(U-TIC), Pedagogo (UVA), Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Docência do Ensino Superior. Diretor do Instituto Educacional Ciranda do Saber.

BERNARDO AURÉLIO

Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

CARLOS LOPES BARBOSA

Graduado em História (UESPI), Mestre em História do Brasil (UFPI) e

membro do GT “História, Cultura e Subjetividade”.

CLEIDE MARIA DE CARVALHO SILVA

Doutoranda em Ciências da Educação (UTIC-PY), Mestre em Ciências da Educação (UA-PY), Especialista em: História Política do Piauí (UESPI), Docência do Ensino Superior (FLATED), Psicopedagogia Clínica e Institucional (ISJT), LIBRAS (FLATED), Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFPI) e Gestão e Supervisão Escolar (FAEME). Graduada em: História Geral (UESPI) e Pedagogia (FAERPI), Diretora da Consultoria de Educação Carvalho (CEC).

CLEIDILÂNDIA ANÍSIA CARVALHO

Graduada em Filosofia (UFPI), Acadêmica de Letras Português (UFPI) e pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Educação Especial (FAEME).

CLEUDETE CIPRIANA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia (FAEL), Técnica em Administração e Logística, pelo Colégio Santa Cruz, Certificada em Alfabetização e Letramento pelo The International E-learning Association, pós-graduando lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Educação Especial (FAEME).

DALVA MARIA DO SOCORRO FERREIRA DE FREITAS

Doutoranda em Ciências da Educação (UTIC), Mestre em Educação (UNESA), Especialista em LIBRAS, Docência do Ensino Superior, Educação Especial (FAEME), Gestão e Supervisão Escolar (FLATED), Graduada em Pedagogia (FAP) e Procuradora Institucional (FAEME).

DANÚBIA DA ROCHA SOUSA

Licenciada em História (UESPI), especialista em História do Brasil (FAEME), Tutora presencial do curso de História da Universidade Federal do Piauí, CEAD, polo Floriano-PI.

FRANSUEL LIMA DE BARROS

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (UFPI) e Professor Substituto da Universidade Estadual do Piauí, campus Possidônio Queiroz.

FLÁVIO MENDES DE MELO

Graduando do Curso de História do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano - PI

FRANCISCO DE ASSIS DE SOUSA NASCIMENTO

Graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí, mestre em História pela Universidade Federal do Piauí, doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFPI.

HÉVERTON ARAUJO MACHADO

Especialista em História e Cultura afro-brasileira e indígena pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Licenciado em História (UFPI).

IARA CONCEIÇÃO GUERRA DE MIRANDA MOURA

Mestre em História do Brasil (UFPI) e Professora de História da Secretaria de Educação do Maranhão.

ISMAEL DE SOUSA DA SILVA

Doutor em Educação(UAA); Mestre em Educação(UAA), Especialista em: Educação a Distância e Língua Espanhola (UESPI), Licenciado em Pedagogia, (FIC) e Licenciado em Letras Espanhol (UESPI).

ISMATÔNIO DE CASTRO SOUSA SARMENTO

Mestre em Antropologia pela (UFPI), graduado em Geografia pela (UESPI) e especialista em História Social da Cultura pela (UFPI/EAD). Pesquisa sobre indígenas em situação urbana.

JOICE MARA ALVES DE LIMA

Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora da Educação Básica na Rede Privada de Teresina – PI. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação (NUPEHED).

JORDACI DIAS LOPES DE LIMA

Graduanda em História na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

JONATHAS FELIPE MARQUES CARVALHO SILVA

Graduado em Pedagogia (FAERP), Acadêmico de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Educação Especial (FAEME).

LUCIMAR ARAÚJO LIMA

Especialista em LIBRAS (FSA), Docência do Ensino Superior (FAEME), Graduada em Turismo (FAETE), Graduada em Pedagogia (FSJT), Graduando em Letras Libras (UNIASSSELVI), Coordenadora de Pós-Graduação (FAEME).

MÁRCIO DOUGLAS DE CARVALHO E SILVA

Mestre em Antropologia (UFPI), Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UESPI) e Licenciado em História (UESPI).

PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFPI. Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Especialista em História do Brasil (UFPI). Graduado em História (UESPI). Graduado em Letras-Inglês (UFPI). Professor do Curso de História (UESPI/CCM). Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação (NUPEHED).

RONYERE FERREIRA

Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integra os grupos de pesquisa “História, teatro, música e estética” (UFPI) e “História social da cultura: imprensa e literatura” (UNIFESP), ambos cadastrados no CNPq.

SANDRA MUNIZ VIEIRA

Graduanda do Curso de História do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Florianópolis – PI