



Ciências Humanas, Educação, Letras e Artes: Resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal do Amapá (2007-2011)

Elizabeth Viana Moraes da Costa
Fernando Castro Amoras
Liudmila Miyar Otero
Organizadores

**Ciências Humanas, Educação,
Letras e Artes**
**Resultados dos projetos de iniciação
científica da Universidade Federal do
Amapá (2007-2011)**

Textos de: Andressa Cristina Pinto de Almeida Costa, José Alberto Tostes, Jaque Elaine de Souza da Gama, Antônio Sérgio Monteiro Filocreão, Francele Benedito Baldez de Sousa, Antonio Sérgio Monteiro Filocreão, Karina Nymara Brito Ribeiro, Marlete Moraes Machado, Márcio Romeu Ribas de Oliveira, Iraci de Carvalho Barroso, Milena Nascimento do Nascimento, Edilene dos Santos Barbosa, Edinaldo Pinheiro Nunes Filho, Adriana Pantoja da Silva, Cristiana Nogueira Menezes Gomes, Adelma das Neves Barros Mendes, Rosivaldo Gomes, Daniel Monteiro Fernandes, Nely Dayse Santos da Mata, Ana Rita Pinheiro Barcessat, Silvana Rodrigues da Silva, Hannah Maria Oliveira, Marinalva Silva Oliveira, Geovane Tavares dos Santos, Maria do Carmo Lobato da Silva e Josenir Sousa da Silva.



Editora da Universidade Federal do Amapá



Editora da Universidade Federal do Amapá

Ciências Humanas, Educação, Letras e Artes

Resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal do Amapá (2007-2011)

Organizadores:

Liudmila Miyar Otero

Elizabeth Viana Moraes da Costa

Fernando Castro Amoras

**Macapá-AP
UNIFAP
2014**

© Copyright 2014, autores

Reitor: Prof. Dr. José Carlos Tavares Carvalho
Vice-Reitor: Prof. Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão
Pró-Reitor de Administração: Msc. Erick Franck Nogueira da Paixão
Pró-Reitora de Planejamento: Rosilene Seabra de Aguiar
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: Esp. Silvia Sampaio Chagas Gomes
Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof. Dr. Rafael Wagner dos Santos Costa
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Alaam Ubaiara Brito
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Gutemberg de Vilhena Silva
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Steve Wanderson Calheiros de Araújo

Diretor da Editora da UNIFAP

Fernando Pimentel Canto

Assessores Técnicos

Fernando Castro Amoras Sérgio Cleber de Sá Miranda

Conselho Editorial

Adalberto Carvalho Ribeiro	Raimundo Nonato Picanço Souto
Fernando Pimentel Canto	Robert Ronald Maguiña Zamora
Naucirene Correa Coutinho Figueiredo	Romualdo Rodrigues Palhano
Rafael Pontes Lima	Rosivaldo Gomes
	Simone Pereira Garcia

Organizadores do Livro

Liudmila Miyar Otero
Elizabeth Viana Moraes da Costa
Fernando Castro Amoras

Revisão de língua portuguesa

Celeste Maria da Rocha Ribeiro
Rosivaldo Gomes

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ciências Humanas, Educação, Letras e Artes: resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal (2007-2011) / Organização de Liudmila Miyar Otero, Elizabeth Viana Moraes da Costa e Fernando Castro Amoras. – Macapá: UNIFAP, 2014.
108 p.: il.; 210x297mm.

ISBN 978-85-62359-05-7

1. Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Linguística. 4. Artes I. Título.

CDD -370

Todos os textos publicados neste livro foram reproduzidos de cópias fornecidas pelos autores. O conteúdo dos mesmos é de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os organizadores não se responsabilizam por conseqüências decorrentes de uso de quaisquer dados, afirmações e opiniões inexatas (ou que conduzam a erros) publicados neste livro.

SUMÁRIO

Prefácio	05
-----------------------	-----------

Ciências Humanas

A evolução urbana da cidade de Macapá através dos Planos Diretores.....	07
Andressa Cristina Pinto de Almeida Costa, José Alberto Tostes	

As contribuições da escola família agrícola do carvão para o desenvolvimento rural na região Amazônica, Amapá-Brasil.....	19
Jaqueline Elaine de Souza da Gama, Antônio Sérgio Monteiro Filocreão, Franciele Benedito Baldez de Sousa	

Do campo à luta: a gênese da organização política dos trabalhadores rurais no Amapá	25
Karina Nymara Brito Ribeiro; Antonio Sérgio Monteiro Filocreão	

Jogos indígenas: a cosmologia das práticas corporais indígenas do Estado do Amapá.....	31
Marlete Moraes Machado, Márcio Romeu Ribas de Oliveira	

Levantamento e identificação de denúncias de violência doméstica contra a mulher no Município de Macapá	43
Milena Nascimento do Nascimento; Iraci de Carvalho Barroso	

Resultado do projeto de estudo arqueológico e histórico da Base Aérea do Amapá.....	51
Edilene dos Santos Barbosa, Edinaldo Pinheiro Nunes Filho	

Educação, Letras e Artes

Análise da fotografia contemporânea produzida no Estado do Amapá.....	61
Adriana Pantoja da Silva; Cristiana Nogueira Menezes Gomes	

As práticas de escolha de livros didáticos por professores no Estado Amapá: ponto e contrapontos	69
Rosivaldo Gomes, Adelma das Neves Barros Mendes, Josenir Sousa da Silva	

Educação sexual e o lúdico: análise dos saberes de pré-adolescentes acerca da puberdade.....	79
Daniel Monteiro Fernandes, Nely Dayse Santos da Mata, Ana Rita Pinheiro Barcessat, Silvana Rodrigues da Silva, Hannah Maria Oliveira	

Estigmas e representações sociais dos professores sobre seu aluno com síndrome de Down	89
Geovane Tavares dos Santos, Marinalva Silva Oliveira, Maria do Carmo Lobato da Silva	

O gênero artigo de opinião: da transposição didática ao contexto da sala de aula.....	97
Josenir Sousa da Silva, Adelma das Neves Barros Mendes, Rosivaldo Gomes	

PREFÁCIO

As instituições de ensino superior desempenham a função de formar profissionais graduados e pós-graduados por meio da viabilização de ações integradoras, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, com o envolvimento do seu corpo docente, discente e técnico-administrativo. A iniciação científica não existe somente a partir do ensino superior, nem apenas em um tipo de atividade que é a pesquisa científica, da qual se participa sob a orientação de um professor-pesquisador. Ela está vinculada a todas as atividades acadêmicas e começa, em todas as áreas das ciências, muito antes do ensino superior.

Os acadêmicos envolvem-se na pesquisa por meio de uma iniciação científica que se dá em aulas teóricas e práticas, palestras, colaboração em projetos experimentais e de pesquisa, monitorias, elaboração de trabalhos de conclusão de curso e monográficos, estudos individuais e em grupos e participação em eventos científicos. Durante a iniciação científica, desenvolvem-se capacidades mais diferenciadas nas expressões escrita e oral, e a aprendizagem de conhecimentos que marcam a vida escolar dos indivíduos. Por exemplo, os estudantes passam a ler bibliografias de forma crítica, tornando-se referencial para os outros alunos.

Na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a iniciação científica é um processo que vem se firmando de forma gradativa, à medida que o desenvolvimento da pesquisa começa a se consolidar na instituição, voltada à formação de recursos humanos para exercerem suas atividades profissionais no processo de desenvolvimento da região.

Em 2005, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIFAP lançou o primeiro edital para bolsas de iniciação científica, o qual contemplou 17 alunos. O programa de iniciação científica da UNIFAP ganhou contorno mais sólido a partir de janeiro de 2006, com a Resolução nº 001/06-CONSU/UNIFAP, que dispõe sobre a criação e regulamentação do Programa de Iniciação Científica na UNIFAP – PROBIC. Inicialmente, o PROBIC ofereceu 15 bolsas. Naquele mesmo ano de 2006, a UNIFAP foi contemplada pelo CNPq com uma quota de 10 bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Atualmente estas cotas são: 20 bolsas do PROBIC/UNIFAP e 33 do PIBIC/CNPq.

No final de 2008 foi implantado o “Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica” da Rede Integrada de Pesquisa do Estado do Amapá (RIPAP), objetivando fortalecer o processo de pesquisa na UNIFAP e na região amazônica, auxiliando a perceber, discutir e desenvolver potencialidades do saber local. Esta Rede é composta por outras instituições amapaenses de pesquisa, tais como a Embrapa Amapá, o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA) e a Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Esse Programa possibilitou à UNIFAP também oferecer 10 bolsas de iniciação científica com recursos pagos pelo Governo do Estado do Amapá, por intermédio da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC), no período de agosto de 2009 a julho de 2011.

Em 2010 foi aprovada a Resolução nº 07/10-CONSU/UNIFAP, que criou o Programa de Iniciação Científica Voluntária – PROVIC –, o qual se destina a regularizar a situação dos alunos que desenvolvem atividades de pesquisa. A aprovação beneficiou muitos acadêmicos que já participavam do processo de iniciação científica voluntariamente, mas que não tinham como comprovar institucionalmente o seu envolvimento e participação nas atividades de pesquisa. O primeiro edital do PROVIC foi publicado em 2011, com 25 alunos-voluntários selecionados.

A inserção da iniciação científica na UNIFAP propiciou a estimulação da produção de docentes e discentes para a divulgação dos resultados obtidos nas suas pesquisas por meio de artigos científicos, resumos e comunicações em eventos acadêmicos. A necessidade de divulgar os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos bolsistas e seus orientadores levou à criação do Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O 1º Seminário de Iniciação Científica ocorreu em 2001, com a participação de alunos vinculados a projetos de iniciação científica de instituições de pesquisa amapaenses, a saber o IEPA e a Embrapa Amapá. Em 2006 aconteceu o 2º Seminário de Iniciação científica, visando apresentar os resultados dos primeiros bolsistas de iniciação científica do edital da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação publicado em 2005. A partir de então anualmente tem acontecido um evento de

apresentação dos trabalhos dos bolsistas de iniciação científica, observando-se um aumento da qualidade dos mesmos.

Em 2010, o evento passou a denominar-se Congresso Amapaense de Iniciação Científica, oportunidade em que são apresentados os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos bolsistas da UNIFAP, UEAP, IEPA e Embrapa Amapá, ampliando e diversificando ainda mais os projetos de pesquisa desenvolvidos.

Devido à necessidade de colocar mais uma forma de divulgação das pesquisas realizadas, surgiu a idéia de publicar este livro, onde estão sendo apresentados artigos científicos dos projetos realizados durante o período de 2007 a 2011 pelos/as (ex-)bolsistas de iniciação científica da UNIFAP e seus/suas orientadores/as. Esta proposta divide-se em quatro obras por grandes áreas do saber: a) Ciências Biológicas; b) Ciências Exatas; c) Ciências Humanas, Educação, Letras e Artes; e d) Ciências da Saúde.

Com a publicação destas obras, pretende-se contribuir com o aumento do conhecimento acerca de temas específicos relacionados com a realidade local e regional, e que poderão se constituir em ponto de partida para novas pesquisas realizadas nas áreas de conhecimento abordadas.

Liudmila Miyar Otero

A evolução urbana da cidade de Macapá através dos Planos Diretores

Andressa Cristina Pinto de Almeida Costa¹

José Alberto Tostes²

Resumo: A cidade de Macapá não é diferente das demais cidades amazônicas, passou por um processo de urbanização em que se destacam dois aspectos importantes: o primeiro trata da concentração urbana e o segundo da ausência de estrutura urbana. Nesse sentido, o presente trabalho pretende mostrar como se deu a evolução urbana da Cidade de Macapá a partir da experiência com Planos Diretores, verificando quais as reais contribuições de tais planos. Além disso, em especial visa destacar a contribuição na solidificação da democracia e da cidadania com base na efetiva participação popular que envolve o processo de elaboração dos Planos Diretores participativos-PDP.

Palavras-chaves: Plano Diretor, Cidade de Macapá, Evolução Urbana

1.INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a evolução urbana da cidade de Macapá através dos planos diretores analisados não ocorre de forma pontual, e sim sobre a essência de cada um dos aspectos que os caracterizam. Sobre o primeiro plano, elaborado pela GRUMBILF do Brasil, há uma exposição sobre o documento diagnóstico a partir de 1960 e na qual optou-se por fazer uma série de análises sobre a situação de Macapá para aquele período. Sobre os planos da Fundação João Pinheiro e HJ COLE, a abordagem ocorre principalmente pelas características que mais marcaram os anos 70 e 80 no Brasil com a excessiva valorização do tecnicismo e com a política de desenvolvimento para a Amazônia.

Em relação ao período anterior a 1988, nada foi encontrado sobre os planos diretores no Amapá, sendo que em 1989 se retomou a discussão por força dos dispositivos constitucionais aprovados pela Constituição de 1988. Através da Prefeitura de Macapá, começo da administração do Prefeito João Alberto Rodrigues Cabipiribe foi constituído entre 1989 e 1991 uma proposta de plano diretor, o qual, apesar de não ter chegado à aprovação pela Câmara de Vereadores, é um importante documento elaborado sobre as características que mais marcaram o período dos anos 80 em Macapá e, de certa forma, estipula determinadas metas de desenvolvimento para o futuro do município.

A contribuição mais precisa desse plano na realidade é feita já no ano de 1995, na administração do Prefeito João Bosco Papaléo Paes que encaminha à Câmara a proposta de atualização de todas as leis de aplicação sobre o Código de Edificações, Uso do Solo e Posturas; é também nesse período a confirmação da atualização do Perímetro Urbano de Macapá, processo que se desenrolava desde o início da década de 1990.

Mais recente, já no ano de 2003 e 2004, a Prefeitura Municipal de Macapá aprovou o Plano Diretor Participativo, sob a nova égide do Estatuto da Cidade e das proposições do Ministério das Cidades, a construção do Plano Diretor deve se dar através dos diversos segmentos da sociedade. Sobre esse plano não nos detivemos a realizar uma análise ampla, pois em função da condição recente da elaboração do plano, optamos em fazer algumas análises sobre as características mais marcantes da proposta em relação aos objetivos e quais as medidas adotadas para a sua efetiva implantação com a elaboração dos planos setoriais.

A carência das informações e a inexistência de bancos de dados nas instituições e de instrumentos na base dos municípios fazem com que esse trabalho tenha uma importância primordial para a compreensão da evolução urbana da cidade de Macapá, mas acima de tudo, possa vislumbrar a curto prazo as alternativas viáveis, que tenha no Plano Diretor do Município um compromisso institucional dos Gestores Públicos com o desenvolvimento da cidade.

As considerações feitas sobre a evolução urbana da cidade de Macapá através dos Planos Diretores não se esgotam e abrem um campo de possibilidades para analisar com mais amplitude as

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2009-2010.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIFAP.

reais perspectivas de desenvolvimento da cidade, através de políticas públicas instrumentalizadas, abrindo caminho para uma efetiva participação de todos os segmentos institucionais do município. As análises adotadas e o método aplicado para esse estudo estão baseados em documentos históricos importantes para a compreensão de como a cidade de Macapá evoluiu a sua estrutura urbana ao longo de quatro a cinco décadas. Nesse aspecto, os Planos Diretores elaborados foram decisivos, mesmo que parcialmente, para a implementação de vários projetos considerados cruciais para explicar as tendências de crescimento da cidade de Macapá.

2. A ORIGEM E FORMAÇÃO DA CIDADE DE MACAPÁ

Segundo VIDAL em 1738, após as escaramuças mais sérias com os franceses de caiena, o Governador da Província do Grão Pará, João de Abreu Castelo Branco, localizou um destacamento militar na falésia, onde atualmente se encontra a Fortaleza São José de Macapá. Esse destacamento e os que renderam, periodicamente, garantiram a colonização da região de Macapá, a partir de 1751, sendo então Governador do Grão Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado.

Essa colonização fez parte da política de ocupação da Amazônia, adotada pela Metrópole e comandada por Diogo de Mendonça Corte Real, que dirigia os negócios ultramarinos. Essa política preconizava a fortificação da fronteira, precaução contra a ambição dos franceses e o estabelecimento de povoações que seriam os elementos capazes de garantir a vida organizada e permanente que faltava e sem a qual não se realizaria, em definitivo, o velho programa de ali fixar a soberania luso-brasileira, VIDAL (1983).

Obedecendo a essa política, Mendonça Furtado, em 1751, trouxe dos Açores, ilhas portuguesas situadas no Atlântico Norte, os primeiros colonos para ocupação do povoado. Durante anos, houve obstáculos à colonização, constituídos principalmente pelas condições ecológicas diferentes das existentes nos Açores, que dificultaram a adaptação do homem ao meio. Em 4 de fevereiro de 1758, Mendonça Furtado, homenageando o Rei de Portugal, ergueu o pelourinho na Praça de São Sebastião (atual Praça Veiga Cabral) fundando no antigo povoado a Vila de São José de Macapá. Três anos depois era inaugurada a Igreja Matriz de São José de Macapá, o mais antigo monumento da cidade.

De acordo com o Plano Urbano proposto pela Fundação João Pinheiro (1971) destaca-se no histórico sobre a Fortaleza que o povoado desenvolveu-se em terreno de topografia favorável, ou seja, num terraço, situado na margem esquerda do Braço Norte do Rio Amazonas, cortado pelo talvegue do Igarapé da Doca, que deságua a jusante da falésia em que se acha a Fortaleza.

A povoação inicial instalou-se em duas partes do terraço cortado pelo Igarapé, notadamente na parte norte e ao longo da margem do Amazonas, onde a topografia era ainda mais favorável.

Segundo descrição do PDU-FJP, a escolha do local da Fortaleza foi baseada em observações levadas a efeito por técnicos a serviço de Portugal, a partir de meados do século XVIII, ao longo do litoral baixo e alagadiço. O terreno tinha que ser firme e o sítio deveria ser estrategicamente localizado, para que a fortificação desencorajasse a presença dos corsários que bordejavam no delta, aguardando a saída das frotas que levavam as riquezas para Portugal, e então saqueá-las.

Chegaram à conclusão que o sítio indicado, pela sua localização e as características do terreno, era a falésia viva, laterítico-cavernosa, onde em 1738 havia estabelecido um destacamento militar. Própria para a construção e avançado bastante sobre o rio, tal sítio propiciava boa visibilidade para se preparar uma defesa antecipada e desencorajar possíveis atacantes.

Em 1764, Ataíde Teive, o Governador, autoriza o delineamento da Fortaleza, sob a direção do engenheiro italiano Henrique Antônio Galúcio. A 2 de janeiro iniciou-se a demarcação e a 29 do mesmo mês foi lançada a pedra fundamental. A obra desenvolvia lentamente, devido à escassez e má qualidade de mão-de-obra, além da carência de pedras na região. Falecido Henrique Galúcio, sucedeu-lhe na direção da obra, Henrique João Wilkens e, logo após, o engenheiro João Geraldo Gronsfeld. Em 1771 completaram-se as obras internas.

A Fortaleza tinha, de acordo com a planta de Galúcio, a forma quadrada, com quatro baluartes pentagonais nos vértices e um revelim triangular em frente ao muro oeste, obedecendo ao sistema Vauban (Sebastião le Pestre, senhor Vauban, engenheiro francês – 1633/1707). Foi

inaugurada a 19 de março de 1782, dia de São José. É a maior fortificação construída pelos portugueses no Brasil, constituindo-se pelo seu porte e sua beleza num dos principais potenciais turísticos da região.

Segundo FJP(1973), a Fortaleza São José de Macapá é o testemunho vivo da história da cidade. Ambas o são da história da Amazônia, dessa conquista em diferentes etapas. O progresso de Macapá e o aumento do volume de sua fortificação acompanharam o crescente interesse pela região. O Grão Pará e Maranhão, constituindo uma unidade com o Brasil, esse é interesse nacional.

No PDU FJP a orientação dada ao projeto incluía o cuidado com as obras de recuperação exteriores. O núcleo da fortificação em si, é apenas uma parcela da mesma; para que esteja íntegra, precisaria integrar as outras obras.

É fato acrescentar a intenção de que a proposição do projeto da FJP teve como mérito a intenção de servir como contribuição à preservação da memória local, em sua transcendência, não apenas como subsídio para a restauração física do forte, mas que operava para estimular os filhos de Macapá, o vínculo com o valioso patrimônio.

É importante salientar que a Fortaleza foi a referência fundamental para a projeção da cidade de Macapá, pois a partir do centro geométrico desta fortificação, expandiu-se para o eixo norte e sul da cidade o processo de crescimento e desenvolvimento da cidade. Foram inúmeros projetos elaborados para a Fortaleza em um período de 30 anos.

3. CRIAÇÃO DA COMARCA DE MACAPÁ

Com a criação da Comarca de Macapá em 30 de abril de 1841, pelo Decreto-Lei Imperial número 87, em 6 de setembro de 1856, pela Lei Provincial número 281, Macapá recebeu foros de cidade. O Decreto-Lei número 5.812, de 13 de setembro de 1943, complementado pelo número 5.839 de 21 de setembro do mesmo ano, criou o Território Federal do Amapá. Pelo Decreto-Lei Federal número 6.550 de 31 de março de 1944, Macapá foi investida na categoria de Capital do Território.

Na década de 1950, ocorreu a implantação da ICOMI, do porto de embarque do minério de manganês e a construção de uma vila operária dotada de um plano urbanístico, a Vila Amazonas. Paralelamente a esse fato, surgiu uma povoação espontânea entre a Vila Amazonas e o Porto, formada por uma população atraída pela expectativa de novos empregos. Essa área (Vila Maia), como Macapá, teve sua expansão orientada por critérios de administradores.

Nesse período, Macapá experimentou uma expansão apreciável, surgindo ao sul o bairro do Trem e parte do Beírol, além do aglomerado de palafitas do Igarapé do Elesbão; a oeste, o restante do bairro Central e parte do Santa Rita; ao norte os bairros do Lagunho e Igarapé das Mulheres (atual N.S. do Perpétuo Socorro).

A ocupação de 1961 a 1973 completou-se com os bairros de Santa Rita e Beírol e ao sul surgiu o aglomerado da vacaria (atual Santa Inês, problemas. Jacarecanga (atual Jesus de Nazaré) e ao norte, o bairro do Pacoval.

Em Santana, habitações de baixo padrão ocuparam áreas adjacentes às indústrias que se instalaram. A malha reticulada de Macapá expandia-se nas duas áreas planas e altas às margens do Igarapé da Doca, não havendo maiores de implantação. Porém, com o prolongamento retilíneo das ruas e avenida, a expansão alcançou os braços da Lagoa dos Índios e outras depressões alagáveis que envolvem a cidade, surgiram várias desvantagens, destacando-se: as dificuldades de implantação das ruas e avenidas em áreas alagadiças, carentes de aterro e drenagem; o incentivo à ocupação desordenada do solo pela população de baixa renda.

4. MACAPÁ E O VÍNCULO COM TODO O TERRITÓRIO DO AMAPÁ

A compreensão sobre o inter-relacionamento físico espacial entre a cidade de Macapá e a sua área de influência. Em primeiro lugar, é necessário compreender os elementos espaciais capazes de induzir, refletir e consolidar o relacionamento socioeconômico entre a cidade e a região. Tem-se, como ponto de partida, que os “centros urbanos” dentro da organização espacial, estão unidos por um

complexo de relações de dependência, não permitindo considerar-se um deles de forma isolada, mas levando em conta os efeitos totais do conjunto do sistema.

Beneficiada por sua localização geográfica e por ser capital, Macapá se desenvolveu a uma taxa incomparavelmente superior à das demais regiões na época do Território Federal. Além desses dois fatores, a exploração do manganês aumentou a diferença existente entre Macapá e o restante da região por ela polarizada. As relações entre Macapá e os demais municípios são denotadas principalmente no peso relativo da população, já no início da década de 70 quando se observa o quadro abaixo:

QUADRO 1

UNID	TOTAL	%	URB	%	RURAL	%
Macapá	86.097	75	54.470	87	31.627	61
Amapá	10.377	9	2.659	5	7.718	14
Calçoene	2.834	3	1.258	2	1.576	3
Oiapoque	4.554	4	2.097	4	2.457	4
Mazagão	10.497	9	1.697	2	8.800	18
Território	114.359	100	62.181	100	52.178	100

FONTE: IBGE Censo Demográfico de 1970.

Macapá, portanto já em 1970 tinha cerca de 75% da população total do Território, fato que constituiu, sem dúvida, um reflexo maior do crescimento econômico da capital. O crescimento demográfico da capital se deu, em parte, devido à grande atração que passou a exercer sobre as populações das demais regiões. Atraídas pela maior oportunidade de emprego, de estudo e pelo conforto urbano a grande leva de imigrantes para Macapá provocou sérios problemas. Por um lado, a cidade recebia um número de pessoas superior à capacidade de criação de empregos, gerando um contingente de mão-de-obra não aproveitado, ou seja, em situação de desemprego. Por outro lado, o êxodo rural ocasionou uma queda na produção agrícola, segundo diagnóstico preliminar das áreas urbanas do Acre, Amapá, Roraima e Rondônia.

Dessa forma, o crescimento econômico de Macapá não favoreceu o desenvolvimento das demais regiões do Território, uma vez que a capital passou a oferecer condições de desenvolvimento da iniciativa privada, o que ainda não ocorria nas demais regiões. As condições estruturais dessas regiões eram tais que elas não eram atingidas pelos “efeitos propulsores” decorrentes do desenvolvimento de Macapá, enquanto que os “efeitos regressivos” eram facilmente observados. Macapá se beneficiava da situação como entreposto comercial, agregando valor a produtos destinados às demais regiões, o que por sua vez, reforça a tendência de distanciamento econômico entre elas.

5. MATERIAL E METODOS

Estudo sobre as metodologias de planejamento urbano produzido pela Universidade Federal do Amapá nortearam a análise histórica dos Planos Diretores elaborados para a cidade de Macapá. Os métodos quantitativo e qualitativo foram utilizados para a análise dos Planos Diretores.

A visita técnica aos diferentes órgãos da cidade de Macapá com o objetivo de conhecer a realidade histórica produzida e publicada sobre o núcleo urbano, visando intercâmbio junto aos diversos setores, permitindo conhecer a elaboração dos instrumentais dos planos diretores.

Para facilitar a análise e avaliação dos planos diretores, foram definidos alguns parâmetros de avaliação metodológica.

- Número de planos avaliados;
- Número total de documentos analisados;
- Tipificação e quantitativo de documentos produzidos durante o processo;
- Publicações dos Planos Diretores;
- Correlação de propostas entre os Planos Diretores;
- Contribuição de cada um dos Planos para a evolução da cidade de Macapá.

6. A EXPERIÊNCIA DE PLANOS DIRETORES NO AMAPÁ

Em um primeiro momento, pode-se definir o Plano Diretor como um instrumento de preservação dos bens ou áreas de referência urbana, previsto na constituição de 1988 e também através do Estatuto da Cidade; é uma lei municipal que estabelece diretrizes para a adequada ocupação do município, determinando o que pode e o que não pode ser feito em cada parte do mesmo. Como sendo o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

Como visto o Plano Diretor é o instrumento básico de execução da política urbana, e que deve se adequar aos princípios já estabelecidos no sistema jurídico vigente. O planejamento urbano deve então obedecer aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, inclusive garantindo-lhe o direito à moradia, à função social e ao direito de propriedade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado etc. Assim, o Plano Diretor se constitui não apenas em um instrumento político elaborado por técnicos, mas também em um meio capaz de proporcionar a solidificação da democracia e da cidadania com base na efetiva participação popular.

O Amapá, não obstante das demais áreas do território brasileiro, também passou pela experiência de planos de desenvolvimento urbano. Segundo Tostes (2006) data de 1959 no então governo do Território Federal do Amapá, o início de tais experiências. Tostes com base em documentos disponibilizados pela prefeitura de Macapá faz referência à elaboração de cinco planos técnicos para Macapá, Santana e demais municípios, sendo um incluindo todo o território, um abrangendo Macapá e Santana, um específico de Santana e dois exclusivos para Macapá.

Os planos foram: PLANO GRUMBILF, PLANO DE DESENVOLVIMENTO URBANO PDU-FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/GTFA, PLANO DE DESENVOLVIMENTO H.J. COLE & ASSOCIADOS, PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE MACAPÁ e PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE SANTANA. Vale lembrar que esses planos diretores foram solicitados por diversos governos do território e governos municipais, tendo em vista que em sua maioria a formação de planos técnicos tem um caráter político. O quadro 1, mostra pela ordem cronológica os Planos Diretores no Amapá.

QUADRO 2 - Planos Diretores no Amapá-1959 a 2003.

ANO	NOME DO PLANO	CONTRATANTE	EXECUTOR	POPULAÇÃO
1959	GRUMBILF	CEA	TFA	
1973	PDU/FJP	GTA	TFA	114.359
1979	PDU/HJ COLE	PMM-GTFA	PMM	
1995	PDU/STN	PMS-SUDAM	PMS	
2003	PDU/PART	PMM	PMM	377.000

Fonte: TOSTES, 2006

GRUMBILF foi o primeiro Plano Diretor desenvolvido no Amapá em 1959, a Companhia de eletricidade do Amapá (CEA) contrata a GRUMBILF BRASIL para promover o plano técnico, que visava conter o crescimento rápido e desordenado da cidade de Macapá, disciplinando a evolução da cidade e regulamentando as edificações.

O Plano técnico elaborado para cidade de Macapá e demais áreas do Território Federal do Amapá deu-se principalmente pela construção da usina hidrelétrica “Coaracy Nunes”, tal empreendimento foi pensado a partir de projetos que seriam efetivados em 1960, como a Empresa ICOMI, Porto de Santana e a Hidrelétrica Coaracy Nunes. O Plano GRUMBILF surge com o intuito de suprir as necessidades emergenciais, a exemplo do fornecimento de água e energia elétrica, além do tratamento de esgoto e melhores condições de moradia.

Em 1973 o Governo Federal do Território do Amapá juntamente com a Secretaria adjunta do município do interior viabilizam a contratação da Fundação João Pinheiro para a elaboração do Plano de desenvolvimento Urbano de Macapá PDU-FJP. Vale lembrar que esse “novo” plano ainda possui características marcantes do plano GRUMBILF.

Em linhas gerais, o PDU-FJP visa desenvolver o município de Macapá principalmente no que se refere ao planejamento estrutural da cidade. Nesse sentido, o Plano de desenvolvimento urbano de Macapá- FJP não se preocupa apenas em sanar as necessidades emergenciais, mas de fato ordenar a cidade através de medidas nos setores de zoneamento urbano, sistema viário, seleção de áreas para expansão urbana, recreação e lazer. Assim, esse plano é considerado uma importante peça técnica para época.

O Plano de desenvolvimento H.J. Cole & Associados (1976-1979) tinha como principal finalidade fazer prognósticos quanto às potencialidades do Território Federal de Amapá, apesar de que o próprio PDU admitia que seria complicado fazer previsões quanto ao desenvolvimento econômico do Amapá, uma vez que as maiores empresas (ICOMI BRUMASA e JARI) voltaram-se para o mercado externo, logo, o mercado interno era pouco expressivo. Outra aposta do PDU- H.J. Cole eram os investimentos no setor de turismo, o que traria supostos consumidores que poderiam impulsionar o comércio.

No governo de João Alberto Capiberibe nos anos 90, o Amapá experimenta o programa de desenvolvimento sustentável do Amapá (PDSA), oportunidade única para os pequenos empreendedores, mas que poucos resultados traria a curto prazo. Desse modo, a H.J. Cole define em suas previsões que o futuro do Território Federal do Amapá ainda estava muito ligado aos programas nacionais de desenvolvimento, principalmente pelas atitudes que vieram da SUDAM. Paralelamente, surge outro Plano Diretor elaborado em parceria com a SUDAM e a prefeitura de Santana, o mesmo chegou a ser aprovado pela câmara municipal de Santana, no entanto, nunca foi posto em prática devido a falta de conhecimento da existência desse instrumento técnico.

Até então a elaboração dos Planos Diretores no Amapá tiveram um caráter técnico e político, o que muitas vezes impossibilitou a participação da população na construção de tais planos, e talvez esse poderia ser um dos motivos para seu insucesso, afinal quem melhor que a população para falar do que sua cidade precisa para melhorar. Nesse sentido, surge o Plano Diretor Participativo-PDP o qual trata da ferramenta adequada à racionalização do uso dos recursos públicos, para a melhoria da qualidade de vida da população e a preservação dos recursos naturais.

Logo, como prevê o estatuto da cidade, o Plano Diretor deve ser realizado em bases participativas, através de Oficinas, Plenárias e Audiências. Assim, o desenvolvimento dos trabalhos necessariamente levará em consideração a interação das três seguintes esferas: Poder público, Sociedade civil e Poder econômico.

Devido ao fracasso dos primeiros planos técnicos para Macapá e demais áreas do território e Estado do Amapá, em 2004 foi aprovada a elaboração de mais um Plano Diretor para Macapá, mas esse com um caráter participativo. O PDP- Macapá possui 193 artigos, e dado o prazo de um ano, nada foi posto em prática, principalmente devido aos entraves políticos:

Um desses problemas está relacionado ao próprio gerenciamento do Plano, ou seja, após a aprovação do mesmo não fica muito bem definido na estrutura administrativa do poder público como será realizada a sua gestão e a relação com os setores da sociedade civil. (TOSTES, 2006 p.108)

Pode-se dizer que o Plano Diretor Participativo do Município de Macapá tem um potencial imenso de dar certo devido às experiências vividas nos demais Planos, o que possibilita não cometer os mesmos erros do passado; mas, isso é claro, se houver boa vontade do poder político e cobrança da população em geral, que deve entender que mais que um instrumento técnico, o plano diretor é um instrumento democrático de direito de todos.

Em geral os Planos Diretores no Amapá surgem da necessidade de ordenar o crescimento urbano. Nesse sentido, os Planos visavam melhorar a qualidade de vida da população através de políticas voltadas para infraestrutura urbana, habitação, educação, saúde e lazer, sem falar nas questões ambientais e da vinculação desses planos com a política. Mas o que fica patente é que muito do que foi estabelecido nas diretrizes dos planos não foi posto em prática.

QUADRO 3 – Grau de aplicação dos PDU's

ANO	NOME DO PLANO	DISTINO	EXECUTOR	APLICAÇÃO
1959	GRUMBILF	CEA	TFA	MÉDIO

1973	PDU/FJP	GTA	TFA	REGULAR
1979	PDU/HJ COLE	PMM-GTFA	PMM	MINIMO
1995	PDU/STN	PMS-SUDAM	PMS	MINIMO
2003	PDU/PART	PMM	PMM	NÃO AVALIADO

Fonte: José Alberto Tostes, 2006

É inegável que a história do desenvolvimento do Estado do Amapá e da cidade de Macapá está diretamente ligada à experiência com Planos Diretores, no entanto tal envolvimento mostra a história do que poderia ser feito, do quanto poderia ter se desenvolvido e não do que de fato aconteceu, assim pode-se dizer que muito do que se previa nos Planos não foi posto em prática.

7. PLANO DIRETOR DA CIDADE DE MACAPÁ 2003-2004

Com a efetivação, no ano de 2001, do Estatuto da Cidade reforçou-se a necessidade da elaboração dos planos diretores, não com características técnicas, mas sim, com a participação de todos os setores sociais. Sobre este novo plano diretor de Macapá, é importante considerar-se que não vamos nos deter a realizar uma análise de todos os 193 artigos existentes do plano diretor proposto, mas tecer comentários a respeito dos objetivos, da perspectiva do desenvolvimento urbano, das unidades de gestão e das disposições transitórias. A escolha desses itens deve-se à própria natureza sistêmica do PDP de Macapá: possibilitar a observação entre o período de aprovação do plano e as medidas adotadas pelo gestor previstas no texto.

Convém salientarmos que o Plano Diretor de Macapá foi aprovado no ano de 2004, entretanto várias medidas previstas para o plano no prazo de um ano não foram efetivadas de acordo com o texto aprovado pela Câmara dos Vereadores. Destacamos vários desses pontos como referência e reflexão. Como já foi dito anteriormente, o Amapá já experimentou várias experiências de planos diretores, no entanto há entraves institucionais que dificultam o processo de implementação por parte do poder público. Um desses problemas está relacionado ao próprio gerenciamento do plano, ou seja, após a aprovação do plano não fica muito bem definido na estrutura administrativa do poder público, como será realizada a gestão do plano e a relação com os setores da sociedade civil.

Para ilustrar essa questão, relacionaram-se vários itens que não estão sendo contemplados após o período de aprovação do plano:

1. A elaboração dos planos setoriais;
2. A revisão do plano em relação ao processo de integração regional, principalmente em relação ao Município de Santana que atualmente desenvolve o Plano Diretor do Município;
3. A aplicabilidade do plano principalmente em relação ao desenvolvimento urbano;
4. O plano ainda é pouco conhecido pelo público em geral, somente setores mais especializados têm conhecimento do plano;
5. A pouca participação dos diversos segmentos da sociedade;
6. A não implementação do Conselho da Cidade de Macapá;
7. Não está ocorrendo o vínculo do plano com o processo de gerenciamento da cidade;
8. Já ocorreram mudanças no plano, de forma parcial, sem que fosse feita a revisão integral do documento;
9. Os setores do município ainda não absorveram o plano como um instrumento importante de aplicação;
10. Recentemente ocorreu alteração no plano de forma pontual, sem que houvesse uma revisão por igual, o que compromete o conjunto do documento.

Esses são alguns aspectos importantes para serem analisados, levando-se em conta que no Estado do Amapá foram elaborados vários planos e muito pouco foi aproveitado. Todos os dispositivos previstos são fundamentais para a perspectiva do desenvolvimento urbano da cidade de Macapá, entretanto, as medidas necessárias para implementar esse desenvolvimento têm sido duvidosas, ou seja, apesar do PDP de Macapá já ter sido aprovado, nenhuma medida complementar sustenta a viabilidade dos indicadores descritos acima, principalmente quanto ao Planejamento

Regional, já que a proximidade de Macapá com Santana é grande, mas o próprio PDP desconsiderou o processo de integração urbana entre os dois municípios. Esse é um dos pontos importantes a serem considerados. Para exemplificar essa situação na atualidade, apesar da proximidade entre os dois municípios, há duas lixeiras públicas em Macapá e Santana, uma localizada em uma Rodovia e outra em uma BR. Não há nenhum consórcio previsto para solucionar em curto prazo este grave problema.

Há um segundo importante aspecto a ser abordado que é a vinculação do desenvolvimento urbano e ambiental à prática do planejamento, não tem sido prática do poder público municipal conduzir as ações de planejamento principalmente para o desenvolvimento urbano. Macapá é hoje a única capital de todos os demais estados que não possui sistema de geo-referência por satélite, o que tem dificultado a implementação de estratégias de planejamento. Há um descontrole sobre a questão urbana, o que se constata no elevado número de loteamentos abertos nos últimos anos como fruto do processo de “invasão”.

A recuperação ambiental do patrimônio tem sido outro fator grave. Macapá aos poucos vai sofrendo um forte processo de antropização das suas áreas de ressacas, o que se constata nos altos índices de ocupação, já praticamente em estágio irreversível; não obstante, cabe chamar atenção para a área denominada de Lagoa dos índios. Essa área vem sofrendo nos últimos anos com a ocupação desordenada e premeditada do seu entorno, sem que as autoridades determinem e coíbam as irregularidades existentes. É interessante observar o trabalho produzido pelo IEPA sobre as ressacas de Macapá e Santana. Essas áreas funcionam como condicionante bio-climático para a cidade, fazendo com que haja um equilíbrio da temperatura principalmente no período mais quente do ano. Segundo estimativas para Macapá e Santana, as áreas de ressacas hoje têm aproximadamente cerca de 20% dos habitantes das duas cidades.

É preciso enfatizar que o fracasso dos PDs anteriores sempre esteve relacionado à falta de adoção de medidas posteriores à aprovação do plano, o que na prática inviabilizou a implantação desse importante instrumento público. E o que dizer da nova formatação dos PDPs se o objetivo principal era evitar os erros do passado recente.

É primordial dizermos que a dificuldade não é somente da elaboração, mas sim de implementar, inicialmente, o órgão que vai gerir o plano em conjunto com a sociedade e com todos os setores participantes desse processo, tendo principalmente no Conselho da Cidade uma importante referência.

Outro importante fator é o prefeito estabelecer as metas de aplicação entre o que é obrigação de ser cumprido e o que são as necessidades fundamentais de serem re-organizadas.

O exemplo do trânsito poderia ser caracterizado como um dos pontos de estrangulamento, tendo em vista que as nossas cidades dependem hoje basicamente do deslocamento através do sistema de transportes. As medidas que vêm sendo adotadas não refletem o que descreve no PDP de Macapá em relação à matéria, o que fere o princípio da Gestão Democrática e da função social da cidade. Não se pode pensar em mudar o fluxo de vias, se essa mudança, por exemplo, não reflete a essência prevista nos PDs.

Reafirmando a situação já existente na cidade de Macapá, as ressacas vêm sendo gradativamente ocupadas ao longo dos anos, sem que a legislação vigente seja aplicada. Na prática, a ocupação dessas áreas é precedida de diversos problemas que vêm ocorrendo desde o final da década de 1980. Destacamos uma série desses problemas que se refletiram no forte e intenso processo de ocupação.

1. A década de 1990 se caracterizou pela ausência de programas habitacionais, principalmente de baixa renda;
2. O intenso processo migratório que elevou a taxa do Amapá como um dos estados com maiores índices de crescimento populacional;
3. A falta de políticas públicas continuadas;
4. O abandono de programas institucionais;
5. A imobilidade do agente da habitação;
6. A falta de programas para a área da habitação em parceria com as diversas esferas de poder;
7. A falta de compromisso dos gestores em aplicar estratégias de planejamento;

8. O não cumprimento de planos diretores;
9. O incentivo para a especulação imobiliária;
10. A falta de regulação fundiária urbana;
11. Altos índices de invasões de áreas institucionais;
12. O não cumprimento da legislação urbana e ambiental;
13. A falta de fiscalização e controle do uso do solo;
14. A falta de integração entre as esferas do poder público;
15. Um dos aspectos primordiais do plano diretor participativo é, sem dúvida, o processo de divulgação após a aprovação na Câmara de Vereadores, em muitos municípios esse meio tem sido muito utilizado, principalmente, em programas de rádio e em todo documento solicitado às prefeituras, nas escolas, enfim. O município tem muitos instrumentos para fazer valer o processo de publicização do PDP.

Apesar do PDP de Macapá garantir no texto os instrumentos necessários para tal, a divulgação sobre o sistema de informação para gestão territorial, é praticamente nulo. Não são poucas as adversidades encontradas e a meta para atingir tal finalidade passa efetivamente por uma mudança radical no sistema de informações oferecidas ao público. A prefeitura de Macapá é um dos poucos órgãos que não oferece nenhum serviço via Internet. Todo o processo de solicitação de documento ainda é feito manualmente e a inter-relação com outros órgãos também é reduzido.

Sobre o plano de transportes e saneamento básico, ressalta-se que estamos próximos do plano diretor de Macapá completar dois anos e, entretanto, o encaminhamento para essas questões são críticas. No caso dos transportes a situação é cada vez mais caótica, refletindo-se em um sistema onde não há o mínimo necessário implantado. Sobre saneamento, os investimentos são reduzidos e as condições existentes são inadequadas, se considerarmos principalmente as áreas de canais e as áreas de ressacas.

Como já foi citado nesse trabalho, o PDP de Macapá foi aprovado em 2004, entretanto a referência aos planos acima contidos no artigo 185 não vem sendo implementada, ou sequer discutida com a sociedade civil. Os problemas dos resíduos sólidos são graves e contínuos e não há nenhuma solução prevista a curto prazo. Os entraves relacionados a esse tema tende a se agravar nos próximos anos.

Sobre o Plano de Drenagem Urbana deve-se considerar o seguinte: as ações de governo tanto municipal, como estadual e mais recentemente essas duas esferas de poder concretizaram uma parceria para execução de serviços de pavimentação urbana, em vários setores e bairros da cidade de Macapá. O problema é que todo o processo de pavimentação está sendo realizado com base apenas na necessidade de colocar o pavimento e todo o trabalho de drenagem urbana está sendo desconsiderado, ocasionando diversos problemas para a população nos mais diversos bairros.

Sobre o plano de qualificação do espaço urbano, não avançamos em quase nada se considerarmos que a cidade de Macapá vem padecendo de uma série de dificuldades há vários anos que se reflete na qualidade da via, do pavimento, da falta de arborização, de drenagem, de esgoto, da coleta de lixo, da sinalização das vias, da identificação das vias, etc. A cidade carece da colocação de meio fio em vários bairros. Tudo isso vem se refletindo na qualidade de vida oferecida aos cidadãos amapaenses.

Muito se tem dito, escrito ou falado sobre planos diretores nos últimos anos, e isso não é à toa, pois os investimentos realizados na contratação de equipes, de técnicos e até mesmo o subsídio para a realização de eventos, como oficinas, seminários, processos de capacitação, cursos, palestras, conferências municipais, estaduais e nacionais têm proporcionado debater, discutir, trocar ideias, alterar, modificar propostas, tudo no intuito de fazer valer a proposta da participação, onde os setores da sociedade sempre subjugados pelo conhecimento técnico ficaram sempre de fora da discussão dos Planos Diretores construídos por todo o Brasil.

Este é um exercício democrático que não se constrói da noite para o dia, é preciso efetivamente construir a própria mudança de atitude dos cidadãos e principalmente de gestores, tudo passa pelos gestores, na mudança de postura de entender a cidade como um espaço da democracia das relações. Temos a oportunidade de discutir as nossas relações de trabalho e a ocupação e planejamento do espaço vivido.

Não pode ser repentinamente que tudo vai mudar, ainda há vícios que efetivamente precisam ser contornados, um plano não somente participativo na sua elaboração, também na sua execução, nas modificações que se fizerem necessárias e pertinentes. As informações têm sido amplas, a disponibilidade de material existente sobre PDPs é impressionante. Tudo isso é para reafirmar que, no caso do recente plano diretor aprovado para Macapá, há muitas coisas para serem ditas e refletidas, das quais relacionamos por ordem:

Este Plano Diretor foi de fato participativo? Se foi porque as instituições não o abraçam?

Qual foi o papel do prefeito em todo este processo? Ele participou das discussões? Ou delegou aos técnicos do município? Qual foi a participação efetiva dos mais diversos segmentos da sociedade civil? Tais perguntas são fundamentais para esclarecer que apesar de o Ministério das Cidades pregar a formatação participativa, é importante que o gestor e seus assessores compreendam o modelo da participação. Em primeiro plano pode-se considerar o seguinte: o PDP de Macapá de fato foi divulgado através de cartilhas, está na Internet, tem até muito material impresso, isso de fato existe, mas nenhum material fala só, é preciso dialogar com a sociedade, divulgar nas escolas, centros comunitários, unidades de trabalhos, empresas, etc. O gerenciamento do plano não pode ser somente uma redação bem escrita contida no plano, tem que se concretizar e o gestor tem um papel muito importante em todo esse processo.

Não queremos repetir o que ocorreu aos demais planos elaborados no passado, e não são poucos, mas sem dúvida de que os planos diretores não serão materializados, se algo não ocorrer de diferente. Tudo conspira para nada dar certo enquanto os problemas se agravam. Macapá assim como outras cidades carece de um instrumento de aplicação séria e que a participação popular seja construída e não induzida. Se não, repetimos a fórmula do passado, dos planos puramente tecnocratas.

A proposta do PDP de Macapá precisa ser conhecida não somente de maneira burocrática, mas fazendo com que o simples cidadão compreenda a importância deste instrumento público e o quanto a vida dele poderá mudar no futuro. As implicações do descaso para com o plano o transforma em um documento qualquer, sem a pretensão de estabelecer para a cidade, as mudanças que a mesma necessita para se desenvolver.

Todos os planos previstos em 50 anos de Amapá resultaram em história, mas uma história contada sobre a possibilidade do que seria, se fosse feito aquilo. Tudo porque os próprios governantes se encarregaram de não cumprir aquilo que eles mesmos se propuseram a elaborar.

8. RESULTADOS OBTIDOS

Para o município de Macapá que vivenciou, desde sua criação, várias experiências de Planejamento é iminente ver o Plano Diretor Participativo como uma alternativa para os fortes problemas urbanos e ambientais. Deve-se destacar que o PDP não é uma receita pronta e acabada que vai resolver todos os males da cidade, seu sucesso/repercussão vai depender, e muito, da cobrança e do grau de acompanhamento por parte da população para que os interesses pactuados e as diretrizes elaboradas/contidas no Plano sejam efetivadas pelas gestões que se passarem.

Verifica-se um marco histórico na elaboração dos planos diretores elaborados para a cidade de Macapá, cada um, demarca uma referência importante para compreender como ocorreu a dinâmica de desenvolvimento da cidade. Elencam-se pontos importantes no que toca à compreensão teórica de elaboração de seu Plano Diretor:

- Formação e conceituação dos instrumentais necessários de política urbana para se alcançar a sustentabilidade;
- Formatação de banco de dados, elaborado através de consultas públicas e pesquisas de caráter econômico e territorial;
- Metodologias participativas como estratégia para o fortalecimento da opinião pública;
- Diversidade de agentes sociais atuantes no *espaço público*;
- Qualificação de agentes comunitários e técnicos das prefeituras; e,
- O indicativo sobre as diferentes interfaces de acompanhamento na construção de Planos Diretores.

Destaca-se ainda que os métodos participativos não suprimem as tensões e as desigualdades presentes em qualquer organização social.

9. CONCLUSÕES

O processo de produção, implementação e execução de políticas públicas ocorre através da democracia representativa, com o poder sendo exercido por representantes eleitos, da democracia direta, com os membros atuando diretamente e da democracia participativa, onde há uma cooperação entre os membros e os representantes, cujos moldes devem ser verificados pontualmente.

Essa imposição da participação popular em vários momentos do Estatuto da Cidade, em especial na elaboração do Plano Diretor, rompe uma tradição excludente das diversas camadas da sociedade, o que fortalece a legitimidade e validade desta lei municipal que regula o espaço urbano.

Pensar a evolução urbana da cidade de Santana através dos Planos diretores é pontuar o que não deu certo no que se refere ao planejamento. Pergunta-se por que a experiência com planos técnicos não deu certo? Primeiro posso apontar a questão da proporcionalidade de tais planos e a viabilidade dos mesmos, tanto no seu sentido técnico como político. Para que um plano técnico de desenvolvimento dê certo é necessário que ele seja proporcional à cidade, depois que haja interesse do poder público de pôr em prática o plano.

Devemos pensar os Planos Diretores não apenas como um instrumento técnico, mas também como um instrumento de cidadania, que a população possa usá-lo e cobrar o que está nos planos e o que não está sendo feito. Para tanto é necessário um processo de conscientização da sociedade quanto à importância dos Planos Diretores, afinal grande parte da população não tem conhecimento do que é um plano técnico e para quê serve.

10. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO JÚNIOR, Algumas considerações sobre Plano Diretor nos municípios e sua importância no processo de construção da cidadania e da democracia. Londrina, 2002.
- FERRARI JÚNIOR, José Carlos. Limites e potencialidades do desenvolvimento urbano: uma discussão sobre os pilares e aspectos recentes da organização espacial das cidades brasileiras. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 2(1): 15-28, junho - 2004 (ISSN 1678—698X) - www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm
- KANPEL, Silvana Amaral; CÂMARA, Gilberto; MONTEIRO, Antônio Miguel Vieira. **Análise Espacial do Processo de Urbanização da Amazônia**. Instituto Nacional de pesquisas espaciais, 2001.
- MARIN, Acevedo Rosa (org.). **Escrita da história Paraense**. NAEA/UFPA. Belém, 1998.
- PLANO DIRETOR GRUMBILF DO BRASIL, MACAPÁ, 1960.
- PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO URBANO DE MACAPÁ, MACAPÁ, 1973. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO.
- PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO URBANO DE MACAPÁ, MACAPÁ, 1979. HJ COLE ASSOCIADOS.
- PLANO DIRETOR DE MACAPÁ, 2004.
- PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO URBANO DE SANTANA, SUDAM, 1993.
- TOSTES, José Alberto. **Planos Diretores no Amapá: Uma Contribuição para o Desenvolvimento Regional**. J.A.Tostes. Macapá, 2006.
- VIDAL, Estácio. **História da cidade de Macapá**. Imprensa Oficial, 1980.

**As contribuições da escola família agrícola do carvão para o desenvolvimento rural na região
Amazônica, Amapá-Brasil**

Jaque Elaine de Souza da Gama¹
Antônio Sérgio Monteiro Filocreão²
Francele Benedito Baldez de Sousa³

Resumo: Na Amazônia muitos camponeses tiveram que abandonar o meio rural, migrando para as grandes cidades, acelerando a perda da identidade e do êxodo rural, que nas regiões de predomínio da agricultura familiar atinge hoje principalmente a juventude. A primeira escola família Agrícola (EFA), no Brasil foi instalada visando uma formação em que o trabalho junto às famílias e estudos estivesse interligado, mantendo os jovens vinculados ao seu meio, tendo como método de ensino a pedagogia da alternância. Nesta direção, o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida a Escola Família Agrícola do Carvão (EFAC) ao adotar a pedagogia da alternância, tem contribuído para o desenvolvimento local. Para efetivação da pesquisa utilizou-se como estratégia um estudo de caso, tendo como base a experiência da Escola Família Agrícola do Carvão localizado no município de Mazagão-AP. A pesquisa baseia-se fortemente no trabalho de campo, pois o mesmo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações que se preste para fundamentar o trabalho, resultado da aplicação de questionários estruturados e semi-estruturados. A implantação da Escola Família Agrícola na comunidade do Carvão tem proporcionado às famílias associadas, o fortalecimento da agricultura familiar, através da difusão da consciência preservacionista, espírito empreendedor, novas oportunidades de trabalho e renda assim como a diminuição de êxodo para as cidades. Com essa experiência, percebe-se os benefícios econômicos e sociais conquistados a partir da implantação da EFAC que interfere diretamente sobre aspectos essenciais ao bem estar social.
Palavras-chave: Educação do campo, escola família, agricultura familiar.

1. INTRODUÇÃO

Os agricultores são os principais gestores da economia mundial, todavia a forma como a terra está sendo utilizada coloca todos em alerta. Desse modo, mudanças na política, nas instituições e incentivos tornam-se essenciais na busca de ampla adoção de práticas agrícolas sustentáveis no mundo todo.

No Brasil, a agricultura exerceu papel fundamental no crescimento do país. É o maior exportador de laranja e outros tipos de alimento. Não esquecendo a soja, que proporciona a produção de biodiesel e a cana-de-açúcar, com o etanol, que elevaram o Brasil a um patamar de grande importância a nível mundial.

Porém, a constante modernização da agricultura vem excluindo do processo a pequena e média propriedade. Muitas famílias que viviam no campo tiveram que abandonar o meio rural contra a sua vontade, migrando para as grandes cidades (DURSTON, 2002). Pois, a adoção de tecnologias inadequadas acelerou a perda da identidade e de auto-estima, ajudando a acelerar o êxodo rural (ALMEIDA, 2004).

Com isso, a escola família surgiu com o objetivo de minimizar esse êxodo rural, oferecendo uma formação técnica que possibilitasse expectativa de emprego e renda dos jovens formados pela escola para atuarem na própria comunidade.

O movimento das EFA's surgiu em 1930, em Lauzun, interior da França. As escolas francesas nasceram num período em que o meio rural já era fortemente afetado pela mecanização agrícola e enfrentava a crise de mercado e preços em vários produtos agrícolas. Seus ideólogos foram Jean Peyrat, agricultor e presidente do sindicato rural de Serignac – Peboudou, Pe. Granereau, católico

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/SETEC/UNIFAP, vigência 2009-2010.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.

³ Colaborador.

social e Arsene Couvreur, ex-bancário e jornalista, criador do seminário agrícola nacional La France Agricole. Eles desejavam uma escola que respondesse à realidade rural, além de método diferenciado de ensino e aprendizado. (ASSUNÇÃO e CASTELO, 2006, p. 31).

Esse modelo de escola utiliza a metodologia da pedagogia da alternância, que consiste numa espécie de regime seriado onde o aluno passa um período na escola, aprendendo as teorias e técnicas e em outro período coloca em prática o que aprendeu em sala de aula na propriedade familiar ou na comunidade. É um processo em que o aluno faz um trajeto ambiente familiar - escola - ambiente familiar. A pedagogia da alternância é a alternativa encontrada para solucionar o problema educacional no meio rural, pois proporciona ao aluno uma formação mais coerente com o seu meio.

Nesse contexto de poucas perspectivas para a juventude rural e agricultura familiar, é que surge a instalação da primeira escola família Agrícola (EFA) no Brasil, visando uma formação em que o trabalho junto às famílias e estudos estivesse interligado, mantendo os jovens vinculados ao seu meio, onde pudessem ser os protagonistas do desenvolvimento territorial local, tendo como método de ensino a pedagogia da alternância, a qual se volta para o ensino pautado na especificidade do local.

O Estado do Amapá conta com cinco escolas famílias que compõem a Rede de Associações das Escolas do Amapá (Raefap). Os estabelecimentos estão localizados na comunidade de Carvão (município de Mazagão), Cedro (município de Tartarugalzinho), Munguba, cachorrinho (município de Pedra Branca do Amapari) e Pacuí (Distrito de São João do Pacuí: município de Macapá).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Área de estudo

A área de estudo desta pesquisa são os moradores da sede do distrito do Carvão, bem como os discentes e educadores da escola família agroextrativista do Carvão, localizada no município do Mazagão situado a 36 km da capital do estado (Macapá), com uma área estimada em 13.131 Km², estando seus limites entre os municípios de Santana, Porto Grande, Amapari, Laranjal e Vitória do Jarí, com uma população de aproximadamente 17.030 habitantes (IBGE, 2010).

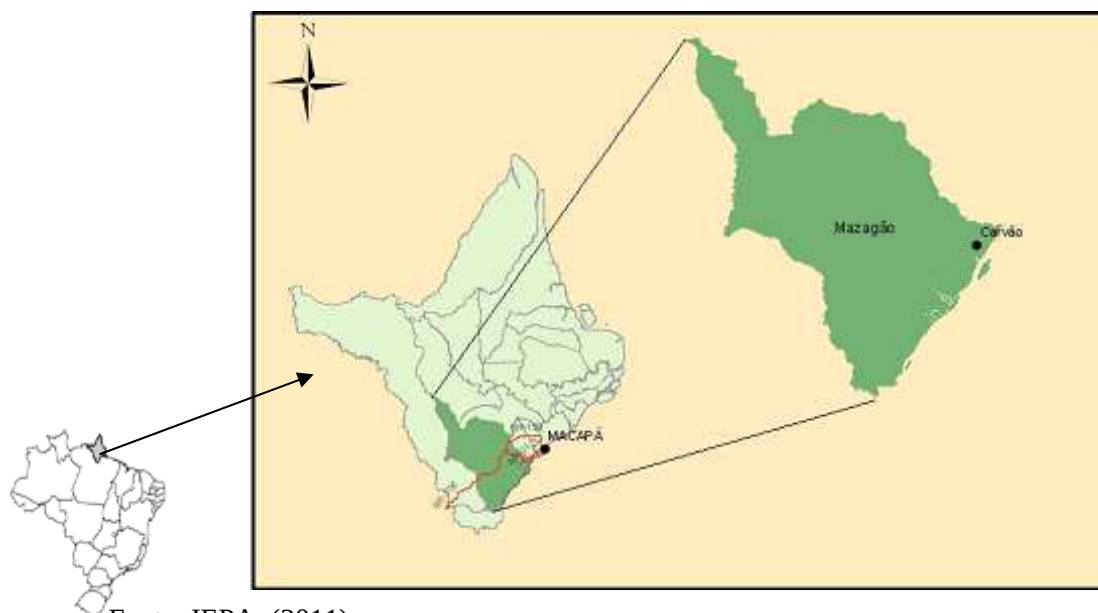
A temperatura média mensal varia entre 28,3°C e 26,6°C, sendo que a média anual gira em torno de 27,3°C (RABELO et al; 2005). Quanto suas características naturais, o município se destaca pela presença de importantes unidades de conservação do estado, dentre as quais a “Reserva Extrativista do Rio Cajari” criada em 12 de março de 1990, a qual possui uma área de 2.137 Km² que se estende além dos limites territoriais do município de Mazagão, sendo essa uma unidade de conservação de uso direto que possibilita o desenvolvimento de práticas produtivas e de convivência social aliada à proteção dos recursos naturais.

A economia da região baseia-se principalmente, na agricultura familiar de subsistência, o extrativismo (pesca artesanal de camarão e peixe, extração de palmito e frutos de açaí- *Euterpe Oleracea* e a exploração de madeira), a pecuária, o comércio, entre outros (RABELO et al; 2005).

O município de Mazagão possui três distritos, que são: Mazagão Novo, Vila do Carvão e Mazagão Velho. Dentre esses, esta pesquisa focaliza o distrito do Carvão, que se situa a 17 km da sede do município (figura 01)

De acordo com os moradores do distrito do Carvão, sua história iniciou-se na década de 40 quando uma determinada senhora chegou à área que, atualmente, é denominada Vila do Carvão e observou que tinha um tronco de árvore, produzindo carvão; passando alguns dias a mesma retornou ao local e o tronco continuava a queimar, então a senhora passou a se referir à área como “do Carvão” donde teria surgido o nome da comunidade (RABELO et al; 2005).

Mapa 01 – localização da área de estudo



Fonte: IEPA, (2011).

No momento atual, o distrito do carvão conta com uma população de 948 habitantes, sendo que 606 destes (60%) localizam-se na sede do distrito (IBGE, 2007). A economia da comunidade gira em torno da agricultura familiar de subsistência, do comércio e do serviço público.

2.2 Metodologia

O desenvolvimento do trabalho ocorreu em quatro fases principais que foram: A primeira foi a pesquisa bibliográfica; A segunda, pesquisa de campo desenvolvida com a direção, a coordenação pedagógica e os alunos da escola; A terceira foi a sistematização e o tratamento estatístico dos dados coletados e a quarta e última fase consistiu na análise teórica e na elaboração do trabalho.

3 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que apesar da EFAC estar localizada na Vila do Carvão, a maioria dos alunos da instituição não são moradores do Distrito do Carvão e sim de comunidades vizinhas. São evidentes as diversas contribuições que a Escola Família Agroextrativista do Carvão têm dado a seus alunos em todos os aspectos analisados, pois a formação integral desses discentes na EFAC tem possibilitado aos mesmos vislumbrar novas formas de produzir, todavia a permanência na propriedade e o trabalho na roça têm deixado de ser o objetivo principal da maioria dos jovens e adolescentes entrevistados, prevalecendo à busca pelo nível superior, o que demonstra que a Pedagogia da Alternância, pelo menos na EFAC, não tem conseguido frear a vontade do jovem de sair do campo para a cidade.

Por outro lado, os alunos da EFAC ao reaplicar em suas propriedades os conhecimentos técnicos adquiridos na escola promovem uma nova dinâmica produtiva nas suas comunidades, melhorando e diversificando a produção e consequentemente gerando o aumento da renda familiar.

Quanto à escola percebeu-se a existência de algumas deficiências na articulação entre RAEFAP e Governo do Estado que vem gerando graves problemas para o bom funcionamento da EFAC, uma vez que a falta de investimento acaba limitando o desenvolvimento dessa instituição de ensino e impossibilitando aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância da forma como deveriam, transformando a EFAC em uma escola comum da zona rural.

A EFAC tem desempenhado ao longo de sua história um papel fundamental enquanto difusora de uma educação diferenciada no meio rural, que valoriza e respeita o homem do campo, além de estimular a adoção de novas tecnologias e práticas ecologicamente corretas.

Contudo, torna-se evidente a partir desse trabalho que as necessidades do homem do campo são muitas e que o desenvolvimento local sustentável não depende apenas da educação, mas de políticas que viabilizem a reprodução social e promovam o desenvolvimento local, garantindo a essas famílias a inclusão nos mercados regionais e na sociedade como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a fundação da escola, em 1997 até os dias atuais, o principal propósito pelo qual a escola foi implantada na comunidade, que era diminuir a evasão escolar, tem obtido êxito haja vista que os jovens têm a oportunidade de estudar em uma escola com a metodologia baseada na realidade do campo, ou seja, uma educação mais coerente com o meio rural. Entretanto, a agricultura familiar não está totalmente consolidada, por depender de outros fatores: econômicos, sociais, políticos e culturais.

Os principais traços do sistema familiar de exploração agrícola referem-se aos seus componentes, a uma rede de comunicação e aos seus limites, configurando a unidade familiar, a estrutura e o funcionamento de um sistema de produção (CARMO, 2005).

Essa estrutura encontra-se ameaçada em várias regiões do país, como consequência do êxodo rural provocado principalmente pela busca de emprego com boa remuneração, mecanização da produção rural, a fuga de desastres naturais, qualidade de ensino e necessidade de infra-estrutura e serviços (ALMEIDA, 2004).

A agricultura familiar é o principal responsável pelo desenvolvimento econômico da comunidade e não tem o devido reconhecimento e valorização, porque independe apenas dos esforços dos agricultores. Já em relação ao êxodo rural, a escola consegue interferir até certo ponto, pois baseado nas bibliografias estudadas, os alunos manifestam o desejo de buscar uma melhoria de vida e ascensão social saindo do meio rural para as cidades em busca do ensino de nível superior, que não é oferecido pela escola. Sendo assim, conclui-se que a escola é uma grande conquista da comunidade, conseguida pela luta de lideranças, como por exemplo, Pedro Ramos, Tomé Belo, Manoel de Nazareth, Adalberto, Martinho, Benedito Gomes, Amiraldo e outras pessoas envolvidas com a implantação da primeira experiência de EFA no Brasil, no Espírito Santo. Com muitas dificuldades e falta de recursos financeiros conseguiram a implantação e o funcionamento da escola na comunidade. Se ela tiver a devida atenção do poder público continuará contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento da comunidade e dessa forma também para o desenvolvimento do Estado.

Diante disso, é possível constatar que a EFAC sozinha não é capaz de garantir o desenvolvimento rural, entretanto a sua contribuição para com o homem do campo é indiscutível, uma vez que o número de escolas famílias espalhadas pelo mundo comprovam a sua eficiência e demonstram que esse modelo de educação tem conseguido aos poucos modificar o meio rural, porém quando consideramos todos os problemas que afligem as populações rurais, a EFAC não pode e não deve responder por essas demandas.

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Josimar Ribeiro. **Política e Planejamento Ambiental**. 3ª edição: Rio de Janeiro: Ática, 2004.
- ASSUNÇÃO, Lidiane Kelly Barroso e CASTELO, Yana Barbosa. **A escola família agroextrativista: sustentabilidade e realidade educacional no meio rural da comunidade do carvão no município de Mazagão-AP**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amapá.
- CALIARI, R. O. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: Editora Universidade, 2002.
- CARMO, M. S. Agricultura familiar: lucratividade e sustentabilidade. **Cadernos da FACECA**, campinas, v. 14, n 2, p. 157-171, 2005.

As contribuições da Escola Família Agrícola do Carvão para o desenvolvimento rural na região Amazônica,
Amapá-Brasil

Jaque Elaine de Souza da Gama; Antônio Sérgio Monteiro Filocreão; Francele Benedito Baldez de Sousa

CORREA, Antonio Eugênio Furtado; DE SENA, Francisco Maurício Júnior; BATISTA, Manoel das Graças Monteiro. **Trabalhadores rurais de Macapá**: Das lutas ao sindicato. 1985. Monografia do curso de especialização em Educação de Adultos da Universidade Federal da Paraíba.

DURSTON, J. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios, São Paulo: Atlas, 2002.

Do campo à luta: a gênese da organização política dos trabalhadores rurais no Amapá

Karina Nymara Brito Ribeiro¹

Antonio Sérgio Monteiro Filocreão²

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa sobre a história da organização política dos trabalhadores rurais agroextrativistas no Sul do Amapá, destacando sua origem e os elementos que a conduziram a se converter num mecanismo transformador da realidade social, econômica e política na região, no que tange ao direito de uso sustentável dos recursos florestais. Baseou-se em uma seleção bibliográfica e consulta a um banco de dados de entrevistas realizadas nos anos de 1990, 2005, 2006 e 2007 com as principais lideranças dos movimentos sociais rurais, posteriormente a qualificação de novos entrevistados nos anos de 2009 e 2010, sendo subsidiado pela pesquisa documental para análise e comparações de informações.

Palavras-Chaves

Amapá, Movimentos sociais, Organização política

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da população agroextrativista no Sul do Amapá deu-se por conta da implementação das políticas pombalinas, onde houve a miscigenação entre índios, negros e portugueses que foram explorados inicialmente no Ciclo da Borracha por latifundiários seringalistas e em seguida pelas grandes empresas extrativistas e grandes projetos agroindustriais (FILOCREÃO, 2008). A exploração provocou nesses trabalhadores a necessidade de organizarem-se politicamente para garantir a utilização dos recursos florestais de forma sustentável, criando-se como fruto das suas lutas, três reservas para o agroextrativismo: o Projeto de Assentamento Agroextrativista do Maracá (1988); a Reserva Extrativista do Rio Cajari (1990) e a Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru (1997), protegendo um espaço de 1.877.163 hectares de floresta para uso sustentável das populações locais. No decorrer desse trabalho discutir-se-á a gênese dessa organização, quais entidades foram constituídas e os seus direcionamentos nas suas bandeiras de luta.

O resgate desta historiografia das lutas, revelando atores sociais, entendendo e registrando a gênese da história dessa organização política na região é fundamental para a compreensão das transformações ocorridas, dos grandes desafios na construção do presente e na viabilização das áreas protegidas. Para (CASTELLS, 2000, p.102), “os movimentos sociais ganharam visibilidade devido à produtividade histórica e pelo impacto em valores culturais e institucionais da sociedade.”

Contudo, essa pesquisa compreende que o processo de investigação aqui empreendido resulta em um acúmulo primeiramente de dados históricos da região, através de documentos e bibliografias acerca da temática abordada e de entrevistas que configuram as etapas da organização política, traçando diversos fatos comprovados nos documentos da época. Atingindo uma análise dos tipos e formas de agrupamento político das populações extrativistas do Sul do Amapá.

2 O DESENCADEAMENTO DA GÊNESE DA LUTA

Na história econômica da Amazônia, percebe-se que as políticas pombalinas datadas de 1760, tiveram suas bases no extrativismo vegetal e na agricultura, onde essas atividades foram responsáveis pela ocupação demográfica de origem européia, inserindo a região no mercado capitalista possibilitando a formação de uma população rural amazônica resultante da mestiçagem de índios, portugueses e africanos onde os mesmos foram submetidos a formas compulsórias de trabalho.

Com a crise da borracha e a partir do pós-guerra, empresas surgiram alentadas por auxílios governamentais como incentivos fiscais, isenção de impostos e créditos facilitados possibilitando uma

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/SETEC/UNIFAP, vigência 2009-2010.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.

ocupação conflituosa na região. Isso dificultou a sobrevivência das populações agroextrativistas tradicionais, pelas dificuldades de comercialização dos seus produtos florestais extrativistas, como também devido a acelerada destruição do capital natural desencadeando diversos problemas sócio-ambientais para as suas atividades produtivas, tornando o extrativismo secundário na economia.

A convivência entre os grandes proprietários e as populações extrativistas foi e é substancialmente conflituosa, evidências desse fato é o alto índice de morte no campo amazônico. A luta dos trabalhadores rurais teve sua gênese nas opressões e repressões dos latifundiários e grandes empresários que ameaçavam constantemente suas vidas e a continuidade das atividades para o sustento familiar. Esse novo movimento social surgido no meio da floresta ganha aliados de luta pela proteção, como as organizações não governamentais (ONGs) ambientalistas tais como World Wildlife Fund (WWF), Amigos da Terra, Greenpeace, entre outras.

A importância do início dessa organização política para esses trabalhadores, que por algumas décadas foram explorados por grandes projetos extrativistas, sem dúvida é o desenvolvimento de uma visão crítica (GONH, 2005). Para Grzybowski (1987, p.72) essas organizações políticas forjam “a si mesmos como sujeitos coletivos históricos, de força social e política, com identidade sócio-cultural própria e práticas específicas de organização e participação.”

No Estado do Amapá, os movimentos sociais do campo, estão intimamente ligados à questão ambiental, onde foram motivados a lutar pela proteção da natureza, não por compreender as consequências das problemáticas ambientais na perspectiva científica, mas pela óptica da relação mantida com a natureza, pois essa população necessita da sobrevivência da floresta para seu sustento, denominado por Martinez-Alier (2005), como ecologismo dos pobres ou ecologismo popular. A relação supracitada é percebida no trecho retirado da entrevista com um dos membros das comunidades tradicionais.

“(...) A gente tinha uma relação muito íntima com a floresta e com algumas árvores, (...), por exemplo, a seringueira, meu pai batia na seringueira e chamava um amigo dele e falava: Olha, essa daqui me ajudou a criar meu filho fulano de tal, minhas filhas fulano de tal, pelo leite, pelo látex. Que era o que ele vendia pra comprar a alimentação pra gente, a farinha principalmente, com uma árvore medicinal ele dizia: Com essa daqui tirei meu filho fulano de tal da morte.” (Pedro Ramos, entrevistado em 24/10/2009)

O trecho acima nos mostra um recorte da cultura dessas populações, que cultivavam suas lavouras, alimentavam-se da pesca e da caça, utilizavam a água do rio para afazeres domésticos e compreendiam a natureza como, um ser dotada de vida, que merece ser respeitado e preservado, para seus filhos e netos, pois esses recursos serão também para geração seguinte o sustentáculo de suas vidas. Nesse contexto é que surgem as forças empresariais exploratórias na região (Grandes projetos extrativistas e latifundiários) que ao se inserirem de forma violenta, ocasionam os conflitos e a luta pela utilização da terra.

As fortes opressões advindas dos grandes projetos e empresários da área apoiados pelo governo provocam a necessidade de organização das populações extrativistas que lutam pela preservação da floresta, garantindo a eles o uso sustentável desses recursos naturais, sendo suas principais vitórias a criação de unidades de conservação (UC) destinadas ao agroextrativismo..

3 AS ORGANIZAÇÕES SURGIDAS NO TERRITÓRIO DO AMAPÁ

A primeira organização criada pelos trabalhadores rurais foi a Sociedade Central dos Agricultores – SOCEAP, em 27 de julho de 1977 com 70 associados. Era composta por uma diretoria central localizada na capital Macapá, tendo em cada comunidade uma vice-presidência com tesoureiro e secretário escolhidos, pela comunidade e homologado pela diretoria central. Essa organização tentava desempenhar também um papel de sindicato, porém, nesse campo, sua atuação era mínima devido seu funcionamento caracterizar-se mais como cooperativa, visto que seus associados buscavam prioritariamente uma melhor comercialização de seus produtos embora fizessem a reivindicação de

outros direitos, mas com pouca expressão de luta política, predominando proposições sobre a criação de centro comunitário e festividades culturais.

Em 1981 o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) foi criado e as sociedades locais da SOCEAP transformaram-se em delegacias sindicais, contabilizando 86 delegados que se reuniam a cada três meses. Entretanto, os trabalhadores rurais percebiam uma lacuna na atuação do SINTRA, pois não abrangia a luta específica das populações tradicionais extrativistas, já que estava mais voltado para os problemas dos agricultores.

Frente a essa lacuna, o SINTRA, através do sindicalista Pedro Ramos alia-se a Chico Mendes e outros sindicalistas amazônidas que trabalhavam na fundação do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), acontecido em 1985 e que passa a tratar especificamente das lutas das populações tradicionais extrativistas como seringueiros, castanheiros, etc. A primeira diretoria foi formada por Jaime Araújo do Amazonas na presidência, Chico Mendes do Acre como secretário; já a segunda diretoria, após a morte de Chico Mendes em 1988, foi constituída no I Encontro dos Povos da Amazônia em 1989 e formou-se com Julio Barbosa do Acre na presidência, Pedro Ramos do Amapá como vice e Osmarino Amâncio do Acre como secretário. A diretoria do CNS era escolhida através de um sistema em que cada Estado possuía uma entidade representativa. No Amapá, a representação ficou com o SINTRA, que além da incumbência de criar uma subsede do CNS no estado, deveria indicar um nome à diretoria, cuja sede principal localizava-se em Rio Branco, no Acre.

4 OS DIRECIONAMENTOS NA BANDEIRA DE LUTA

As primeiras entidades organizativas dos trabalhadores rurais do Amapá, com grande representação política foram: a SOCEAP criada em 1977; o SINTRA criado em 1981 e o CNS, criado em 1985.

A SOCEAP tinha como suas principais bandeiras a luta pela terra, a regularização fundiária, a abertura do mercado para a venda da produção agrícola e melhorias no transporte dos produtores e sua produção. A SOCEAP, foi criada com o apoio operacional do serviço de extensão rural, que se instalou no Território Federal do Amapá em 1974, através da Associação de Crédito e Assistência Rural do Território Federal do Amapá (ACAR-AMAPÁ).

Enquanto primeira entidade criada para lutar pelos interesses dos trabalhadores rurais, a SOCEAP conseguiu no início do seu funcionamento ter como aliados os extensionistas rurais ligados ao Projeto de Apoio aos Produtores de Baixa Renda (PPBR) e alguns técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Os extensionistas rurais ajudavam a associação no seu trabalho educativo junto aos pequenos agricultores, sobre a necessidade do fortalecimento político da categoria através da organização comunitária. Devido as suas bandeiras de luta estarem vinculadas também à luta pela terra, a SOCEAP angariou ao movimento, poderosos inimigos tanto na esfera do governo quanto na esfera privada como pecuaristas, secretários e o próprio governador, o que levou a retirada do apoio da extensão rural à SOCEAP no início dos anos de 1980.

A participação de algumas lideranças do movimento dos pequenos agricultores como Pedro Ramos, no III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG) em 1979 ocorrido em Brasília, que “marcou a visibilidade do sindicalismo rural para o conjunto da sociedade [...], que marchava para a busca de construção de uma central sindical única de trabalhadores.” (MEDEIROS, 1989, p.60) e frente às dificuldades enfrentadas pela SOCEAP, devido a retirada do apoio da extensão rural por determinação do governador da época, iniciando o processo de desintegração que vai de 1980 a 1984, ficou eminente a articulação e a necessidade da fundação de um sindicato de trabalhadores rurais que vai acontecer em 1981.

Com a desintegração da SOCEAP, é criada a Cooperativa de Pequenos Produtores Do Amapá (COMAPA), para tratar das questões de comercialização que era uma das bandeiras da SOCEAP. No trecho abaixo retirado da entrevista com Pedro Ramos Presidente da COMAPA na época:

Nossos adversários eram tão fortes que nos emprestaram o armazém da Fazendinha pra empilhar o arroz, que com 18 dias o arroz apodreceu e germinou, porque abriram

bem e chovia em cima. Foi um prejuízo muito grande pra gente e por conta disso não conseguimos pagar a dívida, mais ou menos um quarto da dívida a gente ficou devendo. (entrevista, 2009)

Com isso, a COMAPA inicia um momento de dificuldades por fortes pressões, sendo alvo de ataques de setores governamentais e ex-aliados, que vai perdurar por 3 anos.

Algumas lideranças do Amapá como Pedro Ramos e Valdir Ganzer do Pará faziam parte da Articulação Nacional dos Movimentos Sindical e Popular e em 1978 participaram do primeiro Encontro Nacional de Oposição Sindical (ENOS) que nesse período não era sindicato, mas se manifestava como oposição e logo após, ocorreram os Encontros Nacionais dos Trabalhadores em Oposição Sindical e Social; em seguida participaram da criação da Articulação Nacional do Movimento Social e Sindical (ANAM) que visava à criação da Central Única dos Trabalhadores, esse conglomerado de discussões da ANAM, cursos e treinamentos desenvolvem no participante do movimento um senso crítico e analítico. Com isso, podemos afirmar como (GONH, 2005, p.5) que “a participação do indivíduo nos movimentos sociais que origina nos membros uma educação”. A partir daí existia uma discussão nacional para criação de sindicatos, que influenciou na criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá – SINTRA fundado em 1981.

As principais atividades do SINTRA foram defender os interesses dos seus sindicalizados nos conflitos, geralmente de natureza fundiária, destruição de roça pelo gado, envolvendo os pecuaristas e as grandes empresas latifundiárias como ICOMI, BANACOPA, BRUMAZA, IRDA, ANCEL e a JARI. Seus principais aliados foram alguns técnicos que permaneceram em algumas repartições públicas e, principalmente, a igreja através da Pastoral Rural e posteriormente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

No dia da criação do Sindicato havia cerca de mil agricultores, tendo a visita da policia federal e DOPS para prender Pedro Ramos e Tomé de Sousa, as principais lideranças do movimento. Os dois prestaram depoimento acerca do sindicato que era visto pelo governo como algo subversivo. Logo após, foram soltos, porém os policiais quebraram o vidro de um carro de apoio ao movimento em busca de documentos do Sindicato.

Nesses fatos, pode-se observar que inicia nesse momento os abusos e coações físicas e morais sofridas pelos participantes do movimento de trabalhadores rurais. O que qualificava os inimigos e aliados do SINTRA era sua principal bandeira de luta: as questões da regularização fundiária e reforma agrária.

A criação do SINTRA e as articulações para a criação de uma central sindical, estreita os laços dos sindicalistas amapaenses com outras lideranças sindicais da Amazônia, que culminará com a criação do CNS em 1985 e a criação de uma representação desta entidade no Amapá, em 1989 aproveitando a infraestrutura e a experiência política do SINTRA.

Quando o presidente Julio Barbosa do CNS veio a Macapá, articulou-se a criação dos Projetos de Assentamento Extrativistas (PAEs), propondo-se três projetos no Amapá o Maracá I, II e III e seis no Acre em 1988. Nesse mesmo ano, a CNS estabeleceu um acordo tácito entre as principais lideranças sindicais amazônicas na luta pelas reservas extrativistas, como uma espécie de reforma agrária para a região. As alianças construídas pelo CNS levou Chico para os Estados Unidos duas vezes, onde discursou na ONU fazendo uma denúncia sobre os desmatamentos na Amazônia, o que contribuiu para a decretação da sua morte pelos inimigos do movimento.

As dificuldades impostas ao movimento, levou o CNS a construir alianças com as organizações e entidades ambientalistas nacionais e internacionais. Isso deu uma conotação ambientalista ao movimento, embora suas lideranças não tivessem muita certeza do que isso significava, segundo depoimentos de Pedro Ramos(2009). Assim, o CNS conseguiu grandes aliados como o Greenpeace, Os Amigos da Terra e a WWF para sustentar a proposta de reserva extrativista. Com a morte do Chico Mendes foi eleita uma nova direção para o CNS que discutiu as mudanças de conjunturas e teve a noção que a luta era agrária, política, econômica e social, além de seu aspecto ambiental.

Com a criação do CNS inicia uma nova configuração na bandeira de luta dos movimentos sociais rurais na Amazônia, onde os trabalhadores agroextrativistas conseguem dar visibilidade a luta

pela floresta, como espaço para a utilização sustentável dos seus recursos florestais. Assim, em 1987, junto ao INCRA e ao Ministério Extraordinário de Reforma Agrária, o movimento consegue o reconhecimento de uma nova proposta de assentamento rural para a região, os PAEs, que considera na disponibilização espacial das terras, respeitar as especificidades da atividade agroextrativista, criando-se no Sul do Amapá os PAEs: Maracá I, II e III, além de seis PAEs no Acre em 1988.

5 CONSIDERAÇÕES

A conjuntura da gênese do movimento rural no Sul do Amapá deu-se com o surgimento das empresas extrativistas e grandes projetos agroindustriais na região, configurando no local a luta de classe entre as populações extrativistas contra os grandes empresários. O Manifesto do Partido Comunista (MARX, 2002, p.4), descreve o processo que o proletariado deixa de ser classe em si para passa a ser classe para si, ou seja, os trabalhadores não formam uma classe só porque têm uma situação e interesses iguais (classe em si), como também porque têm a consciência desta situação e interesses, inclusive o de conseguir a hegemonia dentro da sociedade (classe para si).

A luta dos movimentos sociais no campo do Amapá que até então era vista como inexistente, mostrou-se nessa pesquisa diferente, pois observamos o contrário, as lideranças desse movimento social sofriam fortemente pressões advindas de diversos setores, tanto na esfera pública quanto na privada; o enfrentamento foi bastante árduo e com muitas ameaças. Entretanto, o movimento ganhou em 27 de julho de 1977 a criação da SOCEAP, a primeira manifestação de organização dessas populações que naturalmente foi bastante perseguida chegando a se desintegrar. As associações segundo (GRZYBOWSKI, 1987, p.72) “Não são só empresas. Pela particularidade de sua constituição, são também formas de organização e participação político-corporativas dos associados.”

Quando a SOCEAP desintegrou, surgiu uma nova organização: a Cooperativa De Pequenos Produtores Do Amapá (COMAPA) que perdurou 3 anos sofrendo vários golpes vindo de setores governamentais para derrubá-la. Apesar de o movimento obter muitos inimigos poderosos, a luta política não desapareceu, suas bandeiras de luta não os deixavam desistir, pois estava em jogo, não só a manutenção da floresta, mas principalmente a sobrevivência das famílias agroextrativistas que nela vivem e cultivam uma relação de proteção. As organizações dos movimentos rurais elaboram as suas diferentes identidades sociais, ampliaram a sua presença no palco político e impuseram o reconhecimento de sua existência e cidadania.

A criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (STR) em 1981, as opressões só aumentavam, pois os trabalhadores da ICOMI, BANACOMBRA, BRUMASA e PROJETO JARÍ buscavam apoio do Sindicato contra seus patronatos. Com isso, os jagunços cometiam atentados contra os membros do sindicato com a intenção de inibi-los para acabar com o sindicato.

A participação de algumas lideranças locais, como Pedro Ramos, em encontros relacionados com a luta política no campo favoreceu o surgimento do CNS, pois durante esses encontros as lideranças sindicais amazônicas reconhecem a necessidade de criação de uma entidade forte para representar os interesses das populações agroextrativistas amazônicas. As afinidades de ideias levaram a fundação do CNS em 1985, tendo na sua principal bandeira de luta a proposta de uma reforma agrária que atendessem às especificidades das populações tradicionais extrativistas, materializada na “reserva extrativista”.

É notório que os movimentos sociais rurais representam uma configuração de conquista e de exercício da cidadania. Para GRZYBOWSKI os movimentos permitem aos seus membros:

“Em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais.” (GRZYBOWSKI, 1987, p.59)

A organização política das populações extrativistas construiu grandes vitórias em cima de suas bandeiras de luta, como a criação de três grandes unidades de conservação para uso sustentável

pelas populações tradicionais na realidade do Sul do Amapá, enfrentando o poder latifundiário associado aos interesses de setores governamentais.

6 CONCLUSÃO

Constatou-se que os movimentos sociais rurais no sul do Amapá são resultados de todo um processo de organização política nascido com uma associação que emerge amparada pela extensão rural, criada na luta pela melhor comercialização da produção agrícola, a SOCEAP, que desintegra devido a sua forte dependência do apoio institucional da extensão rural; em seu lugar emerge a figura de uma cooperativa a COMAPA, também enfrentando os problemas da produção agrícola e fortemente atacada pelos inimigos do movimento. Com a criação do SINTRA e apoio de setores da igreja católica, com uma articulação de abrangência nacional, desenvolve-se a possibilidade dos trabalhadores extrativistas do Amapá encaminharem suas reivindicações pelo direito à floresta, através de uma aliança política muito forte liderada pelo CNS, que consegue garantir os principais espaços extrativistas do Sul do Amapá, para a utilização sustentável desses trabalhadores, enfrentando o poder econômico e político de grandes projetos e latifúndios que se estabeleceram na região.

7 REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ALLEGRETTI, Mary Helena. **Reservas extrativistas, implementação de uma alternativa ao desmatamento na Amazônia**. Curitiba, mimeo.1988. 32p.
- CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. 2. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.II).
- FILOCREÃO, A. S. M. **A construção Social do Sul do Amapá no Agroextrativismo**. Artigo publicado no IV Encontro Nacional da Anppas 4,5 e 6 de junho de 2008. Brasília - DF – Brasil.
- FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro. **Extrativismo e Capitalismo na Amazônia**: a manutenção, o funcionamento e a reprodução da economia extrativista do sul do Amapá. Macapá, SEMA, 2002. 170p.
- FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro; LITTLE, Paul E. **Relatório sócio-econômico**: Projetos de Assentamento Extrativista Maracá I,II,III. Macapá, mimeo., 1994. 131p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1999. 207p.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais**: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GOVERNO do Estado do Amapá. **Programa de Desenvolvimento Sustentável**. SEPLAN, 1995,42p.
- GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no Campo**. 1º Ed. Petrópolis: Editora Vozes Fase, 1987.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista** – 1848. Ed 1º. Editora L&PM, 2002.
- MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. 1ºEd. Rio de Janeiro, Editora FASE, 1989

Jogos indígenas: a cosmologia das práticas corporais indígenas do Estado do Amapá

Marlete Moraes Machado¹

Márcio Romeu Ribas de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (NEPEFEL), do Colegiado de Educação Física, contou para o desenvolvimento deste estudo, com o apoio das Secretarias de Estado do Esporte e Lazer (SEDEL), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ). Os Jogos Indígenas realizados no Estado do Amapá foi o tema da pesquisa e um dos elementos iniciais de tal proposta foi a escassez de documentação e memória acerca dos jogos, sobretudo os do Amapá, o que demonstra a necessidade de entender, através dos jogos, como são desenvolvidas as práticas culturais de movimento nas aldeias, e consequentemente contribuir para salvaguardar a memória desses jogos. Dessa forma o trabalho tentou realizar uma atualização/fortalecimento de conhecimentos sobre as práticas culturais de movimento dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, para que essas sejam reconhecidas e compreendidas a partir do olhar científico e possam, ainda, valorizar a identidade dessas etnias. Os objetivos do estudo foram: entender os sentidos e significados das manifestações das práticas culturais de movimento nos Jogos Indígenas, analisar a cultura material e imaterial de movimento dos povos participantes dos Jogos Indígenas do Amapá, verificar qual a influência dos não-índios em relação aos jogos realizados nas aldeias do Amapá e contribuir para a organização da memória dos Jogos Indígenas no estado do Amapá. Para responder a problematização foi organizada uma base bibliográfica, além de pesquisa documental, entrevistas e o uso de fotografias. As considerações finais mostram que existe a ausência de um acervo, uma memória para esses eventos, essa falta da memória dos jogos indígenas do Amapá é um fato muito sério, pois o Estado não dispõe dessas informações o que consideramos como um descaso nas políticas públicas de esporte e lazer, o que mostra que os povos indígenas do Amapá ainda necessitam de atenção, já que mesmo com algum reconhecimento, esses povos ainda carecem dessa memória e futura sistematização das suas práticas esportivas nos Jogos Indígenas.

Palavras-chave: jogos indígenas, Amapá, práticas culturais de movimento.

1 INTRODUÇÃO

O que há de especial em relação a pesquisar sobre os Jogos Indígenas? É sem dúvida nenhuma a possibilidade de poder descobrir que no Estado do Amapá, esses Jogos podem representar mais que uma simples e esperada competição, representando um novo campo para a pesquisa científica, na área da Educação Física do Estado, a fim de entender os diversos sentidos e significados dessas diversas práticas culturais de movimento realizadas durante esses jogos.

O interesse pelos Jogos Indígenas realizados no Estado do Amapá surgiu a partir da escassez de documentação e produção de conhecimentos sobre os jogos, sobretudo os do Amapá, o que demonstra a necessidade de entender, através dos jogos, como são desenvolvidas as práticas culturais de movimento nas aldeias. Sendo assim, os jogos podem fazer parte do que estamos pensando sobre o patrimônio cultural de movimento humano, cultura material produzida no corpo e pelo corpo, patrimônio este, que é intangível, impalpável, porém de extrema relevância para o fortalecimento das práticas culturais de movimento dos povos indígenas.

Os povos indígenas cada vez mais estão lutando pelos seus direitos, como protagonistas da sociedade indígena e na relação com os não-índios, lutam pelo direito a terra, à educação, ao respeito às suas crenças, costumes, rituais; em alguns momentos da história de relação com os não-índios ficaram em silêncio por vários motivos, inclusive para que pudessem sobreviver, mas atualmente a

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2010-2011.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Educação Física da UNIFAP.

luta é para o reconhecimento e pelo alcance de seus direitos e de suas vontades na instituição de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam seus aspectos culturais. Dessa forma não seria menor a ideia de políticas públicas que além de tratar da educação, saúde, da terra, pense os aspectos da prática esportiva entre os povos indígenas.

Essa constatação não se furta ao muitos problemas enfrentados pelos povos indígenas, principalmente em relação às terras para os indígenas e políticas públicas de educação, saúde. Isso ocorre entre outros motivos, pela ganância e pela ausência de alteridade entre os povos, pois os não-índios se consideram “superiores” e para eles a sua cultura e seus modos são os corretos em relação aos indígenas, já que *“fomos os primeiros a insistir em que vemos a vidas dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que outros nos vêem através das deles”* (GEERTZ, 1989, p.66). Porém, apesar de todos esses impasses, os indígenas continuaram se organizando afim de que preservassem os seus traços tradicionais e étnicos, como seus cantos, suas línguas, seus modos de se expressar, seus artesanatos, rituais e uma série de expressões corporais que caracterizam esses povos e que os fortalecem cada vez mais, tudo isso pode ser visto como o patrimônio material e imaterial dos povos indígenas.

Dessa forma, este trabalho buscou realizar uma valorização dos conhecimentos produzidos sobre as práticas culturais de movimento dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, para que essas sejam reconhecidas e compreendidas a partir do olhar científico e possam, ainda, reforçar a identidade das etnias do Estado. Assim, como objetivos do estudo, apresentamos: entender os sentidos e significados das manifestações das práticas culturais de movimento nos Jogos Indígenas, analisar a cultura material e imaterial de movimento dos povos participantes dos Jogos Indígenas do Amapá, verificar qual a influência dos não-índios em relação aos jogos realizados nas aldeias do Amapá e contribuir para a organização da memória dos Jogos Indígenas no estado do Amapá.

As práticas de brincar e jogar fazem parte das sociedades indígenas, o esporte, por ser uma manifestação massificada entre os não-indígenas e de fácil acesso entre seus praticantes e assistentes, também acaba fazendo parte dos jogos e brincadeiras dos indígenas. Entretanto é preciso entender os modos de fazer dos povos indígenas sobre a dimensão do jogo, da brincadeira e do esporte. Para lograr os nossos objetivos, o estudo se utilizou de um conjunto de autores que nos ajudaram a compreender as práticas culturais de movimento indígenas e seus sentidos e significados, ao mesmo tempo em que possibilitou um novo entendimento acerca dessas práticas, pois, pressupõe-se que elas foram ressignificadas devido à presença do esporte que tem características de competição, e que foi inserido nas aldeias pelos não-indígenas.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizados como instrumentos de análise, documentos em órgãos governamentais e não-governamentais, como a Secretaria de Estado de Desporto e Lazer (SEDEL), o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foram utilizadas fotografias e entrevistas, pois, foi necessário entender os modos de fazer dos povos indígenas sobre a dimensão do jogo, da brincadeira e do esporte nos Jogos Indígenas. Neste sentido, com base nos procedimentos listados o que constitui o problema de pesquisa é a seguinte questão: Como podemos entender as manifestações das práticas culturais de movimento nos Jogos Indígenas no estado do Amapá?

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada no período de agosto de 2010 a julho de 2011. No primeiro momento fizemos um levantamento dos estudos realizados por diversos autores sobre pesquisas em torno da mesma linha de investigação. A iniciativa da pesquisa bibliográfica acoplada à coleta de dados surgiu como uma porta interessante para o/a sujeito/pesquisador. Para tanto, esse trabalho teve como tecido metodológico a pesquisa qualitativa de caráter documental (através da análise de documentos), entrevistas e o uso de fotografias (as fotografias serão analisadas em outro texto).

No tocante a coleta de dados, buscamos levantar o máximo de informações através de uma busca minuciosa em documentos de órgãos do Estado. Na pesquisa documental são utilizadas várias fontes, documentos de modo geral, inclusive jornais, revistas, fotos, vídeos, gravações e documentos

impressos, pois, “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p.22).

Em todos os órgãos fomos bem recebidos, porém, não tivemos tanto êxito como esperávamos exatamente pela dificuldade de se ter acesso aos documentos e pela ausência de registros da memória dos Jogos Indígenas, descobrimos que o Estado não possui um acervo com as edições dos jogos, os locais em que ocorreram, as etnias que participaram, quando iniciou, quantas edições já foram realizadas, ou seja, um conjunto de perguntas sem respostas que poderiam ajudar o/a pesquisador/pesquisadora a escrever a história de um evento que é considerado de extrema importância para os indígenas do Estado. No entanto conseguimos alguns documentos e fotografias do evento realizado em 2009.

Posteriormente, realizamos as entrevistas com sujeitos que tiveram envolvimento nas várias edições dos jogos. “Em investigação qualitativa, as entrevistas, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Utilizamos as conversas em vários momentos da pesquisa com a finalidade de *prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral (...)* (NEGRINE, 1999, p.73). Esse instrumento pôde contribuir para perceber algumas diferenças/semelhanças das práticas culturais de movimento e a sua relação e entendimento sobre a vida cotidiana nas aldeias e sua relação com os Jogos Indígenas, além de servir também como instrumento para iniciarmos a escrita da história dos jogos e de perceber algumas contradições sobre datas e locais dos Jogos Indígenas.

A ausência de registros prejudicou o andamento da pesquisa, pois, os eventos realizados no estado do Amapá não foram registrados através da escrita de documentos ou gravados, ou seja, não existe um acervo com os acontecimentos indígenas do Estado, como consequência a história dos jogos parece inacessível.

Dessa maneira, o/a pesquisador(a) precisava de subsídios, que ao nosso olhar poderiam ser: documentos pessoais, cartas, fotografias, fitas de vídeo, CDs, bilhetes, entre outras fontes e através do qual iniciariamos nossa pesquisa. Acreditamos, porém, que a ausência de documentos, apesar de ter sido um empecilho para a construção do trabalho, apenas dificultou a escrita, mas como o/a pesquisador/pesquisadora precisa enfrentar as dificuldades, escrevemos alguns acontecimentos da história dos Jogos proposta nos objetivos, embora tenhamos tido dificuldades em encontrar traços para decifrar os acontecimentos, sendo assim, mesmo através de poucas informações, tentamos construir um primeiro momento da memória dos Jogos Indígenas do Estado do Amapá.

Nesse sentido, segundo, Febvre (1953, p. 428 *apud* LE GOFF 2003, p.530):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito?

3 OS ASPECTOS E USOS DO JOGO NA SOCIEDADE

Este subtópico terá como objetivo discutir sobre aspectos do jogo e seus diversos usos na sociedade. Para tanto é necessário entendermos que o jogo se manifesta em diversas formas sociais, e

que neste texto não temos a intenção de encapsular qualquer que seja tal manifestação. O jogo possui diversas características e ocupa um lugar de destaque na sociedade.

Huizinga (2007, p.16), considera o jogo:

(...) uma atividade livre conscientemente tomada como “não séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

A discussão sobre o jogo já perdura entre as diversas sociedades, estando presente entre as pessoas, independente da idade e do sexo e em espaços variados. Seja para diversão, entretenimento, aspecto de sociabilidade entre indivíduos, competição e prazer. Podemos acreditar que os jogos compõem a diversidade lúdica humana, porém, não é só isso.

Há muitos anos, autores como Elkonin (1998), Huizinga (2007) e Usova (1979), Caillois (1990), Gosso (2004), procuram apresentar importantes considerações a respeito do jogo e sua relação com aspectos psicológicos, sociais e culturais. O termo jogo possui muitos sentidos e significados, e apresenta-se com conceitos complexos e que envolvem diversas características. Desde que nascemos e passamos a fazer parte da vida, procuramos nos descobrir enquanto protagonistas do jogo da vida. O jogo em certo momento pode se confundir com a brincadeira, o riso, o lúdico, enfim, o jogo está intimamente ligado ao sentir prazer, pois seja qual for a forma de jogar, os indivíduos se divertem, sofrem e se envolvem, de forma a fascinar-se com a plenitude proporcionada, independente de quem joga e de que forma se joga.

Se pensarmos com um olhar mais amplo o jogo é tudo isso e muito mais, vai além do que possamos imaginar sobre o seu conceito. Por exemplo, quando duas crianças estão brincando ficam claros os traços culturais, pois elas brincam de acordo com os seus contextos culturais, de forma lúdica e descontraída, sem nenhum vínculo competitivo, aliás, elas podem em algum momento utilizarem o jogo de forma competitiva, porém isso ocorrerá devido à influência do contexto em que elas vivem.

O ato de jogar nas sociedades ocidentais vai se modificando extremamente com o entendimento mais aprofundado do conceito de jogo e da sua relação com o ganhar/perder, vitória/derrota. A princípio, as crianças não se preocupam em ganhar ou perder, mas sim em participar; o jogo é abordado como brincadeira, mesmo a criança sabendo perfeitamente que está jogando. Aqui o jogo dá-se de maneira descontraída, sem seriedade, contudo, ele pode apresentar seu sentido dentro do contexto mais sério, dos rituais sagrados, por exemplo, pois existem relações entre o ritual e o jogo.

Como explica Huizinga (2007, p. 17):

(...) a representação sagrada é mais do que a simples realização de uma aparência e até mais que uma realização simbólica: é uma realização mística. Algo de invisível e inefável adquire nela uma forma bela, real e sagrada. Os participantes do ritual estão certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevadas do que aquela que habitualmente vivem. Mas tudo isso não impede que essa “realização pela representação” conserve, sob todos os aspectos, as características formais do jogo. É executada no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade (...). Mas seus efeitos não cessam depois de acabado o jogo; seu esplendor continua sedo projetado sobre o mundo de todos os dias, influência benéfica que garante a segurança, a ordem e a prosperidade de todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados.

Os espaços utilizados para rituais sagrados se aproximam muito daqueles utilizados nos diversos jogos, como nos de futebol, xadrez e amarelinha, pois, para que ocorra um culto, faz-se necessário um lugar especial com aspectos peculiares das relações ritualísticas, diferente do que seja vivido em nosso cotidiano, do mesmo modo ocorre com o ato de jogar formalmente, pois para que esse

aconteça e para que possam valer suas regras, é preciso que tenha um espaço específico e que demanda características específicas.

É importante localizarmos o jogo e suas transformações dentro das diversas culturas e seus padrões que acabam sendo estabelecidos pela sociedade. Há uma presença do jogo na infância e sua conexão com a dimensão lúdica, entretanto a ludicidade não é uma característica apenas da infância, mas a relação do jogo com as crianças denotam características do jogo por prazer, mas o que é jogar por prazer?

É simplesmente jogar sem formalidade ou rigidez, sem preocupação. Por exemplo, as crianças utilizam a imaginação nas brincadeiras, elas inventam, criam monstros, príncipes, bichos, uma série de personagens são incorporados e fazem do ato de jogar um momento mágico, de puro prazer e alegria, o que mostra que as características de prazer são visíveis e marcantes na infância.

Como retrata Huizinga (2007), *“a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, (riscos que não podem ser materializados na vida cotidiana) suportar a incerteza e a tensão”*. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando. Destarte, uma atividade lúdica, é livre, pois o jogador não é obrigado a participar de tal processo, tem um espaço e tempo para ocorrer, entretanto, não precisa necessariamente rigidez e é extremamente rica no que tange ao envolvimento social mútuo entre as pessoas.

Todavia, com a modernidade certos traços da ludicidade vão perdendo seu lugar, dando espaço a outras características da vida moderna. Os jogos infantis que representavam o caráter de divertimento vão dando lugar para as competições em uma sociedade onde o que interessa é o “jogar para vencer”, fazendo enriquecer cada vez mais a vontade de competir. Em se tratando daqueles jogos que se transformaram em esporte, este elemento da sociedade perdeu culturalmente sua ludicidade, afastando-se do ritual, com regras e técnicas rigorosas.

Os jogos de competitividade sempre fizeram parte das sociedades e foram ocupando posições mais importantes no contexto de preferências das pessoas, ficando o ritual e os jogos praticados por divertimento como meras opções, sem muito interesse. Esses jogos organizados, como em olimpíadas, campeonatos, torneios que dão ênfase nas regras, se destacam não só por possuírem ao final da competição um ganhador, mas também porque acompanham o desenvolvimento cultural das pessoas, pois a mídia também mostra o quanto os jogos esportivos “são superiores” em relação aos demais.

A superioridade do esporte está diretamente relacionada com o aspecto midiático, por ser forte contribuinte para dar visibilidade e poder ao esporte competitivo. Isso chega aos espectadores dos jogos e se torna fonte de consumo e lucro, além, de estar pautada também ao aspecto de organização social em que este se encontra, já que apresenta organização formal e institucionalizada, possui uma padronização nacional e internacional, além de regras, jogadores específicos, árbitros, entre outros. O esporte é um jogo, porém tem o lado lúdico extremamente ameaçado de desaparecimento pela seriedade com que acontece vindo a não ter semelhança com nenhum outro jogo.

Conforme mostramos, o elemento lúdico está perdendo o seu caráter no jogo, aliás, na sociedade fica difícil saber distinguir o verdadeiro sentido do jogo, pois todo o tempo este está sendo re-significado do seu sentido original, e especificamente os jogos indígenas estão por um processo de incorporação dos esportes modernos.

4 JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS E PRÁTICAS CULTURAIS DE MOVIMENTO

Retratar sobre o que é tradicional é um desafio, pois, atualmente o tradicional está desaparecendo, pois estão ocorrendo enfraquecimentos gradativos das mais diversas formas de expressão cultural, neste caso, os jogos tradicionais. Nas sociedades tradicionais o jogo aparece como uma “mistura” do real com o espiritual, com o místico. A fim de entender o sentido e o significado das práticas culturais de movimento indígenas do Amapá e a sua relação com os jogos indígenas, buscamos embasamento em alguns autores que estudam o referido tema.

Conforme relata Rocha Ferreira (et al, 2005, p. 33):

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou chances [sorte]. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

Dependendo do significado que cada sociedade tem de jogo, levando sempre em consideração com quem se joga, há uma variação do seu sentido, isto porque desde que passamos a fazer parte do mundo, percebemos o quanto ele nos é dado repleto de sentido/significados e nos comunicamos com ele por meio das mais diversas práticas, que podem ser práticas culturais de movimento, da língua, da cultura simbólica e material, enfim, uma *“dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se”* nas mais diferentes formas culturais (BRACHT, 2003, p.51).

Em relação às práticas culturais de movimento tradicionais indígenas dos povos do Amapá, existe uma preocupação para que estas não entrassem em extinção e assim fossem esquecidas. As práticas cotidianas que são caracterizadas por diversos aspectos, entre eles o artesanato indígena, suas danças e rituais, seus brinquedos, seus costumes e de modo geral o saber fazer do indígena, precisava urgentemente ser preservada e dessa maneira houve a necessidade de exteriorizar o que era tradicional do indígena, exatamente para que as práticas habituais e cotidianas desses povos não desaparecessem. Aí então, com o início dos jogos indígenas no Estado, a sociedade não-indígena pôde apreciar e conhecer o que era transmitido de geração para geração dentro das aldeias.

Nesse sentido Júnior e Faustino (2009, p.5 e 6):

Um dos principais estudos sobre jogos tradicionais indígenas na América do Norte foi o de Stewart Cullin (1975), no qual o autor enfatiza que os jogos nas sociedades indígenas são realizados em cerimônias para agradar aos deuses, com o objetivo de obter fertilidade, trazer chuvas, expulsar demônios ou curar doenças. Fassheber (2006) afirma que, nos dias atuais, os jogos tradicionais indígenas são o que cada povo inventa e cria de forma bastante diversificada, a fim de manter a identidade de sua vida lúdica e ritual.

O reconhecimento das práticas culturais de movimento indígenas mostra mais profundamente como são ricas essas culturas humanas e como são ricos seus saberes e os seus modos de criação. Em relação a esses saberes, podemos destacar as expressões orais dos índios. Nos povos indígenas do Oiapoque acontecem, através da música e da dança o ritual do Turé, praticados, por exemplo, pelos Galibi-Marworno Gallois (2006). Nesse ritual são utilizadas diferentes formas de comunicação bem características dessa população, onde os pajés realizam a festa com o intuito de agradecer os espíritos, que são seres sobrenaturais de “outro mundo” chamados de Karuãna.

No ritual, são utilizadas vestimentas específicas para homens e mulheres, instrumentos de diferentes tamanhos e um espaço sagrado, onde acontece o contato do pajé com os Karuãna, o que reforça um dos aspectos mais importantes na cosmologia da referida população indígena. Porém, segundo um documento da (SEPI), o mesmo ritual que também era sagrado para os índios Palikur, perdeu sua importância e não teve mais significado para esta população, pois eles foram evangelizados por missionários protestantes no final da década de 40, e por conta da religião cristã não realizam mais suas festas tradicionais.

A comunicação corporal do indígena nos faz descobrir como o modo de se expressar pode transmitir conhecimentos variados, principalmente por meio do corpo. Autores como Mauss (2003), Grando (2005), Viveiros de Castro (1987), Vinha (2004) explicam por meio de suas diferentes interpretações o papel do corpo dentro de determinadas sociedades indígenas.

Pequenos gestos e ações de determinada sociedade podem transparecer certos elementos que são adquiridos no interior da mesma e que fazem com que sejam traços específicos daqueles indivíduos, destacando o modo como eles são educados e mostrando como eles atuam nos indivíduos.

Existem uma série de símbolos que estão presentes nas sociedades, e que especificamente nas sociedades indígenas vão se diferenciando. No caso do Amapá, por exemplo, existem diferentes maneiras de se interpretar determinados gestos; os índios dessa região possuem seu jeito de conhecer as plantas, as aves, as pessoas, de diferenciar “os outros”, de dar nome às crianças, de respeitar, de decorar seus artefatos, de casar, de fazer festa, de pintar seus corpos, enfim, de produzir aquilo que é próprio do seu povo e que constitui uma variedade de práticas e símbolos que explicam a riqueza da sua cultura.

Assim sendo, no evento dos Jogos Indígenas do Amapá, as práticas culturais de movimento vão sendo apresentadas de acordo com os modos de fazer de cada etnia (arco, flecha, colar, maracá, oca, penas...), e engloba os seus conhecimentos, experiências e saberes, além de seus diversos tipos de movimentos, pois os indígenas, assim como quaisquer outros seres que vivem em outras sociedades possuem sua forma de correr, subir, descer, nadar, andar, de acordo com seus costumes e modos culturais, enfim, suas práticas culturais de movimento que consideramos aqui seu patrimônio cultural de movimento humano. Nas etnias indígenas essas práticas são expressas de acordo com a sua tradição, são bens culturais que acontecem de acordo com as escolhas de cada grupo, ou seja, são elementos do seu patrimônio imaterial, entendido como “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas- assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados- que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural”. (GALLOIS, 2006, p.10).

A teia de significados das práticas culturais de movimento indígenas nos jogos, a partir de suas tradições e costumes, faz com que os participantes (atletas ou torcedores), se envolvam num conjunto de representações a partir do seu conhecimento cotidiano. Os jogos indígenas envolvem atividades tradicionais, que se originaram a partir da vida cotidiana, como é o caso da corrida de toras, corrida do *jamachi*, arco e flecha, canoagem, lutas corporais, natação. O interessante é podermos perceber que todos esses aspectos corporais indígenas são rodeados de um misticismo, crença, que são percebidas mais fortemente em uma etnia do que na outra, pois isso vai depender do nível de contato dos indígenas com os não- índios.

No decorrer dos contatos com outras etnias, especialmente com os não- índios houve uma alteração do patrimônio “tradicional”, principalmente quando as práticas esportivas foram inseridas nas aldeias.

Com isso os diversos povos foram organizando seus modos de conservar seus patrimônios materiais e imateriais da cultura, afinal, alguns elementos das práticas culturais de movimento indígenas se mantiveram, outros foram desaparecendo e outros foram sendo modificados de seu sentido original.

A partir deste envolvimento com os não-índios, foram sendo modificados alguns aspectos dessas sociedades, principalmente nos jogos. Os índios continuam utilizando pinturas no corpo, adornos, entre outros elementos tradicionais, porém foi inserida uma série de normatizações e especificidades dos jogos esportivos, ou seja, houve a inserção das manifestações esportivas – originalmente não indígenas – entre os diferentes povos.

Na cultura indígena, em uma competição, mais do que a superação do adversário, o que está à prova é o próprio limite e a capacidade de superá-lo. (...) o respeito ao oponente confere a competição um caráter cooperativo e de admiração pelo feito do outro, e não somente de valorização da vitória, concorrendo para uma grande comemoração, a celebração da virtude. (RUBIO, 2006, p. 114)

A tradição das etnias participantes dos jogos continua existindo, mas a crescente influência das práticas esportivas dos não- indígenas está transformando o evento, e as práticas culturais de movimento, por sua vez estão se modificando pela competição nos jogos.

5 JOGOS INDÍGENAS E ESPORTE NA ALDEIA

O contato dos indígenas com os não- índios acontece desde a colonização de nossas terras. Nesse período, os ameríndios que aqui habitavam tiveram os primeiros contatos com os colonizadores, encontro que foi inevitável, já que estes moravam em nosso país antes dos colonizadores chegarem. A partir do contato com os não índios, a cultura dos índios começou a sofrer influências significativas daqueles que aqui chegaram. Os colonizadores trouxeram objetos diferentes e realizavam a troca dessas “bugigangas” com as riquezas de nossas terras. Com essa aproximação, os colonizadores quiseram também afastar os donos das terras e além de escravizá-los, quiseram exterminá-los do seu próprio país.

Nas palavras de Vinha (2004, p. 175):

(...) o “branco”, que um dia se dirigiu às matas para usufruir e expulsar o indígena, ao estilo da “competição primária”, hoje vai às terras indígenas, com sua equipe, participar de eventos esportivos e das festas culturais. Munidos de câmaras fotográficas e filmadoras de última geração, buscam expressões, cores, formas humanas diferenciadas, exóticas.

Com o envolvimento dos indígenas com as sociedades urbanas, ou seja, com outros modos de viver, outras formas culturais, entre elas o esporte foi inserido nas aldeias indígenas e aí está até os dias atuais. Através da crescente luta indígena na busca de apoio por parte do poder público afim de que existissem políticas de esporte e lazer para os indígenas, os mesmos ganharam seu espaço e conseguiram a realização de um dos eventos mais representativos para as etnias indígenas de todo o Brasil.

A denominação Jogos dos Povos Indígenas surgiu devido a uma semelhança com os Jogos Olímpicos, porém apresenta características próprias da cultura das etnias participantes não sendo reproduzidas outras culturas de movimento. Um conceito utilizado por Rubio (2006) retrata os Jogos dos Povos Indígenas como um *“evento cultural e esportivo concebido para ser uma celebração, uma confraternização e uma cooperação cuja tônica do encontro poderia ser sintetizada em uma palavra de ordem: “o importante é participar”*. (p. 107). A autora retrata que o evento possui atividades esportivas, mas ressalta que eles não são apenas competitivos. Essa variação nos dará a liberdade de pensar os jogos indígenas como um evento competitivo, esportivo, porém, que engloba práticas de jogos tradicionais e rituais sagrados discutidos entre os vários autores, entre eles: Rocha Ferreira (2005), Lévi-Strauss (1997).

Nas palavras de Lévi-Strauss (1997, p.46) *“todo jogo se define pelo conjunto de suas regras [...]”*, logo, poderemos dizer que a organização da partida depende das regras, onde as mesmas farão a diferença para concluir os objetivos do atleta.

Enquanto os jogos tradicionais aparecem como uma organização informal na cultura de determinada sociedade, os esportes passam a existir com normas institucionalizadas, formais e passam a fazer parte das mais diversas sociedades, inclusive nas sociedades indígenas. Não podemos negar o quanto o esporte consegue mobilizar pessoas de várias etnias, classes sociais, idades, religiões, sejam como espectadores ou como participantes (atletas ou “amadores”), exatamente pelo esporte ser um fenômeno sócio- cultural em evidência. Ele apresenta várias possibilidades de manifestação. Para Elias e Dunning (1992, p. 230):

O esporte é uma atividade de grupo organizada, centrada no confronto de pelo menos duas partes. Exige um certo tipo específico de esforço físico. Realiza-se de acordo com regras conhecidas, que definem os limites da violência que são autorizados, incluindo aquelas que definem se a força física pode ser totalmente

aplicada. As regras determinam a configuração inicial dos jogadores e dos seus padrões dinâmicos de acordo com o desenrolar da prova.

A princípio, os índios aproveitavam o máximo à oportunidade de estarem confraternizando e a vitória pouco importava, mas com o passar dos anos de acontecimento do evento, certos objetivos também foram transformados. Os jogos indígenas continuam contribuindo para a preservação e valorização da cultura, além de demonstrar diversas práticas culturais de movimento realizadas no cotidiano das aldeias durante o evento. Os Jogos Indígenas são organizados em comunhão com os representantes de cada etnia participante onde são escolhidas desde o local de realização, as atividades tradicionais e esportivas, até as manifestações culturais.

Damos destaque a uma modalidade em especial, pois, em razão de o futebol ter entrado nas aldeias do Estado do Amapá, os organizadores do evento consideram a modalidade mais esperada pelos índios, pois, essa modalidade esportiva faz parte do contexto dos indígenas do Amapá e é praticado por todos: crianças, adultos, jovens, homens e mulheres, até porque na reorganização das culturas indígenas a partir do contato com os não índios, o futebol nas aldeias incorporou elementos da tradição desses povos e passou a fazer parte do seu cotidiano.

Daí é importante destacar que a organização dos jogos a partir de fichas de inscrição e aplicação de regras nas atividades tradicionais: arco e flecha, canoagem, atletismo, cabo de guerra, corrida com tora, corrida com *jamachi*³, arremesso de lança, luta corporal, zarabatana, natação, pescaria e subida no açazeiro, e também a participação das modalidades esportivas: futebol e voleibol constituem uma forma diferente de organização dos jogos, fazendo com que ele seja ressignificado e passa a ser de caráter competitivo, pois o que se assiste nos últimos eventos é uma exasperação da disputa entre as diversas aldeias por uma melhor colocação, o que tem levado algumas equipes a se prepararem durante o ano para que tenham destaque no evento, e conseqüentemente ampliando a significação do mesmo no cotidiano dos indígenas.

6 MEMÓRIAS DOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS DO AMAPÁ: a história que não se conta

Para começar a contar traços dessa história dos Jogos dos Povos Indígenas do Amapá, é preciso que levemos em consideração que o início dos Jogos dos Povos Indígenas no Brasil se deu em meados dos anos 90, na cidade de Goiânia. Esses jogos surgiram a partir de uma mobilização do Comitê Intertribal devido à ausência do acesso das comunidades indígenas a políticas públicas de esporte e lazer, que segundo a Constituição é um direito de todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, houve um interesse por parte das instituições responsáveis pela inserção de todas as pessoas ao esporte, principalmente por parte do Ministério do Esporte com o intuito de “*construir e implementar uma política pública diferenciada de esporte e lazer, não PARA os indígenas, mas COM os mesmos*”. (PINTO; GRANDO, 2009, p. 09, destaques no original).

Atualmente no Amapá existem 4 etnias no Oiapoque, Galibi Kalinã, Karipuna, Palikur, Galibi Marworno, além dos Wajãpi em Pedra Branca do Amapari e as aldeias da Terra Indígena do Parque do Tumucumaque, que se localizam em Laranjal do Jarí e norte do Pará. Segundo a SEPI, as reservas indígenas representam 8,6% de todo o território estadual, no total de 34 aldeias, somente no município de Oiapoque.

O evento conta com a participação apenas dos povos indígenas do Oiapoque, não tendo participação nos jogos os Wajãpi e os índios das Terras do Parque do Tumucumaque. Entre os motivos da não participação dessas etnias destacamos a presença de uma cultura do tradicional muito forte, pelo pouco contato com os não índios e as distâncias das aldeias em que são realizados os eventos.

A partir de relatos obtidos durante a pesquisa podemos perceber que os Jogos dos Povos Indígenas do Amapá tiveram início em parceria com instituições governamentais, na gestão do então governador João Alberto Capiberibe, logo no segundo ano do seu mandato em 1996, juntamente com a iniciativa dos Jogos em nível de Brasil, porém, é interessante esclarecermos que os indígenas já

³ É um cesto utilizado pelos índios do Oiapoque em suas atividades cotidianas.

realizavam os seus jogos no cotidiano das aldeias, bem antes dessa instituição. A partir disso os jogos foram realizados todos os anos, exceto nos anos de eleição, devido os problemas administrativos que o Estado passa na transição de um mandato para o outro.

Como não conseguimos levantar dados escritos sobre detalhes dos anos de realização do evento, pela ausência desse material. Entretanto, por meio das entrevistas que fizemos, buscamos colher informações sobre os anos de realização, não tivemos êxito nesta empreitada, pois houve muitas controvérsias e contradições nas datas de realização dos jogos. Uma das edições dos jogos foi realizada na capital Macapá, porém, o responsável dos jogos indígenas da época, não conseguiu nos dizer em que ano ocorreu. Ao ser questionado sobre o que achava dessa iniciativa de trazer os jogos para Macapá, o responsável responde:

Sinceramente acho que foi a melhor edição dos jogos, porque, como foi realizado na cidade, houve uma aproximação maior dos índios com a população da capital que são não-índios, eles puderam conhecer a nossa cultura mais de perto, ou seja, existiu a troca de conhecimentos, nós pudemos organizar melhor a estrutura para receber os índios, em contrapartida, nas edições em que realizamos os jogos na aldeia, os gastos duplicaram, porque nós tivemos que levar a estrutura e as equipes organizadoras para Oiapoque, e o acesso a aldeia é muito complicado (...) (Entrevista, responsável pelos primeiros jogos do Amapá, Macapá, 2011).

O objetivo dos Jogos no Estado é parecido com o dos Jogos dos Povos Indígenas em nível de Brasil, que é exatamente a aproximação dos índios com os não-índios e também como uma apresentação das suas produções, organização e da sua história, além das suas práticas culturais de movimento e manifestações culturais como a pintura dos seus corpos e suas danças, nota-se que nos primeiros jogos, dava-se ênfase as atividades tradicionais do cotidiano indígena como a corrida de tora, canoagem, as lutas corporais, o arco e flexa, ou seja, atividades que se originaram a partir do que eles realizavam nas aldeias. Segundo relatos, somente a partir da 2ª edição foram inseridas atividades esportivas, principalmente, o futebol que sempre foi o esporte mais apreciado.

No ano de 2002, com a nova gestão no governo do estado, há uma troca de pessoas que participam da organização dos jogos, pois os jogos não são uma política do estado do Amapá, mas uma política do governo. Entretanto os jogos continuaram ocorrendo, mas algumas edições deixaram de acontecer principalmente devido à falta de repasses financeiros.

O último evento que foi realizado até a presente pesquisa foi no ano de 2009, na Aldeia do Kumarumã, (considerada a maior aldeia indígena da Região Norte do Amapá), banhada pelo Rio Uaçá no município de Oiapoque.

Participaram do evento dezesseis equipes de várias etnias como: Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur e Karipuna, que disputaram as seguintes modalidades: futebol, voleibol, arco e flecha, canoagem, atletismo, cabo de guerra, corrida com tora, corrida com *jamachi*, arremesso de lança, luta corporal, zarabatana, natação, pescaria e subida no açazeiro. Mas até desses jogos que ocorreram recentemente é complicado fazer o levantamento das informações.

Daí a grande dificuldade para o pesquisador/pesquisadora descobrir os fatos como verdadeiramente aconteceram, afinal, o envolvimento das repartições públicas para a realização dos jogos se faz presente, e são muitas as dificuldades apesar de ocorrer apenas uma vez no ano. Vários são os problemas para efetuar a sua organização, tanto é que não pudemos participar dos jogos que iam ser realizados no período da pesquisa que foi em 2010, por falta de financiamento do estado, e o evento infelizmente foi cancelado. Contudo, apesar de descobrirmos que as políticas de governo estão diretamente ligadas aos jogos, não podemos deixar de ressaltar que a importância desse evento está muito além da demonstração física e esportiva dos participantes, acima da demonstração de força, agilidade, treinamento e até mesmo de cumprir regras, pois a relação de respeito, cooperação, enfim de alegria de poder estar interagindo mutuamente é o que de fato importa para os participantes.

7 CONCLUSÃO

Neste momento do trabalho, pensamos o quanto foi difícil chegar até aqui, não parece, mas chegamos longe. Conforme mostramos, esse foi apenas o “ponta pé” inicial para o entendimento acerca das práticas culturais de movimento através dos jogos indígenas do Amapá. No contexto dos jogos indígenas, com as demonstrações das atividades culturais e competitivas pudemos perceber como as práticas culturais de movimento dão sentido aos jogos a partir do fazer do aborígine, dos seus modos e tradições que estão sendo ressignificadas cada vez mais pela globalização, aproximação com os não-índios e pela inserção de outros saberes no meio em que vivem.

É preciso apagar da nossa memória que ser índio é viver nu, no mato, isolado, caçando e plantando para sobreviver, pois com aproximação com a tecnologia e pelo contato com os não-índios, eles passaram a conviver mais com as coisas dos não-índios como usar suas vestimentas, ouvir suas músicas, assistir televisão utilizando a antena parabólica, acessar a internet, e diversas utilizações de elementos vindos de outras culturas. Porém, isso não quer dizer que ele deixou de ser índio, apenas foram inseridas práticas que não eram utilizadas por eles na época da colonização. Portanto, as práticas culturais de movimento tradicionais são demonstradas nos jogos a partir das atividades vindas do seu cotidiano, o esporte, principalmente o futebol, também passa a ser apreciado pelos indígenas e este é adaptado ao seu modo de vida, “a ‘tradição presente nessas ocasiões busca a preservação da memória” (RUBIO, p.116, 2006).

Apesar de ser um evento esportivo, o que chama atenção nos jogos é o fato dos participantes levarem em consideração a condição espiritual e o respeito ao próximo, afirmando assim um sentido de cooperação nas modalidades, mas não podemos deixar de ressaltar que a cada ano de realização, nota-se a presença de uma disputa mais acirrada, e o esforço maior das equipes para alcançar a vitória. Esperamos que essa disputa não “apague” o brilho dos jogos e venha a transformar elementos que só os índios demonstram em uma competição, que é o que chamamos de *fair play* citado por Fassheber (2006), em um evento que tenha como essência exclusivamente a competição.

Queremos chamar atenção para a ausência de um acervo, uma memória para esses eventos, essa falta da memória dos jogos indígenas do Amapá, é um fato muito sério, pois o Estado não dispõe dessas informações o que consideramos como um descaso por parte do Estado, o que mostra que os povos indígenas do Amapá ainda necessitam de atenção, já que mesmo com algum reconhecimento os povos indígenas ainda carecem de uma sistematização das suas práticas, pois é necessária a construção dessa memória. Daí o fato de nos questionarmos, por que ainda não existe essa memória dos Jogos dos Povos Indígenas do Amapá? Será que é por que eles são indígenas?

Esperamos que a partir dessa discussão proposta, possamos futuramente aprofundar os estudos sobre as práticas culturais de movimento e os jogos indígenas e assim podermos contribuir para que sejam realizadas novas investigações acerca do tema, pois só assim teremos registros escritos da história dos jogos e das práticas culturais de movimento indígenas, valorizando o que a nossa terra tem de melhor, que são aqueles que fazem parte de nossas raízes e de nossa cultura, os índios. Visto que iremos contribuir também para compreensão do processo de ressignificação e entendimento das expressões utilizadas pelas diferentes etnias, nas relações que estabelecem com a sociedade não-indígena que se faz presente nos Jogos dos Povos Indígenas que ocorrem atualmente no Extremo Norte do Amapá.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, W. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Edição 70, 1990.
- ELIAS, N. e DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.
- ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FASSEBER, J. R. M. **Etno-desporto indígena: contribuições da Antropologia Social a partir das experiências entre os Kaingang**. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GAILLOIS, D. T. (org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2006.

- GRANDO, B. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez.. 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1989.
- GOSSO, Y. **Pexe Oxemoarai**: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JÚNIOR, J. R. A. do N.; FAUSTINO, C.. Jogos Indígenas: o futebol como esporte tradicional Kaingang. **Pensar a Prática**: 12/3, p. 1- 12, set/dez, 2009.
- LE GOFF, J.. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al.5. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1997.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- NEGRINE, A. S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1999, p. 61-93.
- PINTO, L. M. S. de M.; GRANDO, B. S. (orgs.). **Brincar, Jogar, Viver**: IX jogos dos povos indígenas. Cuiabá: Central de Texto, 2009.
- ROCHA FERREIRA, M. B. et al. Jogos tradicionais indígenas. In: COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 35-36.
- RUBIO, K. Jogos Indígenas e as contradições do confraternizar e competir. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v 28, n I, p. 105-119, set. 2006.
- SEVERINO, A. J.. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- USOVA, A. P. **El papel Del juego en La educación de los niños**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1979.
- VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 2004. 261f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. A Fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero. UFRJ, 1987.

Levantamento e identificação de denúncias de violência doméstica contra a mulher no Município de Macapá

Milena Nascimento do Nascimento¹
Iraci de Carvalho Barroso²

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo mostra o resultado da pesquisa que tratou de um levantamento de dados referentes à denúncias de violência doméstica com foco na Delegacia de Crimes contra a Mulher e no Juizado de Violência doméstica e Familiar Contra a Mulher em Macapá-AP, identificando os tipos de violência denunciados no Município de Macapá, assim como caracterizar os tipos de violências mais comuns em Macapá.

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla denominada Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – Uma questão de Políticas Públicas.

Para a concretização dos objetivos propostos foi utilizado o método descritivo. A importância dessa pesquisa é registrar de maneira concreta o quantitativo de violência doméstica no Município de Macapá. Também foi necessário explicar os tipos mais comuns de violência que uma mulher pode sofrer. A ênfase na violência doméstica para caracterizar os tipos de agressões sofridas pelas mulheres denunciadas.

A princípio pensou-se em coletar os dados do ano de 2010 na delegacia de crimes contra a mulher, mas se percebeu que esses dados eram incipientes para atingir os objetivos propostos, pois se precisa de parâmetros para medir a regressão ou progressão da violência, sobretudo a partir da Lei em vigor nº 11.340, criada em 07 de agosto de 2006. Isso proporcionou uma análise comparativa mais precisa, para tanto, foram coletados os dados de janeiro de 2008 até dezembro de 2010. Também coletaram-se dados primários de medidas Protetivas do ano de 2010, deferidas pelo Juiz da instância responsável.

A pesquisa iniciou-se em agosto de 2010 com o término em agosto de 2011. Os locais selecionados foram a Secretaria Extraordinária de Políticas para as Mulheres, onde se tentou coletar dados numéricos, porém o resultado da coleta não foi satisfatório, por isso verificou-se somente a história de todas as entidades que lutam pelos direitos das mulheres no Estado do Amapá; na Delegacia de Crimes contra a mulher (DCCM) coletou-se a base principal da pesquisa, os dados de 2008 a 2010, isso possibilitou fazer uma comparação do período estudado; na Promotoria Estadual da Mulher, infelizmente por razão de ter sido criada recentemente, não dispôs de dados a oferecer; no Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, coletaram-se medidas protetivas do ano de 2010.

2 . MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização dessa pesquisa recorreu-se a diversas fontes como as bibliográficas, artigos e internet. A delimitação é a cidade de Macapá e a coleta de dados, ou seja, a pesquisa de campo foi realizada na Delegacia de Crimes Contra a Mulher, a antiga DEAM, no Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e na Secretaria Extraordinária de Políticas para as Mulheres.

O método abordado foi da pesquisa descritiva com intuito de quantificar, pois os números que serviram de base principal para aferir determinados resultados foram expressos com medidas numéricas. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2002, p. 42) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Lakatos (1972 p. 21) acrescenta que a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais.

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2010-2011.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.

A primeira razão que conduziu a uma Pesquisa descritiva foi descobrir quantas pessoas de uma determinada população (as mulheres) compartilham uma característica (vítimas de violência doméstica), para então, projetar de maneira especial, as medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística, embora os dados em si, estejam fragilizados em virtude de perceber-se que algumas vítimas não procuram a delegacia para denunciar seu agressor.

O método que esteve na forma de compreender, analisar a pesquisa como um todo foi o método descritivo, que tem como objetivo principal descrever um fenômeno, sem manipular os dados ou resultados. Na análise dos dados, transformação de dados numéricos em dados estatísticos utilizaram-se algumas fórmulas estatísticas. Sendo elas:

Para encontrar a média mensal: $\bar{X} = \frac{\sum fi}{n}$

Onde $\sum fi$ é a soma total de uma característica, e n é o número de meses do ano.

Para encontrar o crescimento percentual de um ano para o outro, usamos o calculo:

$\sum fi$ - final (2010)

----- $\times 100$ = resultado %

$\sum fi$ - inicial (2008)

3 RESULTADOS

TABELA 1 - MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA

MESES	TOTAL DE ANDAMENTOS
Janeiro	54
Fevereiro	44
Março	40
Abril	69
Maio	69
Junho	69
Julho	68
Agosto	81
Setembro	67
Outubro	73
Novembro	56
Dezembro	57
TOTAL	- 747 -

Fonte: Juizado de violência doméstica/2010

Constatou-se que o Juiz poderá conceder no prazo de 48 horas, medidas protetivas de urgência (suspensão do porte de armas do agressor, afastamento do agressor do lar, distanciamento da vítima, dentre outras), dependendo da situação encontrada.

De acordo com a tabela 1, no ano de 2010 o juiz concedeu 747 medidas protetivas em favor das vítimas, tendo uma média aproximada de 62 (62,25) casos por mês.

TABELA 2 - VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Descrição	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total	Média Mensal
Ameaça	212	176	165	165	182	154	130	168	172	182	245	221	2172	181
Calúnia	8	23	24	17	35	23	13	17	24	24	31	24	263	21.917 22
Difamação	77	44	49	35	26	51	30	49	46	58	41	46	552	46
Estupro	5	3	2	5	4	2	7	9	4	0	3	4	48	4
Lesão Corporal	144	145	160	150	198	152	146	174	138	149	162	201	1919	159.917 156

Levantamento e identificação de denúncias de violência doméstica contra a mulher no Município de Macapá
Milena Nascimento do Nascimento; Iraci de Carvalho Barroso

Maus Tratos	2	1	1	1	5	5	4	3	8	0	0	2	32	2.666 <u>3</u>
Tentativa de Estupro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 <u>0</u>
Tentativa de Homicídio	1	0	0	0	2	0	3	0	1	4	1	0	12	1 <u>1</u>
Homicídio	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0.167 <u>1</u>
Vias de Fato	121	105	113	114	126	136	129	139	98	104	95	126	1406	117.167 <u>117</u>

Fonte: DCCM/2010

Nessa tabela, os números sublinhados e em negrito indicam valor aproximado, foi arredondado o valor para se ter um número exato, apenas para melhor expressá-los. Os casos com maior incidência no ano 2008 foram:

1º ameaça, gerou 2.172 casos, com média mensal de 181.

2º lesão corporal, gerou 1.919 casos, com média mensal de 156.

3º vias de fato, gerou 1.406 casos, com média mensal de 117 casos registrados.

Foram registrados 12 casos de tentativa de homicídio, tendo uma média de 1 caso por mês, chegando a 2 casos de homicídio registrados em Macapá.

TABELA 3 - VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Descrição	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total	Média Mensal
Ameaça	142	205	283	283	304	231	226	252	327	260	200	259	2972	247.667 248
Calúnia	3	30	32	26	19	28	29	24	35	20	14	19	279	23.250 23
Difamação	27	23	42	44	38	43	32	54	50	31	30	29	443	36.917 37
Estupro	6	2	5	3	8	10	3	8	8	6	4	3	66	5.500 6
Lesão Corporal	97	115	144	149	156	180	155	189	149	172	138	170	1814	151.167 151
Maus Tratos	1	0	0	3	0	1	3	0	1	4	0	2	15	1.250 1
Tentativa de Estupro	1	1	1	3	0	0	1	0	1	0	0	1	9	0.750 1
Tentativa de Homicídio	1	0	3	2	0	2	0	2	1	0	0	0	11	1 <u>1</u>
Homicídio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0.083 <u>1</u>
Vias de Fato	63	98	157	105	155	140	155	180	121	132	85	113	1504	125.333 125

Fonte: DCCM/2010

Nessa tabela, os sublinhados e negritos indicam valor aproximado e foi arredondado o valor para se ter um número exato. Apenas para melhor expressá-los. Os casos de maior incidência no ano 2009 foram:

1º ameaça, gerou 2.972 casos, com média de 248 casos por mês.

Levantamento e identificação de denúncias de violência doméstica contra a mulher no Município de Macapá
Milena Nascimento do Nascimento; Iraci de Carvalho Barroso

2º lesão corporal, gerou 1.814 casos, com média de 151 casos por mês.

3º vias de fato, gerou 1.504 casos, com média de 125 casos por mês

Foram registrados 11 casos de tentativas de homicídio, chegando a 1 caso de homicídio registrado em Macapá.

TABELA 4 - VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Descrição	Jan	Fev	Ma r	Ab r	Ma i	Jun	Jul	Ag	Set	Out	Nov	Dez	Total	Média Mensal
Ameaça	265	225	305	268	22	280	292	320	356	320	321	290	3514	292.833 <u>293</u>
Calúnia	25	13	25	20	16	26	12	24	32	12	22	15	243	20.250 <u>20</u>
Difamação	27	25	30	32	53	29	51	46	43	55	58	33	482	40.167 <u>40</u>
Estupro	9	9	8	3	5	8	9	5	7	8	8	8	87	7.250 <u>7</u>
Lesão Corporal	145	126	126	151	153	161	170	180	223	157	170	1915	159.583 <u>160</u>	
Maus Tratos	4	1	0	1	2	3	8	1	1	1	0	2	24	2
Tentativa de Estupro	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	5	0.417
Tentativa de Homicídio	0	4	2	1	0	0	0	2	0	1	1	0	11	0.917 <u>1</u>
Homicídio	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0.083
Vias de Fato	113	96	101	126	139	106	159	124	78	80	93	84	1299	108.250 <u>108</u>

Fonte: DCCM/2010

Nesta tabela, os sublinhados e negritos indicam valor aproximado e foi arredondado o valor para se ter um número exato. Apenas para melhor expressá-los. Os casos de maior incidência no ano 2010 foram:

1º ameaça, gerou 3.514 casos, com média de 293 casos por mês.

2º lesão corporal, gerou 1.915 casos, com média de 160 casos por mês.

3º vias de fato, gerou 1.299 casos, com média de 108 casos por mês

Foram registrados 11 casos de tentativas de homicídio, chegando a 1 caso de homicídio registrado em Macapá.

TABELA 5 - VIOLÊNCIA DOMÉSTICA - Período: 2008, 2009 e 2010.

Descrição	2008	2009	2010	Média Mensal 2008	Média Mensal 2009	Média Mensal 2010	2008 – 2009 %	2009 – 2010 %	2008 – 2010 %	Casos DIA
Ameaça	2172	2972	3514	181	247.667 <u>248</u>	292.883 <u>293</u>	36.832 <u>37 %</u>	18.237 <u>19 %</u>	61.786 <u>62 %</u>	9.761 <u>10</u>
Calúnia	263	279	243	21.917 <u>22</u>	23.250 <u>23</u>	20.250 <u>20</u>	6.084 <u>6 %</u>	- <u>-13 %</u>	- 7.605 <u>- 8 %</u>	

Levantamento e identificação de denúncias de violência doméstica contra a mulher no Município de Macapá
Milena Nascimento do Nascimento; Iraci de Carvalho Barroso

Difamação	552	443	482	46	36.917 <u>37</u>	40.167 <u>40</u>	- 19.746 <u>- 18 %</u>	8.804 <u>9 %</u>	- 12.681 <u>-13 %</u>	
Estupro	48	66	87	4	5.500 <u>6</u>	7.250 <u>7</u>	37.500 <u>38 %</u>	31.818 <u>32 %</u>	81.250 81 %	
Lesão Corporal	1919	1814	1915	159.917 <u>160</u>	151.16 7 <u>151</u>	159.58 3 <u>160</u>	- 5.472 <u>- 5 %</u>	5.568 <u>6 %</u>	0.208	5.319 <u>5</u>
Maus Tratos	32	15	24	2.667 <u>3</u>	1.250 <u>1</u>	2	- 53.125 <u>- 53</u>	60	- 25	
Tentativa de Estupro	0	9	5	Sem dados registrados	0.750 <u>1</u>	0.417	Sem Dados	- 44.444 <u>-44 %</u>	Sem Dados	
Tentativa de Homicídio	12	11	11	1	0.917 <u>1</u>	0.917 <u>1</u>	- 8.333 <u>- 8 %</u>	0	- 8.333 <u>- 8 %</u>	
Homicídio	2	1	1	0.167	0.083	0.083	- 50	0	- 50	
Vias de Fato	1406	1504	1299	117.167 <u>117</u>	125.33 3 <u>125</u>	108.25 0 <u>108</u>	6.970 <u>7 %</u>	- 13.630 <u>-14 %</u>	- 7.610 <u>- 8 %</u>	3.608 <u>4</u>

Fonte: DCCM/2010

Diante dos dados colhidos de denúncias por mulheres, na Delegacia de Crimes Contra a Mulher, caracterizou-se como mais comum as agressões, como: a ameaça, calúnia difamação, estupro, lesão corporal, tentativa de estupro, tentativa de homicídio, homicídio e vias de fato. Ao analisar esses dados observou-se:

a) A ameaça teve aumento gradual de 2008 a 2010, com uma média de 181 casos por mês no ano 2008; já em 2009, 248 casos por mês e em 2010, chegou a 243 casos por mês registrados. De 2008 a 2009, esse aumento chegou a 37%; de 2009 a 2010 19% e no geral, de 2008 a 2010, esse aumento foi de 62 %.

b) Calúnia foi uma característica que no ano inicial começou com um valor e já no próximo ano aumentou e em 2010 diminuiu; em 2008 foram 263 casos registrados, com média de 22 casos por mês; em 2009 foram 279 casos registrados, com uma média de 23 casos por mês e teve como aumento percentual de 6% sobre 2008; já em 2010 houve uma queda, chegando a 243 casos registrados, com média de 20 casos por mês, houve no geral, uma queda de 8% (-8%).

c) Difamação começou com 552 casos em 2008, com média de 46 casos por mês; em 2009, caiu à taxa de registro, foram 443 casos, com média de 37 casos por mês; em 2010, a taxa aumentou, foram 482 casos registrados, com uma média mensal de 40 casos; no geral (2008 a 2010) houve uma queda de 13% (-13%).

d) Estupro foi uma característica que aumentou gradualmente apesar da fragilidade dos dados, pois nem todas as vítimas costumam procurar a delegacia, começou com 48 casos registrados em 2008; em 2009 foram 66 casos registrados, chegando a um aumento de 38% de casos; já em 2010, foram registrados 87 casos; e no geral, teve aumento de 81%.

e) Lesão corporal começou com 1.919 casos registrados em 2008, com média mensal de 160 casos; em 2009 a taxa de registro caiu, foram registrados 1.814 casos, com uma média mensal de 151 casos, que gerou uma queda de 5% (-5%); já em 2010, foram 1.915 casos registrados, com aumento de 2009 a 2010 de 6%.

f) Maus tratos, começou com 32 casos em 2008; em 2009 foram registrados uma queda de 53%(-53) nos dados registrados, chegando a 15 casos; já em 2010 foram 24 casos registrados. No geral, houve uma queda de 25% (-25%).

g) Tentativa de estupro, em 2008 não houve nenhum casos registrado, em 2009 foram 9 casos registrados; e em 2010, 5 casos registrados.

h) Tentativa de homicídio, em 2008 foram 12 casos registrados; em 2009, 11 casos e em 2010, 11 casos registrados. Houve uma queda geral de 8%, embora nos anos de 2009 e 2010, os registros apontaram nem aumento, diminuição, mas de 2008 a 2010, podemos perceber essa queda.

i) Homicídio, foram 2 casos registrados em 2008, 1 caso em 2009 e 1 caso em 2010. Houve queda de 50% de 2008 a 2010.

j) Vias de fato foi uma característica que manteve altos índices de registros, com 1.406 casos registrados em 2008, sofreu aumento em 2009, chegando a 1.504 casos registrados, aprontando um crescimento de 7%; já em 2010, houve uma queda, foram registrados 1.299 casos, com queda de 14%(-14%) em relação a 2009; e no geral houve uma queda de 8% (-8%)

De acordo com o site da UFRJ, entende-se no sentido mais amplo e comum que ameaça é a palavra ou gesto intimidativo, promessa de castigo. Calúnia é Mentira, falsidade, invenção sobre uma pessoa, ou seja, contra a mulher. Estupro é forçar a ter relação sexual, ou crime que consiste em constranger indivíduo, de qualquer idade ou condição, a conjunção carnal, por meio de violência ou grave ameaça; coito forçado; violação. Muitas pessoas, ainda pensam que estupro só acontece com pessoas desconhecidas, sendo que no caso da violência doméstica contra a mulher, muitas são obrigadas a ter relação forçada com o seu companheiro e vias de fato, se caracteriza como agressão física.

A violência contra a mulher pode se manifestar de várias formas e com diferentes graus de severidade. Segundo a cartilha “Relações de gênero” (2005, p. 8), no geral, a violência doméstica são atos ou condutas dirigidos contra as mulheres, que causem situações de agressão física ou ameaça à coerção sexual, a maus tratos psicológicos e/ou emocionais, que possa levar ao dano, ao sofrimento à mulher ou até mesmo a morte. Essas formas de violência não se produzem isoladamente, mas fazem parte de uma sequência crescente de atos, do qual o homicídio é a manifestação mais extrema.

De acordo com a pesquisa realizada e autores que escrevem sobre a violência sofrida por mulheres, existem variados tipos de violência que a mulher pode sofrer. Uma delas é a violência de gênero, que consiste em qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado. De acordo com a referida cartilha, violência e assédio moral se refere a toda construção sócio-cultural elaborada a partir do sexo. A violência de gênero é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres.

Para Saffioti (2004, p. 69), a violência de gênero é sem dúvida, a categoria mais geral. Entretanto, causa certo desconforto, mal-estar quando se pensa esse conceito como aquele que engloba os demais., acrescenta Scott (APUD Saffioti, 2004 p. 70), esse conceito pode revelar sua neutralidade, na medida em que não inclui, em certa instância, desigualdades e poder como necessário. Fica assim, patenteado que a violência de gênero pode ser praticada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra a mulher (Idem, p 71).

Quanto à violência intrafamiliar, é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder a outra.

A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados. Acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

Referente às agressões que a vítima sofre, uma delas é a agressão física, que ocorre quando uma pessoa está em relação de poder referente à outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Essa violência pode manifestar-se de várias formas, através de tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, tirar de casa à força, amarrar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos (muito comum, mas

poucos sabem que isso caracteriza agressão física, entretanto, as marcas dessa violência não deixam feridas ou hematomas no corpo e sim na alma, muitas vezes, conseguindo destruir a identidade da vítima) e etc.

De acordo com um trabalho da fundação Perseu Abramo (APUD Saffioti 2004 p. 63), mostrou-se que 20% das mulheres sofrem lesão corporal dolosa, considerada leve, o crime mais cometido por homens contra as mulheres, em particular quando vivem no mesmo domicílio e de acordo com Day, (2003, p.15) em todo o mundo, pelo menos uma em cada três mulheres, já foi espancada, coagida ao sexo ou sofreu alguma forma de abuso durante a vida.

A violência sexual, na qual se compreende uma variedade de atos ou tentativas de relação sexual sob coação ou fisicamente forçada, no casamento ou em outros relacionamentos e a violência psicológica que muitas mulheres não sabem que estão sofrendo, que é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.

Existem ainda algumas características mais comuns, como os insultos constantes, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, ameaças, privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.), confinamento doméstico, também inclui críticas pelo desempenho sexual e etc.

Todas essas manifestações por parte do agressor, podem ser denunciadas nos órgãos de proteção a mulher, esse ano a lei 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, completou 5 anos e isso é um presente maravilhoso, pois a sociedade precisa conscientizar-se que mulher não é um objeto e sim um ser humano, que possui sentimentos e necessidades e que tem voz ativa, que luta por seus direitos.

4. CONCLUSÃO

Diante dos dados coletados, analisados e interpretados, a pesquisa realizada demonstrou que as denúncias de violência contra a mulher tem aumentado, isso mostra que a aplicabilidade da Lei 11.340 - Maria da Penha -tem surgido efeito, pois as mulheres, vítimas da violência, têm se encorajado para denunciar seus agressores.

Através do estudo percebeu-se que entre as denúncias, as características mais presentes são as ameaças, lesão corporal e vias de fato. Verificou-se que de 2008 até 2010 a ameaça teve um aumento significativo, já a lesão corporal se manteve estável nesse mesmo período e vias de fato apresentou uma queda nos dados registrados.

Percebeu-se também que em 2010 um número significativo de mulheres vem denunciando a violência por estupro o que significa dizer que essas mulheres sentem mais segurança no que tange ao rigor da lei, embora em casos de proteção ainda se perceba certa fragilidade na aplicabilidade da Lei 11.340.

O intuito da pesquisa foi trabalhar os dados levantados e transformá-los em percentuais para uma melhor compreensão dos índices de violência em Macapá. Dados esses coletados em instituições que atuam nas políticas públicas governamentais.

Portanto, a relevância dessa pesquisa, certamente contribuirá para futuras pesquisas voltadas à violência contra a mulher ou violência de gênero, entre outras, assim como poderá contribuir para construção de novas políticas públicas voltadas para essa questão.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, I. C. **Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar** – Uma questão de Políticas Públicas. Projeto de pesquisa, 2010.
- BANDEIRA, L. **Relação de gênero, violência e assédio moral** – uma vida sem violência é um direito das mulheres. Eletrobrás, 2005.
- CRESPO, A. A. **Estatística fácil**. 18^a, Saraiva, 2002.
- DAY, V. PRES; Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **R. Psiquiatria**. RS, 25. abril 2003.

Delegacia de crimes contra a mulher AP. DCCM.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª, Atlas, 2002.

GRABIN, C. A. SALIBA; Violência doméstica: análise das lesões em mulheres. **Caderno de saúde pública**. 2006.

Juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher. Amapá – Macapá

LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª Atlas, 2002

OAB Amapá. **Lei Maria da Penha**. Macapá 2010.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**, 31ª, Vozes, 2003.

SAFFIOTI, I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência. Brasil Urgente**. 1ª, Fundação Perseu Abramo, 2004.

<http://www.ess.ufrj.br/prevencaoviolenciasexual/index.php/tipos-de-violencia-cometida-contra-a-mulher> Março. 2011.

Resultado do projeto de estudo arqueológico e histórico da Base Aérea do Amapá

Edilene dos Santos Barbosa¹
Edinaldo Pinheiro Nunes Filho²

1 INTRODUÇÃO

A história da Base Aérea do Amapá insere-se dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial, tema abrangente com grandes variedades de objetos de estudos, porém a história da Base Aérea do Amapá é pouco explorada pelos acadêmicos e estudantes de modo geral. No entanto, esse tema possui pouquíssimas fontes na historiografia brasileira e amapaense, alguns livros apenas citam a Base Aérea, deixando de destacar os principais acontecimentos de sua história. A mesma está sendo construída aos poucos através das constantes “lutas” que os acadêmicos enfrentam para reconstruir o que ficou apenas na memória de alguns moradores antigos do município do Amapá.

Para tanto, há a necessidade de esclarecer a importância da mesma na história amapaense e, principalmente, na vida dos moradores remanescentes dos tempos de guerra. Por conta de “resgatar” a história da base aérea do Amapá, o Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá-CEPAP/UNIFAP, criou o “Projeto de Estudo Arqueológico e Histórico da Base Aérea do Amapá” sob a coordenação do Professor Dr. Edinaldo Pinheiro Nunes Filho, o qual foi estruturado objetivando o estudo arqueológico e histórico do patrimônio da cultura material existente em sua faixa de domínio e entorno.

Sendo assim, esta pesquisa visa resgatar o fato histórico do solo amapaense ter sido um dos locais que ajudaram a derrotar as forças dos países do Eixo, na última Guerra Mundial. Este trabalho tem como objetivo também demonstrar a importância, não só estratégica, mas também social da Base Aérea de Amapá, relatando desde o princípio da Guerra Mundial, passando pelas missões da Força Aérea Brasileira em conjunto com a força aérea norte-americana na costa amapaense, bem como descrever como se deu a construção da base aérea e identificar as razões que levaram o governo brasileiro e o governo norte-americano a construir uma Base Aérea no Amapá.

Para tanto se faz necessário contextualizar, de forma sintética, a Segunda Guerra Mundial, ocorrida no período de 1939-1945, os motivos que levaram o Brasil a participar da Guerra ao lado dos Norte americanos, a Batalha do Atlântico e outros fatores relevantes que contribuíram para esta empreitada dos Americanos na Amazônia Brasileira. Dessa forma se compreenderá de que maneira essa base ajudou a derrotar as forças dos países do Eixo na Segunda Guerra Mundial.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

As metodologias utilizadas durante a pesquisa científica foram as de levantamento bibliográfico sobre a antiga Base Aérea do Amapá, onde a mesma teve um papel importantíssimo dentro do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, despertando assim o interesse de se aprofundar neste assunto. A priori as fontes foram escassas, pois é muito difícil encontrar uma obra produzida e dedicada a tratar exclusivamente sobre a antiga Base Aérea Norte-americana no Amapá, levando-se em consideração suas funções e contribuição para a grande Guerra Mundial. Até então, no Amapá, apenas a obra de Maria Cassilda Barreto de Souza, “Pássaros Máquinas no Céu do Amapá”, publicada em 1999, trata com um pouco de exclusividade sobre o assunto, mencionando a verdadeira função da base aérea do Amapá e sua contribuição, bem como todo o projeto urbanístico dessa área, com o intuito de demonstrar o que ficou apenas na memória dos antigos moradores do município de Amapá. Falando em memória, foram considerados três trabalhos de conclusão de curso, nos quais os autores utilizaram a memória, através da história oral, para reconstruírem a História, a tal como ocorreu, da Antiga Base Aérea Norte Americana, construída pelos americanos no Estado do Amapá.

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2010-2011.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de História da UNIFAP.

Houve acesso a alguns relatórios produzidos nos anos 1997, 1998 e 1999 sobre a tentativa de transformar a Base Aérea em Museu a céu aberto, onde os mesmos utilizaram de informações históricas, entrevistas com moradores antigos, imagens do local, todas as provas possíveis para alcançarem esse objetivo. Por outro lado, foram produzidos relatórios por acadêmicos da Universidade Federal do Amapá do curso de História que viajaram no período de 08 a 12 de setembro de 2010 à antiga Base Aérea do Amapá, coordenados pelo Professor Dr. Edinaldo P. Nunes Filho; os acadêmicos foram divididos para pesquisar o antes da guerra, o durante a guerra e o depois da guerra. As informações contidas nesses relatórios são importantes para a contribuição historiográfica sobre a antiga Base Aérea do Amapá e sobre tudo para esse trabalho de pesquisa.

Todo esse processo de elaboração da pesquisa foi dedicado às pesquisas bibliográficas, através das quais, apesar da escassez, pudemos obter informações muito importantes para o andamento desse estudo, as informações obtidas foram analisadas e comparadas com outras informações para garantir a veracidade de cada uma delas. Dentre os locais de pesquisa está a Universidade Federal do Amapá, onde foi encontrado 50% (cinquenta por cento) das informações utilizadas, também foi feita busca na universidade Vale do Acaraú, mas não foi encontrado nada; os outros 50% (cinquenta por cento) está incluído em pesquisas feitas em revistas antigas, com algumas informações sobre a Segunda Guerra Mundial, onde vez ou outra menciona-se sobre as bases norte-nordeste, fornecidas pelo orientador e em sites como o do Governo do Estado, Amapá net e blogs. Contudo, não nos contentamos apenas com essas informações, estamos sempre em busca de mais informações que dizem respeito à atuação da antiga Base Aérea do Amapá na Segunda Guerra Mundial.

3 RESULTADOS

Contextualização da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial teve início em 1939 e dividiu-se em dois momentos: A ofensiva do Eixo e a contra-ofensiva dos aliados. O primeiro é marcado pelo rápido avanço da máquina de guerra alemã sobre os países da Europa Continental. Esse período teve início com a invasão da Polônia pelas tropas alemãs e teve seu ponto crítico durante as investidas alemãs contra a Inglaterra, principalmente pelo mar, com os ataques de submarinos a navios mercantes que se dirigiam aos portos ingleses. O segundo período teve como marcos iniciais a rendição do Sexto Exército alemão em fevereiro de 1943 e as primeiras grandes vitórias aliadas na Batalha do Atlântico. A Batalha do Atlântico trouxe enormes perdas para a Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, pois muitos navios mercantes foram torpedeados. Por conta desses prejuízos, ao Brasil, fez-se necessário a implantação de bases aeronavais em pontos estratégicos no nordeste, no Pará e no Amapá.

Derrotados na Primeira Guerra Mundial, os alemães tiveram seus aviões de combate destruídos e confiscados, porém seria difícil vencer uma revanche sem aviação. Pensando nisso, a Alemanha investiu em montagens de aeronaves e treinamentos de pilotos na União Soviética. Foi criado a *Luftwaffe*, em 1935, por Adolf Hitler, sendo comandada por Hermann Göring (1893-1946), ela teve um papel fundamental na rápida conquista da Europa Oriental e Ocidental, pois era responsável por organizar e expandir as forças da aeronáutica, tornando-se a maior força aérea do mundo. Em 1939 contavam com 3.575 aeronaves, contra 3.562 da Inglaterra e da França juntas, mas toda a máquina de guerra alemã não suportaria uma guerra longa, por falta de suprimentos (PAIXÃO, 2009, p. 5).

Hitler tinha pretensões de reconstruir e expandir o território Alemão a qualquer custo, para o desenvolvimento da "raça ariana", criando a ideologia do "espaço vital" (em alemão *Lebensraum*). O espaço vital seria o espaço necessário para a expansão territorial de um povo, no caso, o povo alemão. Não apenas a restauração das fronteiras de 1914, mas também a conquista da Europa Oriental, espaço onde as necessidades relativas à dominação territorial e recursos minerais desse povo seriam supridas. Mas Hitler não estava com pretensões de conquistar somente territórios da Europa, ele também promoveu batalhas no Atlântico Norte e Sul, a fim de "dominar os mares".

A Guerra no Atlântico e a participação brasileira

A Guerra no Atlântico vinha acontecendo desde o início da Segunda Guerra Mundial em 1939 e teve como principais palcos de atuação a costa litorânea norte-americana e brasileira, sendo o segundo o mais importante para se compreender as ações dos submarinos na costa amapaense, pois o mesmo começa na costa leste do Estado do Amapá até o sul do país, no Estado de Florianópolis. A iniciativa de realizar uma Batalha no Atlântico partiu dos alemães, sob o comando do ditador Hitler, onde de acordo com Paixão (2009, p. 9), “...investiu na fabricação e capacitação de homens que pudessem operar os submarinos, em uma escola no norte da Alemanha”. O almirante Karl Dönitz foi quem convenceu Hitler a investir pesado em submarinos. O objetivo era promover um bloqueio naval contra a Inglaterra e outros que ousassem afrontar a Alemanha.

Em 1906, os alemães já possuíam submarinos que carregavam um único torpedo, mas não operavam em longas distâncias. Os U-boats (barco que afunda), como eram chamados, promoveram verdadeiros estragos já na Primeira Guerra. Segundo Ribeiro (2009, p.34), “... no início, a *Kriegsmarine*, a Marinha Alemã, contava com apenas 56 submarinos, enviados ao Mar do Norte pelo almirante Karl Dönitz”. Tais submarinos foram o suficiente para causar um estrago à Marinha Britânica. Para se ter uma idéia, esta pequena frota teve um desempenho excepcional, onde até o final de 1939, os U-boats haviam exterminado 114 navios, equivalentes a 420 mil toneladas de carga. Não é a toa que esses submarinos foram chamados de “os predadores do Atlântico”.

A meia centena de submarinos multiplicou-se e logo ganhou a fama de “lobos dos mares”, porque começaram a atacar em grupos, mesmo longe uns dos outros, o rádio foi um instrumento indispensável para a comunicação com os demais, onde passaram a agir além das fronteiras do Mar do Norte, caçando embarcações inimigas por todo o oceano. De acordo com Ribeiro (2009, p.35), foi assim que os U-boats chegaram até a costa do Brasil, no primeiro semestre de 1942, onde afundaram seis navios mercantes brasileiros, tornando insustentável a posição de neutralidade que o Brasil insistiu em manter desde o início da Guerra.

Até 1940, o Brasil resistiu a uma aproximação mais cerrada com os Estados Unidos e a partir de 1941, com o rompimento das relações com o Eixo, o Brasil aliou-se e alinhou-se com a política norte-americana e de maneira irreversível. O conflito internacional colocara para Vargas a necessidade de ações que refletissem claramente no plano internacional a participação do Brasil na Guerra. Outro capítulo de destaque na aproximação forçada com os Estados Unidos foi a geopolítica da Segunda Guerra, ou mais especificamente a importância estratégica que o Nordeste brasileiro teria em caso de prolongamento da guerra. Essa região do Brasil era, para a época, a alternativa mais viável para os norte-americanos chegarem à Europa – através do Norte da África –, caso fosse inviabilizada a travessia do Atlântico Norte (ARAÚJO, 2000, p. 45 e 46).

Em 31 de agosto de 1942 Getúlio Vargas declara a participação do Brasil na Guerra contra a Alemanha e a Itália, ficando à sombra de um grande aliado, os Estados Unidos “o gigante industrial que prosperava com a guerra”. Segundo Ribeiro (2009, p.35), no início de 1942, Roosevelt selou com Vargas um acordo para criar uma base militar aliada em Natal, no nordeste, em troca de dinheiro para construir a Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda. Através desse acordo os norte americanos tiveram “passe livre” para fixar bases em todo litoral brasileiro. Os Americanos levaram oficiais da Marinha brasileira para serem treinados nos EUA, outra medida foi a construção de 435 embarcações de casco de madeira para patrulhar o litoral brasileiro contra os ataques de U-boats.

Entre Estados Unidos e Brasil desenvolviam-se a colaboração nos projetos de defesa do Continente, e no dia 24 de junho de 1941, em meio a dúvidas e desconfianças entre os dois governos, os Generais Dutra e Miller, respectivamente ministro da Guerra do Brasil e chefe da missão militar americana assinaram um acordo para a criação do Brazilian-American Joint Group of Staff Officers (Grupo comum Brasileiro-Americano de oficiais de equipe de funcionários). Sendo assim, o governo de Washington obteve do Brasil a concessão para utilizar as bases aéreas e navais por outros países americanos, especialmente pelos Norte Americanos que ajudariam, material e tecnicamente, na sua construção.

A concessão das bases do Nordeste foi por ele percebida como uma imposição: ou o Brasil cedia parte de seu território ou seria considerado inimigo dos Aliados. O país era segundo Vargas, jogado em uma “aventura” que não escolhera e que não controlaria. Mais do que isso, a pressão norte-

americana demonstrava que o pan-americanismo seria um norteador de políticas para o continente, desde que houvesse concordância dos EUA. O pan-americanismo parecia, para Vargas, uma espécie de letra morta: os estados americanos não eram efetivamente pares, pois, as concessões ficavam claras, pelas notas do *Diário de Vargas*, que a soberania nacional, um dos temas favoritos de Vargas, estava arranhada (ARAÚJO, 2000, p. 49).

A Construção da Base Aérea do Amapá

O principal fundamento para a construção da base aérea do Amapá surgiu desde o reinado de João VI, pois havia uma proposta que pretendia juntar as quatro Guianas (a brasileira, a francesa, a holandesa e a inglesa) com a finalidade de resguardar a penetração de outros países estrangeiros na região “Amazônica”. No período da Segunda Guerra, esse argumento levou o governo brasileiro e o norte-americano a assinarem um acordo que incluíram as três Guianas e o Amapá na área de segurança norte/nordeste do Brasil, como fator fundamental para a defesa do continente sul-americano e particularmente o Brasil. Foi esse argumento que, segundo Souza (1999, p. 141), justificou a construção e a instalação da base aérea de Amapá e Belém para servirem de apoio bélico ao exército Norte-Americano.

Segundo Souza (1999, p. 115), para iniciar a construção da Base Aérea de Amapá foi baixado o Decreto nº 14.431 de 31 de dezembro de 1942 que declarou, para fins de utilidade pública, a desapropriação dos terrenos, inclusive benfeitorias que nele existissem, situados no município de Amapá. No início, a construção da base se deu de forma sigilosa e logo começaram a aparecer os primeiros “pássaros metálicos” fazendo um ruído estarrecedor devido a potência de seus motores; a priori, esse campo funcionou de forma clandestina. A base aérea do Amapá foi construída e projetada para a ação de aviões terrestres ou anfíbios e dirigíveis contra submarinos que atuavam tanto na costa do Amapá, quanto nas Guianas, causando medo na população local, por não entenderem o que estava acontecendo naquelas proximidades.

A Base Aérea do Amapá ficava a 12 km da sede do município, e seu acesso inicialmente era feito através do Lago Axuá e posteriormente pelo Rio Amapá Grande. Durante todo o processo de construção da pista pensou-se na sua infra-estrutura, tais como acostamento e serviço de esgoto, a pista do aeroporto era bastante longa e larga e media 6 mil pés, constituída por uma pista de rolagem medindo 8 polegadas de asfalto (Fotografias nº 1 e 2). Como auxílio à navegação aérea, os norte americanos também instalaram no local biruta, farol rotativo, HF/DF (identificação de rumo) e rádio-faixa, além de outros meios de comunicação como teletipos, estação de fonia, radiografia e sistema telefônico. (SOUZA, 1999, p.97)



Fotografia nº 1: Imagem aérea da pista de pouso da base aérea do Amapá, entre 1943 e 1945.
Fonte: <http://polemologia.blogspot.com/2011/02/brasil-na-2-guerra-mundial-americanos.html>



Fotografia nº2: Imagem aérea da base aérea do Amapá, entre 1943 e 1945.
Fonte: <http://polemologia.blogspot.com/2011/02/brasil-na-2-guerra-mundial-americanos.html>

A base possuía uma grande estrutura com instalações que se destinavam a armazenar combustíveis, tanques de aço subterrâneos, plataforma para enchimento de tambores com bombas fixas e durante todo o período de guerra, os serviços de restaurantes e hospital funcionavam vinte e quatro horas por dia. Toda essa infraestrutura de guerra e de escritório teve a administração e tecnologia dos Estados Unidos, com o auxílio da mão-de-obra barata do imigrante nordestino, de alguns trabalhadores da região amazônica e do local que com muita garra e determinação construíram os “barracões” da base aérea do Amapá (Fotografia nº 3) (SOUZA, 1999, p.98).



Fotografia nº 3: Imagem de um dos prédios construído na Base aérea do Amapá, entre 1943 e 1945.

Fonte: <http://polemologia.blogspot.com/2011/02/brasil-na-2-guerra-mundial-americanos.html>

De acordo com Paixão (2009, p. 17) os primeiros dirigíveis de uso militar chegaram ao Brasil em setembro de 1943, o primeiro foi o K-84, enviado para a base aérea de Fortaleza e pertencia à Ala de Dirigíveis da 4ª Esquadra. Primeiramente, os dirigíveis que chegaram ao Brasil foram chamados de "blimps" e dividiram-se em dois esquadrões: o Esquadrão ZPN-41, que atuava nas bases aéreas de Amapá, Belém, São Luís e Fortaleza; e o Esquadrão ZPN-42, sediado em Maceió que também operava em Recife, Salvador, Vitória, Caravelas e Rio de Janeiro (Santa Cruz).

Após o término da construção das pistas especiais e da torre de ferro (Fotografias nº4 e 5), foram contratados homens para amarrar a proa do Zepelim à torre com cabos de aço. Os Zepelins foram de fundamental importância no patrulhamento da costa brasileira por seu alto desempenho, no que diz respeito ao tempo de permanência no ar (até sete dias) e pelo fato de não fazer barulho. Sua principal função era detectar submarinos. Logo no início da guerra os Zepelins apenas tinham a missão de prestar apoio no salvamento das tripulações dos navios de guerra.



Fotografias nº 4-5: (4) Imagens da torre de atração dos Zepelins, acima entre 1943 e 1945, (5) imagem da movimentação dos zepelins na Base Aérea do Amapá

Fonte: <http://www.alcilenecavalcante.com.br/alcilene/base-aerea-do-amapa-ontem-e-hoje>

Souza (1999) explica que no interior dos "blimps" toda a tripulação deveria utilizar sapatos especiais de lona para evitar faíscas em um possível atrito com os cabos que ficavam espalhados pelo interior do aparelho. Depois que a pista dos Zepelins foi desativada, os sapatos especiais foram aproveitados pelos trabalhadores brasileiros da companhia norte-americana. A antiga pista e a torre de Zepelim sofreram a ação do tempo, sem contar que, de acordo com Assunção (morador do município

de Amapá)³, quando foi fundado o museu a céu aberto da base aérea, a torre foi retirada de seu local original, o que desapontou tanto os antigos quanto os novos moradores da região.

Depois de tentarem todas as armas e todas com insucessos, os americanos tiveram a sua salvação em maio de 1943, com o auxílio do cientista britânico John Sayers que apresentou à Marinha Real uma nova forma de radar: de ondas curtas, para ser instalados em aviões, para detectarem os submarinos e providenciar os ataques pelo ar. De acordo com Paixão (2009, p.21), “... foram afundados dez submarinos em toda a costa brasileira contra 16 navios mercantes perdidos”. Próximo à costa do Amapá (Fotografias nº 6 e 7), o navio Antonico foi torpedeado em 28 de setembro de 1942. Dentre os submarinos, dois foram afundados próximos à costa amapaense: o U-590 e o U-662.

De acordo com Souza (1999), o primeiro foi avistado na superfície em 9 de julho de 1943 pelo Catalina VP-94 que saiu da Base Aérea de Amapá, porém o avião não resistiu ao fogo cerrado do submarino alemão e um piloto norte-americano acabou morto, mas o co-piloto conseguiu levar a aeronave à base aérea Val-de-Cans, em Belém. Outro avião foi enviado de Belém para atacar o submarino. A autora ainda enfatiza que o U-590, que era comandado pelo 1º tenente Werner Krüer já havia torpedeado o navio "Pelotasloide" em 4 de julho, na barra de Belém.



Fotografia nº 6: Imagem da frente do município de Amapá as margens do Rio Amapazinho, entre 1943 a 1945.

Fonte: <http://polemologia.blogspot.com/2011/02/brasil-na-2-guerra-mundial-americanos.html>



Fotografia nº 7: Imagem do Rio Amapá Grande, em 2010, que descendo chega-se ao oceano Atlântico, onde foram afundados os dois submarinos alemães.

³ Alguns dados foram extraídos de entrevistas feitas com os moradores remanescentes dos tempos de guerra, pelos acadêmicos de história da UNIFAP

Fonte: Relatórios de acadêmicos de História-UNIFAP 2010.

Já o U-662 foi destruído no dia 21 de julho de 1943, quando aguardava para atacar o comboio TF-2, que já havia perdido a posição de lançamento. Assim, perseguindo o grupo de navios mercantes, foi logo avistado por um avião norte-americano no exato momento em que mergulhava. Dado o alarme, saiu o avião VP-94 da Base Aérea de Amapá que logo trocou tiros com o U-662, em seguida foi auxiliado pelo avião PBY americano e juntos destruíram o submarino que estava a cem milhas do local. Nesse momento cinco homens, dentre eles o comandante Müller, conseguiram abrigo em um bote salva-vida lançado pelos norte-americanos depois do afundamento do submarino. Contudo, somente depois de alguns dias o resgate ocorreu, onde somente três alemães sobreviveram à aventura no mar.

Além do U-590 e do U-662, ocorreu outro caso de afundamento de submarino, que tudo indica ter sido um submarino Italiano, em abril de 1943, quando a guarnição do avião 83-P-5, pilotado pelo tenente Robertson avistou um submarino na superfície. O submarino abriu fogo e um intenso combate teve início. Mesmo com o submarino danificado, sua tripulação continuou a atirar. Robertson pediu reforços pelo rádio e um avião que estava nas proximidades, o 83-P-12, comandado pelo capitão Bradford, recebeu a mensagem e lançou quatro bombas Mark-44 "que, ao disparar, conseguiu aparentemente arrombar o casco do submarino, um pouco atrás da torre de comando" (SOUZA 1999, p. 151). O submarino ficou gravemente avariado e afundou em poucos minutos e uma camada de óleo marrom-escuro formou-se na água, onde cerca de trinta sobreviventes debatiam-se. O avião de Bradford continuou sobrevoando o local, lançando balsas salva-vidas e depois partiu para a Base Aérea de Natal, com os sinais do combate em suas asas. Uma das balsas foi encontrada por dois pescadores do Bailique, no dia 13 de maio de 1943 contendo um sobrevivente em estado desesperador. O sobrevivente era um sargento italiano e chefe de uma metralhadora antiaérea do submarino italiano Archimedi. Esse sobrevivente ainda relatou que sua guarnição fora designada para atuar no setor Recife/Salvador, navegando sempre à superfície. Além disso, ainda informou que nas docas de Bordeaux existiam 25 U-boats e 10 submarinos italianos

Do ponto de vista financeiro, o potencial dessa construção certamente onerou muito o país em termos de dólares, sem incluir aí os materiais e equipamentos importados diretamente dos Estados Unidos. Com essas instalações e com a rota aérea de aviões multimotores que se destinavam para o continente africano, percebe-se que essa base aérea era de caráter transitório e servia apenas para controlar a ameaça dos submarinos alemães e executar missões de salvamento de aviões, durante os bombardeios na costa norte do Brasil. Com o desenrolar do tempo, a base aérea do Amapá passou a beneficiar em conjunto não só as Forças do Exército e Aeronáutica dos Estados Unidos, como ainda a Royal Air Force, as linhas aéreas comerciais da Panair e a força aérea brasileira cuja responsabilidade da manutenção e segurança das instalações dessa base aérea cabia até 1945 ao exército dos Estados Unidos, com atuação no atlântico sul (USA/FSA). (SOUZA, 1999, p.99).

A Alemanha rendeu-se em 7 de maio de 1945. No dia seguinte a notícia espalhou-se pelo mundo e ficou conhecido como o "Dia da Vitória". O Brasil só cessou as hostilidades contra as potências do Eixo em 16 de novembro de 1945 com a suspensão do Estado de Guerra entre o Brasil e o Japão, através do Decreto nº 19.955. Através desse decreto, o Ministério da Aeronáutica ficou responsável pelas bases aéreas. A Base Aérea de Amapá só foi entregue por volta de 1948. Após o término da guerra, os norte-americanos enterraram máquinas imprestáveis e outros lixos de guerra em valas. O lixo que não foi enterrado foi aproveitado pela população pobre da periferia. Para evitar o roubo de material bélico foi criado um corpo de guarda para fazer a vigilância da área (PAIXÃO, 2009, p.23)

Terminado a guerra, todos os encargos dessa base aérea foram assumidos pela comissão Mista Brasil/Estados Unidos, consubstanciada na sua Seção de Aeronáutica, pela elaboração de um relatório que qualificou os edifícios e estruturas do campo como também a rede de águas em "condições razoavelmente boas". Alguns instrumentos mais sofisticados e sem utilidade foram distribuídos entre as outras bases aéreas mais importantes dos estados brasileiros. Em consequência disso, não existe qualquer referência sobre a importância da base Aérea do Amapá nos assentamentos históricos do ministério da Aeronáutica brasileira. (SOUZA, 1999, p.100).

De acordo com Nunes (1997, p. 16), após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o governo federal implantou no município projetos de fomentação de atividades voltadas para a própria realidade regional, como exemplo a escola de Iniciação Agrícola do Município de Amapá, a qual utilizou a própria estrutura da base aérea para desenvolver suas atividades e o fomento do cruzeiro que auxiliava os colonos no uso da Terra e nos equipamentos técnicos. A extinção desses projetos, em 1954, aliados às constantes crises que assolavam o interior do Território Federal do Amapá gerou uma debilitação socioeconômica no município de Amapá, tornando-o em uma verdadeira cidade “fantasma” esquecida por todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da Batalha do Atlântico, a Marinha de Guerra da Alemanha adotou a tática das “matilhas”, onde os submarinos atacavam em grupos, isso tornava os ataques aos comboios cada vez mais devastadores. Por mais que os navios mercantes fossem escoltados, os U-boats causavam grandes danos. Os submarinos típicos da Segunda Guerra operavam mais na superfície, pois quando afundavam, ficavam vulneráveis ao sonar. Os ataques ocorriam, na maioria das vezes, à noite. Porém, os britânicos inverteram a situação com o uso do radar.

Vale ressaltar que o quadro da Batalha do Atlântico não foi mudado apenas pelo uso do radar, mas pelos vastos recursos dos aliados, principalmente dos Estados Unidos, e pelo uso de aviões, que ajudaram a cobrir a maior parte do Oceano Atlântico. Com isso, as “matilhas” não tinham descanso, sendo obrigadas a combater toda vez que fossem encontradas e não mais submergiriam, de acordo com a tática original. Houve outra mudança: os submarinos passaram a navegar sozinhos, para que pudessem cobrir a maior área possível do Atlântico.

A guerra estendeu-se também ao norte da África, onde os aliados enfrentavam o exército alemão comandado pelo general Erwin Rommel, mais conhecido como “Raposa do Deserto”. Eles estavam muito perto da vitória quando erros estratégicos de Rommel – que era admirado não só por Hitler, mas também por Winston Churchill, primeiro-ministro britânico, e pelo general britânico que o enfrentou, Bernard Montgomery – deu certo alívio aos aliados. Novamente o quadro foi revertido pelos vastos recursos dos aliados. Também chegaram novos equipamentos, como os tanques Sherman e aviões de combate.

Para esses equipamentos chegarem ao norte da África, os aliados precisavam ter pelo menos a vantagem na Batalha do Atlântico. Para tanto, a aviação foi importante na caça aos submarinos. Porém, na época os aviões não possuíam uma autonomia que lhes permitissem cobrir toda a área do Atlântico. Para cumprir essa tarefa era necessário construir bases aéreas próximas ao litoral da América. Foi nesse contexto que tiveram início as conversações entre Brasil e Estados Unidos sobre os Acordos de Washington. Um dos objetivos desses acordos era estabelecer bases aéreas norte-americanas em pontos estratégicos do Brasil, para que pudessem ser enviados os efetivos necessários à campanha do norte da África e caçar os submarinos que perseguiam navios mercantes em toda a costa americana.

A Base Aérea de Amapá cobriria não só a costa amapaense, mas também protegeria as Guianas. Logo podemos perceber a sua importância na Batalha do Atlântico. Próximo à costa amapaense foram afundados dois submarinos: o U-590 e o U-662. Além da importância militar, a Base Aérea de Amapá teve uma importância social, tendo em vista que mudou radicalmente a vida da população que vivia na região antes da instalação da base, bem como da mão-de-obra que se dirigiu ao local. Essas pessoas entraram em contato com novos modos de vida e novas técnicas.

Através de pesquisas bibliográficas para descrever os aspectos teóricos da importância da Base Aérea de Amapá e de uma leitura sistemática, acompanhada da elaboração de fichamentos de cada obra, procurou-se enfatizar as idéias centrais defendidas por cada autor com relação ao objeto de estudo. Para reforçar o trabalho foram utilizados os relatórios de pesquisa de campo, de acadêmicos de história da UNIFAP realizada em novembro de 2010, onde foi realizada primeiramente uma visita ao local, que foi transformado em Museu a céu aberto da Segunda Guerra Mundial. Foram feitas entrevistas com pessoas que ainda moram na região e foram testemunhas dos acontecimentos relatados nesse trabalho. O interessante, e ao mesmo tempo entristecedor, é ver o conflito das informações

relatadas, quando um diz que o medo de um ataque alemão dominava e outro dizia que todos se sentiam seguros; outra pessoa diz que a população só tinha medo do recrutamento para os campos de batalha na Europa. Com isso podemos perceber que quanto maior o número de informações, mais dúvidas aparecem. Como foi dito anteriormente, isso é tão entristecedor quanto empolgante, porque se trabalhou com pontos de vista dos próprios agentes históricos, aqueles que construíram a história da base aérea do Amapá, assim como estão contribuindo com a elaboração dos trabalhos referentes à base.

A Base Aérea de Amapá não deve ser tratada como uma lembrança do passado. Seus veículos que atuaram na Segunda Guerra parecem mais um monte de sucata do que documentos históricos. Os mesmos estão entregues à ação do tempo, sem esperanças de serem restaurados. Muitas pessoas se surpreendem quando ficam sabendo da real importância da base. A base aérea não é valorizada nem mesmo nos livros de História do Amapá, sendo apenas citada. Há apenas um livro que fornece informações mais precisas, porém houve uma pequena remessa da obra, possibilitando apenas a sua distribuição a poucas pessoas. É frustrante, mas, há muitas obras "escondidas" que são preciosas, isto é, são jóias da historiografia amapaense e poderiam ser compartilhadas. As mesmas possuem uma remessa reduzida principalmente porque seus autores não possuem recursos suficientes. O patrocínio da iniciativa privada seria uma solução. Outra solução seria o apoio de nossos governantes, o que não é mais do que sua obrigação zelar pela memória de nosso Estado. Essa é uma parte do problema, porque ainda temos a arrogância da própria academia amapaense, que retém o conhecimento para si, ou melhor, tranca o conhecimento em suas bibliotecas para que as pessoas se vejam obrigadas a pesquisar, isso mesmo, pessoas que só vão à biblioteca para fazer trabalho, tenham acesso ao seu acervo. Se esses trabalhos fossem divulgados, muitas pessoas que estão fora da cerca da academia seriam mais interessadas pela nossa história.

Não podemos simplesmente pedir que a população cuide da base. Devemos trabalhar a sua história não só nas academias, mas também nas escolas de ensino fundamental e médio e em projetos sociais voltados para o tema, para que a população tome conhecimento de sua importância na história do Amapá, e assim, finalmente, possa preservar. Temos que tomar a iniciativa de preservá-la, e não esperar que algum órgão declare a base como patrimônio histórico, porque esse é o dever da população amapaense: conhecer e preservar a própria memória.

5 REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria Celina D'. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000. (Coleção Descobrimos o Brasil).
- CAMARÃO, André Luis Chaves. *et al.* **Relatório de Estágio Extracurricular Supervisionado em Pesquisa histórica II: Projeto de Estudo Arqueológico e Histórico da Base Aérea do Amapá, município de Amapá-AP. Relatório (Curso de História)**. Universidade Federal do Amapá, 2010.
- NUNES, Eduardo Maciel. **As transformações Sócio-Econômicas no Município de Amapá** (1985 – 1995). Macapá: UNIFAP, 1997. 66p.
- PAIXÃO, Fábio. **A sombra da segunda guerra mundial alcança a Amazônia**. TCC (Curso História) Universidade Vale do Acaraú, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 20 jan. 2011.
- RIBEIRO, Fernanda Teixeira. Os predadores do Atlântico. In: RIBEIRO, Fernanda Teixeira; NETO, Octavio David (orgs). Guerra Submarina: os lobos do Atlântico. **Revista Abril 2009** (Série Grandes Guerras).
- SOUZA, Franciane do Socorro; RODRIGUES, Fredson Hailan Soares; SANTANA, José Renan Santos; SOARES, Victor Emmanuel Fonseca. **A Base Aérea Norte-Americana do Amapá (1941-1946): A reconstrução da memória dos habitantes do município de Amapá através de depoimentos orais**. TCC (Curso História). Universidade Federal do Amapá, 2009.
- SOUZA, Maria Cassilda Barreto de. **Pássaros Máquinas no Céu do Amapá**. Macapá: Poder Judiciário do Estado do Amapá, 1999. 200p.

Análise da fotografia contemporânea produzida no Estado do Amapá

Adriana Pantoja da Silva¹

Cristiana Nogueira Menezes Gomes²

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresentará uma análise da fotografia contemporânea produzida no Estado do Amapá. Trará e mencionará os trabalhos de Alexandre Brito, Aog Rocha, Camila Karina e Chico Terra, assim como também seus perfis fotográficos. Citará considerações do que seja uma fotografia contemporânea, apresentando seus conceitos na visão de estudiosos desta linguagem.

A fotografia é uma das linguagens artísticas de mais fácil acesso atualmente e está presente no cotidiano, nas ruas da cidade, nos meios de comunicação. No Amapá, ela está crescendo, em desenvolvimento e aos poucos está tomando corpo no âmbito artístico amapaense.

Alexandre Brito, Aog Rocha, Camila Karina e Chico Terra são alguns dos fotógrafos que constroem a fotografia no Amapá. Cada um a sua maneira com suas próprias características e discussões. Através de seus trabalhos, é possível a reflexão de como caminha essa linguagem no Amapá e o que fazem esses fotógrafos para que essa arte seja conhecida e reconhecida num estado, onde a cultura artística aos poucos é apresentada à arte contemporânea e onde a arte moderna tem maior espaço.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A fotografia amapaense não existe há muito tempo como linguagem artística conhecida e praticada como arte, por esse motivo, tornou-se difícil buscar fontes primárias fidedignas a respeito dela. É de forma gradual que esta realidade muda e aos poucos, obtemos estudos e pesquisas que possam registrar esses acontecimentos importantes para a história da arte no Amapá.

Assim, para obtermos os resultados para esta análise que trata sobre a fotografia contemporânea Amapaense, foi necessário investigar o que os fotógrafos amapaenses, esses que produzem a fotografia no Estado, fazem no sentido de contribuir para o fomento da cultura e da arte.

Foram feitas entrevistas com quatro fotógrafos: Alexandre Brito, Aog Rocha, Camila Karina e Chico Terra, evidenciando seus perfis, mostrando a fotografia praticada por eles no Estado, buscando enfocar dessa forma suas opiniões sobre ela, pois são eles alguns dos responsáveis por essa linguagem.

Todas as entrevistas foram feitas em início de 2011, entre os meses de janeiro a abril, em domicílio ou em seus ambientes de trabalho.

Porém, como se trata também de estudos sobre arte contemporânea e concomitantemente sobre a fotografia contemporânea, foram necessárias leituras pertinentes sobre o tema, questões que abordassem o que afinal é a fotografia contemporânea, como e onde podemos encontrá-la nos trabalhos amapaenses.

Mas, primeiro, o que seria fotografia? François Soulages (2004) diz que “A fotografia é a arte do possível, tomado em sentido intenso”. Para Barthes (2004), a fotografia não passa de um reencontro com o passado, como se fosse uma prova, daquilo que foi, de algo que já possuiu uma existência, sendo índice antes de ser icônica.

É a contemporânea? É sobre ela que David Campany (2003) reflete: “Se fosse para reunir uma dúzia de fotógrafos aleatórios não teríamos muito em comum.”. Falar sobre fotografia contemporânea numa época onde quase todos os artistas fazem uso dela, de muitas formas, não é fácil. Muito além de uma imagem impressa, hoje podemos ir longe com os múltiplos desdobramentos que ela oferece.

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2010-2011.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Artes Visuais da UNIFAP.

A arte se tornou fotografia, tomou para si todas as possibilidades que a originalidade de uma fotografia, ou mesmo seu simples negativo é capaz de dar.

3 RESULTADOS

A fotografia contemporânea, assim como a arte contemporânea não possui um rosto feito, onde possamos achar suas características bem definidas, bem delineadas. Talvez possamos achá-la em suas formas menos prováveis, tomando como base as grandes possibilidades que os artistas constroem com a arte, por exemplo com a utilização de matérias inimagináveis, improváveis e longe do que habitualmente conhecemos como os materiais que antes eram usados para construir uma obra de arte.

A fotografia contemporânea nos permite pensar além da fotografia como simples objeto impresso e também fora do papel do fotógrafo, hoje, ela é mais um artifício, um meio de fazer arte e o artista é aquele que “trabalha fotograficamente” (Dubois, 1993).

No Brasil, possuímos grandes nomes que servem muito bem a estes exemplos, como a artista Rosângela Rennó. Ela possui trabalhos que problematizam, instigam seu espectador. Fazem-nos pensar o porquê de trabalhar de outra forma a fotografia, traz problemas e temas atuais a serem abordados.

Como exemplo, podemos citar “Puzzles” (Mulher e Homem) de 1991.



“Puzzles” (Mulher e Homem), 1991, 54 x 68 x 2.5 cm (cada puzzle), fotografias em papel de prata/gelatina com acrílico e parafusos sobre eucatex em moldura de madeira. Coleção de Isabella Prata (São Paulo). Foto: César Duarte

Nesse trabalho, a artista sai do padrão moderno de expor fotografias, onde havia molduras, e expostas em parede. Aqui ela estabeleceu uma forma diferente e nova para que os espectadores entrem em contato com a obra. Discutiu temas a serem pensados e nos colocou fragmentos fotográficos.

Outro trabalho importante é “Obituário Transparente” de 1991. Neste Rennó traz outras possibilidades de trabalhar com a fotografia contemporânea e mostra o quanto é grande o leque de alternativas que ela propicia ao artista. Aqui ela usa apenas os negativos fotográficos para a composição da obra.



“Obituário Transparente”, 1991, 112 x 86 x 1 cm, 84 4x5” negativos fotográficos em resina de poliéster e parafusos. Coleção de Marcos Coimbra (Belo Horizonte). Foto: César Duarte

Esses são poucos exemplos de fotografias contemporâneas e suas possibilidades. Ficou certo através da pesquisa, que a fotografia contemporânea amapaense ainda não possui tal grau de maturidade artística. Ela está caminhando neste sentido, a fotografia amapaense ainda possui fortes tradições modernistas, mas já podemos ver características que podem ser entendidas como experiências contemporâneas.

Alexandre Brito, Aog Rocha, Camila Karina e Chico Terra são fotógrafos diferentes, atuantes no Amapá, com a maioria de seus trabalhos executados no Estado. Possuem experiência na fotografia, e além de fotógrafos, alguns possuem trabalhos paralelos, como é o caso de Aog Rocha, pois o mesmo já atuou no Grupo Urucum, grupo de performance amapaense, além também de possuir trabalhos nas artes plásticas.

Com a análise fotográfica e as entrevistas foi possível constatar que a fotografia amapaense ainda cresce. Ela é nova em aspectos contemporâneos, encontram-se mais vestígios modernos em sua composição. Como exemplo, podemos citar Chico Terra, que registra a imagem, no intuito de deixá-la como memória, como lembrança do hoje. É sempre comum em seus trabalhos a imagem do ribeirão, do caboclo, dos indivíduos da Amazônia, da natureza.

Aog Rocha, um pouco diferente da temática abordada por Chico Terra, possui um panorama mais amplo, vagando também pelas paisagens amazônicas, mas procurando novos contextos, como a cidade, a cultura, a religião e costumes da região.

Por último temos Camila Karina e Alexandre Brito, que bem diferente de Aog e Chico Terra, possuem um olhar mais contemporâneo, em graus distintos, com relação à fotografia.

Camila Karina prefere algo distante do que ela chama de “fotografia tucuju”. Trabalha bastante a moda, retrata a mulher, revela de um jeito simples mas refinado e delicado a beleza feminina amapaense. Alexandre, diferentemente dela, mas próximo à Aog e Chico Terra, também retrata a natureza e suas peculiaridades. Mas, em outro extremo, trabalha com a fotomontagem, artifício contemporâneo que a fotografia e a tecnologia permitem.

Entrevistas:

- Alexandre Brito:

Alexandre Brito Pereira, natural de Macapá, é graduado em Jornalismo pela Universidade Federal do Pará, formado em 2003. A princípio seu interesse inicial sempre foi cursar Cinema, mas como ainda não existia esse curso no Estado, ele foi para a segunda alternativa e cursou Jornalismo em Belém. Segundo Alexandre, a fotografia sempre fez parte de sua vida, cresceu em meio a câmeras, pois seu pai era fotógrafo.

Como jornalista, Alexandre varia muito em seu estilo fotográfico, prefere uma fotografia “suja”, um pouco fora do “normal” do que é visto no Estado. Quando está fotografando, ele gosta de registrar lugares, pessoas, procura novos ângulos na cidade, algo novo.

Como artista amapaense, vê que a fotografia ainda está se desenvolvendo no Estado, acha que estão surgindo grandes fotógrafos, que com o tempo vão consolidar uma verdadeira fotografia contemporânea, pois essa ainda está em experiência.

Em meio a tantas ferramentas de manipulações de imagem que hoje possuímos na área da fotografia, recursos teoricamente novos, ele diz que esses já são antigos, apenas se modernizaram: “você mexendo, por exemplo, na luz do ambiente, ou mesmo na cor da fotografia através dos mecanismos que ela oferece já esta se fazendo uma manipulação. Isto não é de hoje, fotógrafos antigos, antes de existir esses mecanismos já faziam isso em seus laboratórios”. No entanto, com tantas modernidades, Alexandre Brito é adepto apenas das mais antigas, deixando de lado, estes mais “novos”. Claro que não deixando de lado completamente, pois em alguns de seus trabalhos, nos é possível de forma bem clara, enxergamos alterações feitas na imagem com ajuda de softwares de manipulação de imagens, pois o mesmo também trabalha com a fotomontagem.

Nessa área, Alexandre admira fotógrafos como Olivieiro Toscani e Paula Sampaio; no Estado gosta dos trabalhos de Hélio Penafort por achar que este foi o responsável pela introdução da fotografia no âmbito artístico amapaense.

Alexandre, apesar de não estar atualmente fotografando, está inserido em movimentos culturais e artísticos que apoiam e difundem a fotografia no estado. Hoje, ele é o gerente do MIS - Museu da Imagem e do Som, departamento dentro do Teatro das Bacabeiras, que além da fotografia, trabalha com exibição e ações como oficinas de produção de vídeo, levando essa produção para as escolas do Estado e comunidades do interior.

Dessa forma, Alexandre divulga a fotografia, ele é completamente a favor dela e acha que todos devem de alguma forma conhecê-la. Acredita que democratizar a fotografia é um fato positivo para o Estado, levando em conta o fato que a fotografia ainda está em crescimento.

Assim, embora não esteja atualmente produzindo, Alexandre contribui diretamente para o fomento da arte, pois a fotografia e o vídeo são as principais mídias usadas.

- Aog Rocha

Aog Rocha é natural do Pará, veio para o Amapá ainda pequeno, conheceu a fotografia quando criança por conta de seu pai, que também era fotógrafo. Fotografa há mais de 20 anos, e possui uma extensa carreira artística, não apenas na fotografia, pois atuou no Urucum, grupo de performance amapaense que operou bastante durante os anos 90 no Estado do Amapá.

Artista e fotógrafo, Aog estudou Desenho Mecânico, e comumente seus estudos nesse campo estão presentes em seus trabalhos, esses que são quadros feitos em sua maioria por objetos não muito usados em telas, como por exemplo: ferro (catracas e correntes de motos e bicicletas, arames e outros metais), as telas eram madeira de caixotes de supermercados e as molduras eram compensado com areia, cola e tinta. É também escultor, e assim como suas telas, emprega igualmente o uso de matérias incomuns, como o lixo: latinhas, ferros, plásticos, papel.

Em sua fotografia, assim como outros fotógrafos, diz que gosta de fotografar o que acha bonito e o que é belo a seus olhos. Ele gosta de registrar cenas do cotidiano, de pessoas, da cidade, ambientes, detalhes; em seu repertório fotográfico ele é bastante eclético. Aog se configura como fotógrafo de rua, suas fotografias estão em sua maioria repleta de imagens centrais da cidade, de registros de acontecimentos religiosos, urbanos e culturais.

Ele vê ainda bons resultados no desenvolvimento da fotografia amapaense, sendo ela contemporânea ou não, vê efeitos muito positivos e acha que todos os fotógrafos que estão surgindo já contribuem de forma significativa para a arte e para a cultura amapaense. Por conta disso, segundo ele o futuro da fotografia no Estado está no caminho certo, visto que é importante espalhar a fotografia como arte, levar ao público que não a conhece, conscientizar que seu papel vai bem mais além que somente um registro. Ele apoia e é a favor de todos os meios de fotografia, seja em aparelhos de celular ou seja em uma câmera fotográfica.

Com relação à utilização de recursos manipuladores de imagem, Aog é tradicional, explica que não interfere em suas fotografias, prefere a luz ambiente, gosta de ter uma imagem natural, nada muito “customizado”, em que a figura perca seu sentido inicial.

- Chico Terra:

Francisco Almeida, mais conhecido como Chico Terra, amapaense, músico e fotógrafo, fotografa desde os 12 anos de idade. Diz que na primeira vez em que viu uma câmera fotográfica teve a imediata curiosidade de tocá-la, de poder manuseá-la. A princípio, seu grande influenciador foi o fotógrafo Humberto Cruz, já que foi com ele que Chico iniciou seu aprendizado de técnicas, recursos e a paixão pela fotografia. Humberto Cruz foi o único exemplo de Chico Terra, seu grande mestre.

Filho da terra, é apaixonado pelo ambiente amazônico, por sua grande natureza e diversidade, na maioria das vezes gosta de fotografar esse meio, com o intuito de registrá-la, pois como ele mesmo afirma: “tudo isso um dia vai acabar”. É exatamente, por esse motivo que procura sempre registrar lugares simples do interior, porém repletos de natureza como o arquipélago do Bailique, Curiaú, não esquecendo também de pessoas, ribeirinhos, personagens do interior e da capital, essas que também fazem parte do contexto de suas fotos.

Embora nunca tenha frequentado aulas, ou mesmo algum curso na área, ele afirma que acha de extrema importância o estudo a respeito. No entanto, não descarta o fato de que para ser também um bom fotógrafo, a sensibilidade seja importante. Diz ter conhecimento de técnicas, truques fotográficos, porém o que mais pesa em seus registros é justamente sua sensibilidade, é o seu gostar de estar diante de algo belo, de sentir o que vê. Autodidata, aprendeu sozinho com ajuda de livros técnicos, tudo o que sabe; foi com a ajuda deles, que compreendeu todos os mecanismos de uma câmera fotográfica.

Assim como muitos artistas, Chico Terra também fotografa por conveniência, frequenta e é também contratado para registrar festas e eventos sociais importantes.

Perguntado a respeito de como vê a fotografia amapaense, Chico é otimista, e responde: “ela está crescendo, vejo com bons olhos todos os trabalhos realizados por esses fotógrafos que estão surgindo no Estado. Acho que eles, nós, representamos muito bem a fotografia amapaense, apesar dela ainda estar em ascensão”.

- Camila Karina:

Camila Karina Ferreira, natural de Macapá, é graduada em Jornalismo pelo Seama, turma de 2004. Foi nesse curso, durante a disciplina de Fotojornalismo que Karina obteve seu primeiro contato direto com a fotografia, onde pode conhecer sua história, técnicas e manipulação de câmeras.

A partir daí, com exercícios acadêmicos e experimentos extracurriculares fotografando com amigos e familiares, com o tempo foi consolidando sua carreira na fotografia.

Atualmente com 27 anos, trabalha na Assessoria do Ministério Público de Macapá, atuando no fotojornalismo. Camila possui uma carreira bem diversificada em relação à fotografia: fotografa crianças, grávidas, bandas, cobre eventos artísticos. Porém, seu trabalho autoral possui como tema principal a figura feminina, com poses inspiradas em grandes revistas de moda como Vogue e Marie Claire. No intuito de sempre melhorar seu trabalho, ela estudou moda e técnicas de maquiagem, interferindo assim na produção visual de suas modelos e ainda nos cenários.

Possui ainda um olhar bem inquietante em relação à fotografia contemporânea amapaense, e afirma “falta ousadia na fotografia amapaense”, “fujo do tucuju”, alegando que muitos artistas se limitam extremamente ao costumeiro, e que sim, é importante esse registro da natureza, mas que a arte de hoje vai bem mais além do que temas ecológicos.

Apesar de achar que esta arte ainda está em ascensão, Karina possui suas referências na fotografia amapaense e admira trabalhos como os do Chico Terra e Alexandre, esses que possuem trabalhos e conceitos bem diferenciados em relação à fotografia. Nacionalmente, gosta de Vik Muniz, de seu olhar e tema diferenciado em seu ato fotográfico e na produção dela.

Embora possua uma temática nova para fotografia do Estado, em relação à constante democratização da fotografia por meio de simples celulares e câmeras digitais não profissionais, Kamila tem um olhar diferente, não sendo a favor desse tipo de prática: “não acredito em celular”, questionando sua função inicial que não é a de câmera fotográfica.

Desse modo, esses são os fotógrafos amapaense que pouco a pouco constroem a fotografia contemporânea. Alguns, como pôde ser observado, já possuem fortes ligações com o contemporâneo, outros ainda caminham pela fotografia moderna, que tem como uma de suas características o padrão fotográfico (luz perfeita, enquadramento, técnica), mas essa realidade está mudando e naturalmente irão surgir novos fotógrafos e jeitos de fotografar.

Imagens:



Foto 1 – Alexandre Brito



Foto 2 - Aog Rocha



Foto 3 – Camila Karina



Foto 4 – Chico Terra

4 CONCLUSÕES

Fazer a análise de uma arte ainda pouco praticada não é fácil, pois a mesma ainda está em estado inicial, como é o caso da fotografia contemporânea amapaense. A fotografia como arte, e ainda contemporânea como linguagem artística é novidade para um Estado que ainda possui como prática artística principal quadros e telas pintadas com as imagens nativas.

No entanto, essa realidade já sofre mudanças, pois foi possível observar que a fotografia contemporânea cresce positivamente e, assim, seu repertório imagético fica cada vez mais eclético e desse modo podemos ver como se desenvolve a fotografia contemporânea.

É importante também sinalizar que a fotografia como arte nasce de um contexto em que eram feitas experimentações e registros, através da arte conceitual e da performance, onde a fotografia servia de registro das ações e também como mídia passível de manipulações nas décadas de 60 e 70 do século passado. Podemos analisar esse distanciamento da fotografia amapaense como decorrência do isolamento geográfico e cultural em relação ao resto do país e do mundo, o que ocasiona uma permanência dos preceitos modernos.

A importância dada ainda a uma fotografia utilizada como fonte de memória, através do registro, e também como maneira de denunciar algo está diretamente atrelada ao ideal moderno, tal como no início do fotojornalismo. A mudança desse tipo de fotografia, que ainda impera no Estado, para uma outra fotografia que permita agregar várias outras experimentações só ocorrerá através da ligação entre fotografia e arte. É necessário que se experimente mais no campo da arte para que a fotografia também possa sofrer mudanças e que o público possa também aceitar e compreender outras possibilidades no campo da fotografia.

Pode-se perceber essa diferença quando as imagens produzidas pelos fotógrafos abordados na pesquisa são analisadas. Tanto a foto 1 quanto a foto 3 pertencem a um repertório diferenciado, já que na foto 1 temos claramente a utilização de manipulação digital, em que não há pureza e clareza na imagem, mas sim um caos de cor, formas e informações; Na foto 3, temos um uso da cor e do tema muito próximos ao universo da cultura pop, em que percebemos a figura feminina ligada à uma temática da 'lolita', importada da cultura japonesa.

Nas fotos 2 e 4, vemos claramente uma temática mais tradicional, de registro de imagem. No primeiro caso, temos o registro em p&b do interior de uma casa ribeirinha, com seus santos organizados na parede. No segundo caso, temos o registro de uma paisagem amazônica. Em ambas as imagens, pode-se perceber que o enquadramento, a escolha do ângulo, obedece a um esquema presente na 'fotografia direta', extremamente moderna, em que tudo o que precisa ser dito pela imagem, é apreensível num primeiro olhar. Não precisamos de nenhuma informação além, fora da imagem, para entendermos o que está exposto ali. Diferentemente das outras imagens, que precisamos de um repertório prévio para compreensão da mesma. Com isso, pode-se perceber que mesmo que os conceitos modernos ainda estejam muito presentes na fotografia amapaense, já é possível perceber

pequenos escapes para se pensar a fotografia de outra maneira, de uma maneira mais contemporânea, mais próxima da arte.

Vale ressaltar que os fotógrafos entrevistados são os responsáveis pela arte fotográfica construída no Amapá, são eles que construíram/constroem as imagens da fotografia contemporânea amapaense.

5 REFERÊNCIAS

- ARCHER, M.; **Arte contemporânea: Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRITES, B. TESSLER, E. (orgs.) **Meio como Ponto Zero**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidades; 4,).
- CAMPANY, D.; **Art and Photography**. New York: Phaidon, 2003.
- COSTA, C.A.; **Arte no Brasil 1959 – 2000: Movimentos e Meios**. São Paulo: Alameda, 2004.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.
- FERREIRA, G.; VENANCIO, F.P.(org) **Arte & Ensaios n. II**. Rio de Janeiro, Programa de Pós – Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2004.
- FABRIS, A. **Discutindo a Imagem fotográfica**. <http://www.fotografiacontemporanea.com.br/artigos.php?pg=2&seed=1868115312> [1 maio de 2011].
- PAULA, S; MARQUES, K. **A imagem fotográfica como objeto da sociologia da arte**. <http://www.fotografiacontemporanea.com.br/artigos.php?pg=0&seed=1868115312> [2 1 maio de 2011].
- QUINTAS, G. **O que mais fotografar?** <http://www.fotografiacontemporanea.com.br/artigos.php?pg=0&seed=1868115312> [2 de maio de 2011].
- STANGOS, N.; **Conceitos de Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

As práticas de escolha de livros didáticos por professores no Estado Amapá: ponto e contrapontos

Rosivaldo Gomes¹

Adelma das Neves Barros Mendes²

Josenir Sousa da Silva (UNIFAP)³

RESUMO: Neste artigo apresentaremos alguns resultados do projeto de pesquisa “O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) de ensino fundamental e médio: escolha e uso”, coordenado pela Profa. Dra. Adelma Barros-Mendes, que conta com a participação do bolsista de iniciação científica Rosivaldo Gomes. Intentou-se com essa pesquisa verificar de que maneira é realizada a escolha dos livros didáticos de língua portuguesa pelos professores do ensino fundamental e médio no estado do Amapá e de que forma esses professores medeiam e didatizam os conhecimentos desses livros didáticos dentro da sala de aula, para em seguida, organizar intervenções e formações continuadas. Como base teórica foi usada a noção de didática das línguas, cuja perspectiva de análise está embasada em uma teoria da aprendizagem vygotskiana (sócio-interacionista/sócio-histórica), que toma como suporte a teoria da enunciação bakhtiniana. A pesquisa vem se desenvolvendo desde 2002⁴ (2002/2006/2009/2010). Nesse sentido, verificamos que, embora tenha havido uma melhora na compreensão quanto ao processo de escolha dos livros didáticos, ainda há muitos desencontros que culminam na sala de aula e dificultam o trabalho efetivo do professor em relação à escolha e ao uso efetivo desse material. Neste artigo traz-se um olhar mais especificamente dos dados coletados nos dois últimos anos da pesquisa,

Palavras-chaves: Livro Didático, Escolha, Uso, Ensino de Língua Materna.

RÉSUMÉ: Dans cet article nous présentons quelques résultats du projet de recherche «Le manuel de langue portugaise (LDP) de l'enseignement primaire et secondaire: le choix et l'utilisation», coordonné par le Prof. Dra. Barros, Adelma-Mendes, qui a la participation de camarades étudiants Rosivaldo Gomes. Tentative n'a été faite pour vérifier cette recherche est menée de telle sorte que le choix des manuels pour les enseignants d'anglais dans les écoles primaires et secondaires dans l'État d'Amapá et comment ces enseignants et médiation des connaissances didatizam de ces manuels en classe pour ensuite organiser des interventions et la formation continue. A été utilisée comme la base théorique de la notion de l'enseignement des langues, pour lesquelles perspective analytique est fondée sur une théorie de l'apprentissage de Vygotsky (sócio-interacionista/sócio-histórica), qui prend comme appui de la théorie bakhtinienne de l'énonciation. La recherche a été en développement depuis 2002 quelques étapes (2002/2006/2009/2010) .. En conséquence, nous constatons que bien qu'il y ait eu une amélioration dans la compréhension et le soutien concernant la procédure de sélection des manuels scolaires, il ya encore de nombreux malentendus qui culminent dans la salle de classe et d'entraver le travail efficace de l'enseignant concernant le choix et l'utilisation efficace des material. Neste l'article soulève un ensemble de données plus précises collectées dans les deux dernières années de recherche.

Mots-clés: manuels, choisir, utiliser, l'enseignement de la langue maternelle.

1 INTRODUÇÃO

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2010-2011.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Letras da UNIFAP.

³ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2007-2011.

⁴ Diversos resultados já foram apresentados em Congressos e Seminários, bem como serviram de base para cursos de formação continuada de professores no estado do Amapá. A exemplo, as formações ocorridas nos projetos em parceria com o Ministério da Educação, como o Pró-letramento, sob a coordenação da Profa. Adelma Barros-Mendes., além de cinco trabalhos de conclusão de curso, na UNIFAP.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/8), tem-se percebido no Brasil um movimento de discussão dessas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, tendo em vista a renovação do ensino e a formação de professores.

Uma dessas iniciativas é o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que, a partir de 1996, passou a avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com “os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (BATISTA, 2003, p.27).

Nesse viés, diversos pesquisadores como, por exemplo, Batista (2003), Rojo (2001), Barros-Mendes (2001, 2005), têm demonstrado em suas pesquisas que os manuais didáticos – mais especificadamente os livros didáticos de língua portuguesa - desempenham um papel relevante no trabalho docente dada sua importância na sala de aula como uma das principais ferramentas que auxilia o trabalho do professor.

No entanto, mesmo com tantos esforços e perspectivas de mudanças no modo de trabalhar com o LDP em sala de aula, percebe-se que muitos professores ainda desconhecem essas pesquisas e até mesmo políticas educacionais, como os PCN, e o PLND direcionado aos livros didáticos. Assim, a partir dessas questões e também dada nossa participação em cursos de formação continuada de professores, onde percebemos que algumas professores na melhor das hipóteses, conheciam apenas superficialmente os livros com os quais trabalhavam em sala de aula, ocorreu-nos a ideia de elaborarmos um projeto de pesquisa em que pudéssemos verificar como os professores do ensino fundamental e médio faziam as escolhas dos livros didáticos de língua portuguesa que iriam trabalhar ao longo do ano, para que então fossem feitas ações no sentido de auxiliá-los numa melhor escolha e uso no estado.

Desse modo, neste artigo, apresentamos alguns resultados de como está ocorrendo essa escolha e o uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Estado do Amapá. As análises e os resultados aqui apresentados servirão de base para que se criem discussões maiores sobre como o professor de língua portuguesa do ensino fundamental e médio faz a escolha e o uso do livro didático.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como base teórica para esta pesquisa utilizamos as contribuições teóricas do campo da didática das línguas cuja perspectiva de análise está embasada em uma teoria da aprendizagem vygotskiana (sócio-interacionista/sócio-histórica), que toma a teoria da enunciação bakhtiniana como uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso, inegavelmente envolvidas na aprendizagem, relidas com finalidades didáticas, tal como faz o Grupo de Pesquisa Graphé da Universidade de Genebra, especialmente Schneuwly & Dolz.

Desse modo, nesta pesquisa utilizamos as noções de base etnográfica e qualitativa (André, 2005) que tem por princípio a compreensão e interpretação dos processos, naquilo que está ocorrendo com um dado fenômeno ou fato, nos baseamos também nas noções de pesquisa qualitativo-interpretativista, no sentido proposto por Moita-Lopes (2002, p. 331). Para esse autor, um estudo dessa natureza tem que ser “responsivo à vida social” (MOITA-LOPES, 2002, p. 97).

De acordo com Moita-Lopes, o objeto de investigação deve ser estudado em seu contexto natural, na tentativa de se dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que as pessoas lhes atribuem, mas especificadamente em nosso caso, queríamos saber quais critérios o professor utiliza para fazer a escolha do LDP e quais concepções de língua e linguagem os mesmo acionavam no momento de escolha e uso.

3 METODOLOGIA

Para construirmos nossas análises e interpretações dos dados, descrevemos abaixo os movimentos/mecanismos que encaminham esta pesquisa. Assim fizemos inicialmente algumas análises documentais tendo como referência:

- Os PCN. Através da leitura deste documento examinamos o que é sugerido para o trabalho com a língua, no que se refere às propostas de leitura, produção de textos e dos elementos linguístico-gramaticais;

- Leitura das resenhas dos livros didáticos do PNLD. Nestas leituras observou-se, mais especificadamente, as concepções de linguagem que estão presentes nos livros didáticos avaliados pelo PNLD, bem como verificamos quais sugestões são oferecidas pelo guia para que o professor fizesse uma boa escolha.

- Leituras de textos teóricos que tratavam de questões relacionadas a livros didáticos de língua portuguesa (BARROS-MENDES, 2001, 2006; BATISTA & ROJO, 2003).

Posteriormente a essas leituras, foram elaborados questionários e entrevistas semi-estruturadas para serem aplicadas aos professores. Assim, dada nossa participação nos cursos de formação de professores tivemos a oportunidade de fazermos acompanhamento do curso realizado por três turmas, no período de agosto e setembro de 2009, onde foram feitas as primeiras observações e anotações relacionadas às concepções que os professores apresentavam sobre o livro didático de língua portuguesa.

Sendo assim, no ano de 2010, no mês de fevereiro foram feitas algumas visitas nas escolas para diagnosticarmos com quais livros didáticos os professores de ensino fundamental e médio trabalhavam. A partir dessas observações, nos meses de março, abril e início do mês de maio, foram aplicados questionários aos professores para verificar como os mesmos fazem a escolha dos livros para trabalharem dentro da sala de aula.

Nesse sentido, para aplicação dos questionários foram selecionadas apenas 13 escolas, saber:

Escola Estadual Barão do Rio Branco;
Escola Integrada;
Colégio Amapaense;
Escola Estadual Antônio João;
Escola Tiradentes;
Escola Lucimar Amoras Del Castillo;
Escola Estadual Predicanda Amorim Lopes;
Escola Coracy Nunes;
Escola José de Anchieta;
Escola Azevedo Costa;
Elizabeth Teixeira;
Escola Amazonas – STN;
Escola Barroso Tostes – STN.

Desse modo, do universo de 120 questionários que foram aplicados em nas referidas escolas estaduais de ensino fundamental e médio das cidades de Macapá e Santana, apenas 98 questionários foram respondidos, pois muitas dificuldades foram encontradas quando entregávamos os questionários e quando íamos recolher, pois muitos não haviam sido respondidos, outros eram deixados em casa, outros perdidos pelos professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de passarmos para os resultados vale aqui ressaltarmos que o questionário aplicado aos professores era constituído por 16 perguntas, porém para efeito das análises selecionamos as perguntas que consideramos mais importantes, no que se refere à escolha e ao uso que o professor faz do livro didático de língua portuguesa.

Assim, os resultados que aparecem abaixo trazem essa realidade. . Vamos ao primeiro:

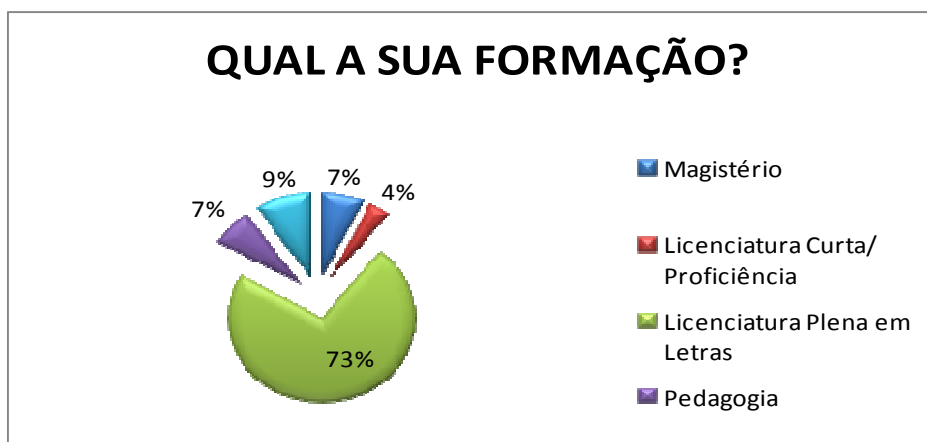
Gráfico 1- Referente à questão 1 do questionário de pesquisa.



Como mencionado anteriormente, do universo de 98 professores que responderam aos questionários, consta-se em relação a primeira pergunta feita que 50% dos professores já trabalham na área de língua portuguesa e literatura entre 11 a 15 anos; ; 40% dos professores trabalha nestas áreas de 6 a 10 anos; 5% dos professores que responderam ao questionário disseram que trabalham com estas disciplinas menos de 1 ano os outros 5% disseram que trabalham mais de 16 anos com essas disciplinas.

Percebe-se por meio destes dados que a maioria já está atuando nestas áreas há bastante tempo, o que, conseqüentemente, permitiria esperar que esses professores já conhecessem e tivessem participado da escolha de livros didáticos de língua portuguesa, porém como veremos mais adiante isso não se comprova.

Gráfico 2- Referente à questão 2 do questionário de pesquisa.



Pelo gráfico acima, nota-se que 73% dos professores pesquisados tem licenciatura plena em letras, 9% são especialistas; 7% professores possuem magistério; 4% professor possui licenciatura curta/proficiência⁵ e 7% possuem licenciatura em pedagogia.

Alguns professores marcaram mais de uma opção nesta pergunta. Isso comprova que o professor que está atuando dentro da sala de aula é um profissional que continua atualizando-se, buscando qualificar-se mais ainda.

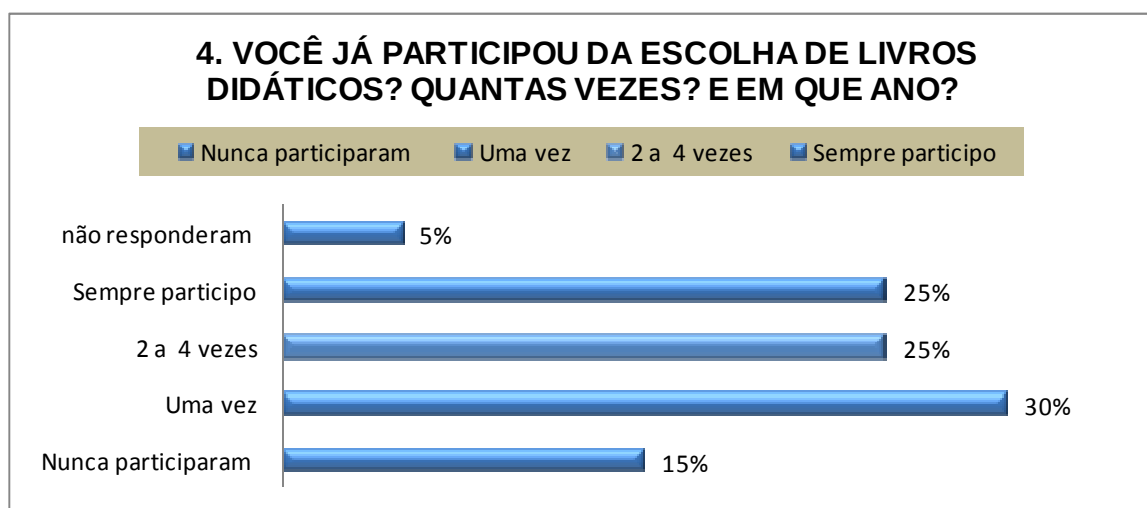
⁵ Esta modalidade de ensino superior era muito frequente na década de 80 e início de 90, o professor já possuía magistério ou então algum nível superior, mas não era relacionado com licenciatura. Então as Universidades ofereciam um curso de curta duração em que o candidato tinha que demonstrar proficiência naquela área para obter o título de licenciado.

Gráfico 3- Referente à questão 3 do questionário de pesquisa.



Pelo gráfico acima percebe-se que a maioria dos professores (55%) utiliza às vezes o Livro Didático e que 45% dos professores responderam que utilizam o Livro Didático durante todas as suas aulas. Esses dados são valiosos, pois percebe-se ainda que uma das principais ferramentas de uso do professor dentro da sala de aula continua sendo o livro didático.

Gráfico 4- Referente à questão 4 do questionário de pesquisa.



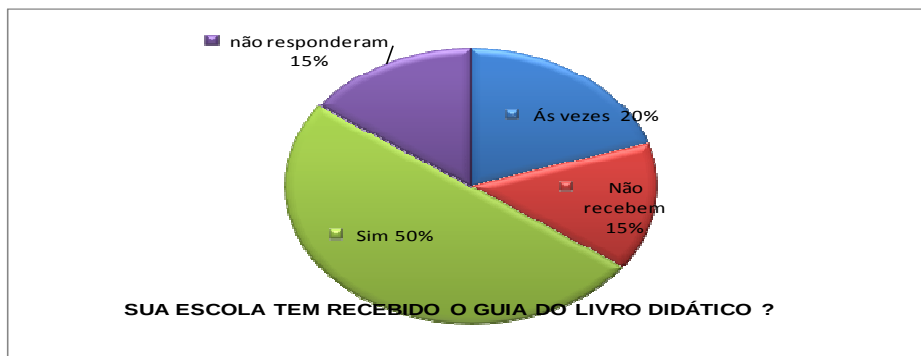
Questionados sobre se já tinham participado da escolha de livros didáticos, os professores forneceram as seguintes respostas: 30% dos professores disseram que já participaram uma vez dessas escolhas; 25% disseram que já participaram de 2 à 4 vezes das escolhas; 25% disseram que sempre participam das escolhas dos Livros Didáticos; 15% disseram que nunca participaram e 5% não responderam.

Houve professores que responderam já terem participado das escolhas dos Livros Didáticos e que suas participações ocorreram entre os anos de 2003 à 2008. Embora tendo participado das escolhas, em conversas⁶ com alguns desses professores, esses demonstraram por meio de seus discursos que suas escolhas baseavam-se não nos critérios proposto pelo PNLD/2008, mas sempre olhavam a quantidade dos textos, se os textos eram muito longos não serviam, pois não daria tempo para serem trabalhados dentro da sala de aula, outros diziam que olhavam mais os aspectos gramaticais, pois se o livro não apresentasse esses conteúdos, ou apresentasse de forma geral não serviam, pois a gramática deve ser ensinada para o aluno.

⁶ Estes depoimentos nos foram dados em 5 escolas, nas quais tivemos oportunidades de conversar com os professores na hora da entrega dos questionários.

Como se vê, embora desde 1996 o MEC tenha implementado uma análise e avaliação pedagógica dos LD a serem escolhidos pelas escolas, haja uma política para o livro didático, em que *subordina a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia, efetuada por uma avaliação oficial sistemática* (Rangel, 2001: 13-14), os professores ainda têm pouca participação em tomá-la como princípio de escolha.

Gráfico 5- Referente à questão 5 do questionário de pesquisa.



No que diz respeito à 5ª pergunta feita no questionário, obtivemos as seguintes respostas: 50% dos professores disseram que recebem o guia do Livro Didático; 20% dos professores disseram que recebem o guia às vezes em suas escolas; 15% dos professores disseram que não recebem o guia do Livro Didático nas escolas e 15% não responderam essa pergunta.

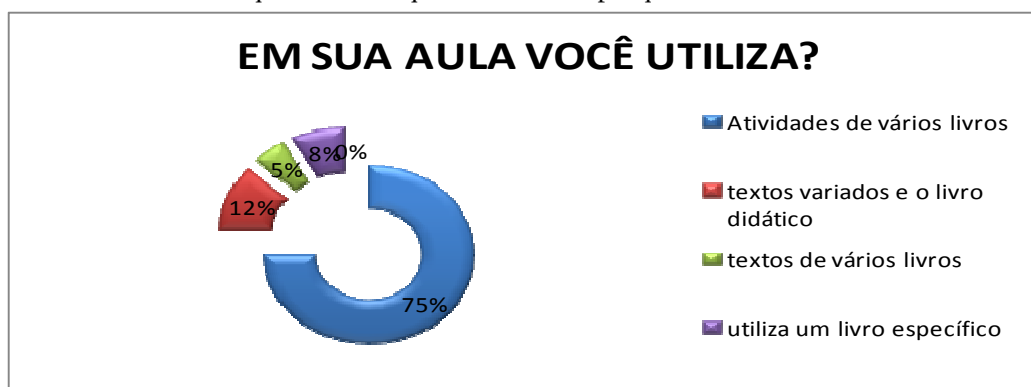
Vale aqui trazermos o discurso de um professor que nos forneceu a seguinte resposta em relação a essa pergunta:

“é... o guia chega aqui, mas...mas, só chega mesmo nas nossas mãos quando a escolha já termina...”⁷

Pelo discurso do professor percebemos que o guia de escolha de livros didáticos – PNLD chega às escolas e não é usado com a verdadeira finalidade que é a de auxiliar o professor no momento da escolha de que livro didático. Ou seja, passa a ser desconsiderado.

O professor não tendo acesso ao Guia de escolha corre o risco de deixar de considerar, de acordo com Rangel (2001), o objetivo central do ensino a que serve o livro que irá usar em sua sala, ou seja, o que propõe, e o faz com a devida fundamentação para a auxiliar alunos e professores na construção dos conhecimentos.

Gráfico 6- Referente à questão 6 do questionário de pesquisa.



Com relação à 6ª pergunta para saber que tipo de materiais os professores utilizam em suas aulas obtivemos as seguintes respostas: 75% dos professores disseram que utilizam atividades de vários livros em sala de aula, 12% disseram que utilizam textos variados, o livro didático e materiais diversos (entre esses materiais utilizados estão apostilas elaboradas pelo próprio professor, recursos

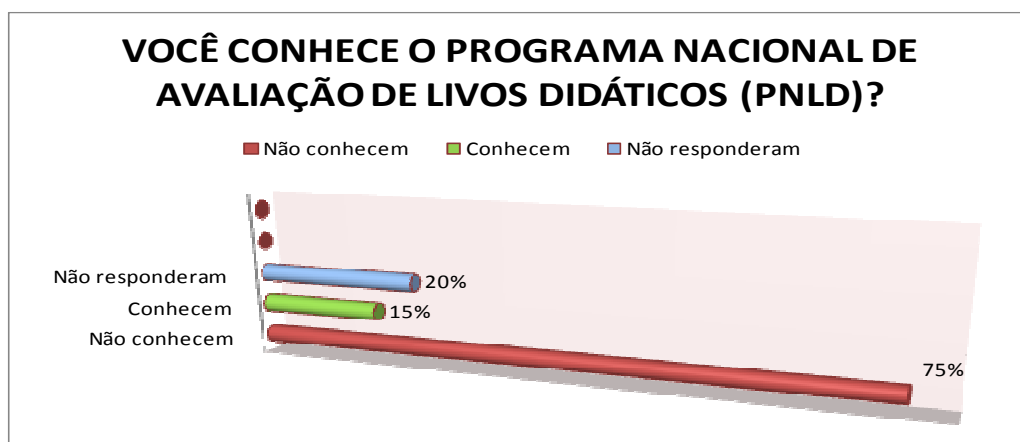
⁷ Fala de um professor de 6ª série da Escola Estadual Barão do Rio Branco.

audiovisuais, jornais, editoriais, letras de músicas, oficina de redação, diversas gramáticas, revistas, textos retirados de livros de histórias, imagens da internet, materiais de cursinho, gramática em textos.

Outros 5% usam textos de vários livros, 8% utilizam um livro específico. Isso comprova que o professor tem consciência que apenas o livro didático não é capaz de lhe fornecer suporte para suas aulas. Lembramos que alguns professores marcaram mais de uma opção nesta pergunta.

Esse quadro se repete na realidade das escolas brasileiras, a resistência por parte do professores provavelmente seja por falta de qualquer referência aos pressupostos teóricos que orientariam a sua formação quanto à ferramenta denominada Livro Didático.

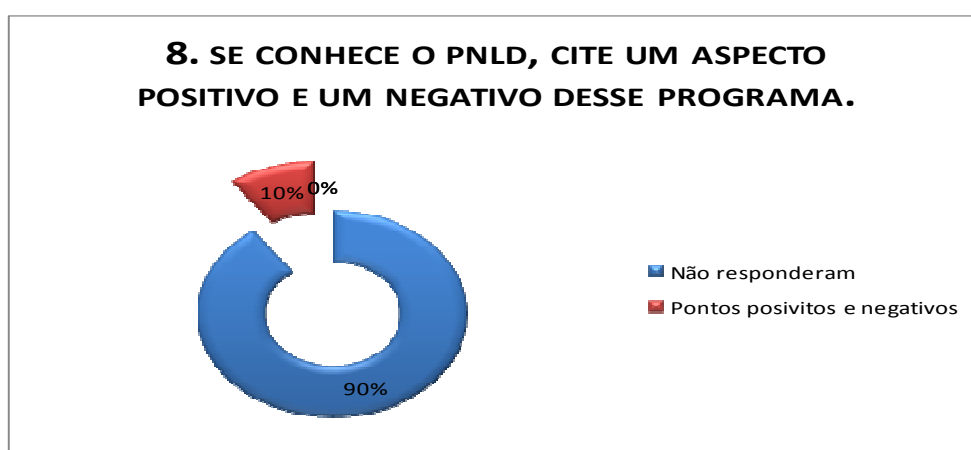
Gráfico 7- Referente à questão 7 do questionário de pesquisa.



Por meio dos dados do gráfico acima, percebe-se que 75% dos professores disseram não conhecer o programa nacional de avaliação do livro didático; 15% dos professores disseram que conhecem o programa e 10% dos professores não responderam essa pergunta.

Como mencionado na análise da primeira pergunta em que se percebe que muitos professores já estão atuando nas áreas de língua portuguesa e literatura há bastante tempo, nota-se mesmo estando atuando há bastante tempo, esses professores desconhecem o PNLD e seu funcionamento, o que de certa forma implica dizer que suas escolhas de livros didáticos ocorriam de forma aleatória.

Gráfico 8- Referente à questão 8 do questionário de pesquisa.

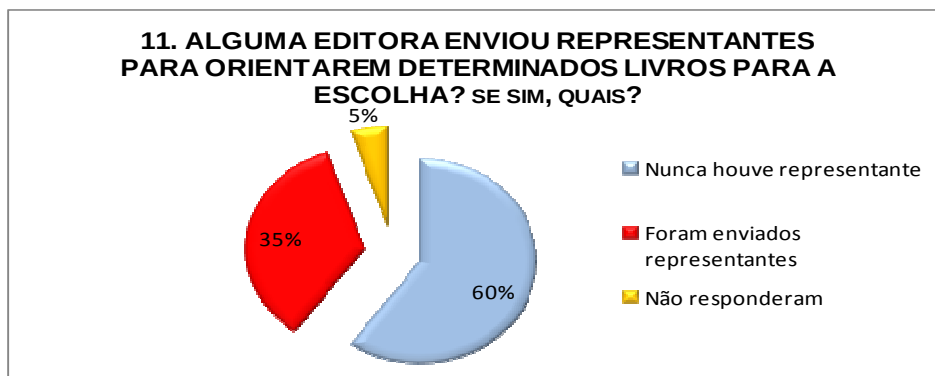


Considerando o espaço aqui neste artigo, passamos a analisar a questão de numero 11, já que se apresenta bem ilustrativa para o que buscamos mostrar aqui, que é desenhar o perfil de escolha e uso de livros didáticos pelos professores do estado.

Na pergunta que estava relacionada aos aspectos positivos e negativos ao PNLD obtivemos os seguintes resultados: 90% dos professores não responderam essa pergunta, esta resposta possivelmente relaciona-se ao fato de que os professores não conhecem o funcionamento do guia de livros didáticos e 10% dos professores responderam, mostrando alguns pontos positivos e negativos.

Entre eles, um professor menciona que o ponto positivo seria o fato de servir como um guia para os professores e outro professor levanta a questão de que o ponto negativo seria o fato de “ficar amarrado neste programa”. Talvez essa compreensão seja exatamente pelo pouco conhecimento que têm desse dispositivo lançado pelo Ministério da Educação para auxiliar o professor, mas que ele mesmo não se dá conta da importância.

Gráfico 8- Referente à questão 11 do questionário de pesquisa.



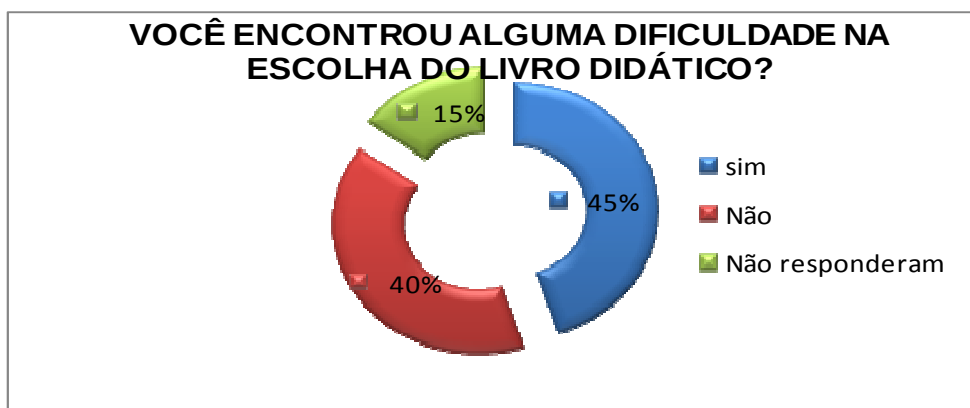
A

respeito desta questão obtivemos as seguintes respostas: 60% dos professores responderam que nunca foram enviados representantes de editoras para orientá-los; 35% disseram que já foram enviados representantes de editoras algumas vezes para orientá-los no momento da escolha;

A respeito desta questão obtivemos as seguintes respostas: 60% dos professores responderam que nunca foram enviados representantes de editoras para orientá-los; 35% disseram que já foram enviados representantes de editoras algumas vezes para orientá-los no momento da escolha e 5% não respondeu a essa pergunta. Entre as editoras mencionadas por eles estão a Editora Moderna FTD, Saraiva, Ática e Scipione.

Pelas respostas dos professores, percebemos que o interesse das editoras era/é tão somente vender um produto- os livros didáticos – pois segundos esses professores pouco se falavam sobre a “qualidade didática do material”, e sim mais do reconhecimento que a editora possuem a nível nacional.

Gráfico 11- Referente à questão 12 do questionário de pesquisa.



Com relação à 12ª pergunta para saber se o professor encontrou alguma dificuldade na escolha do livro didático, obtivemos as seguintes respostas: 45% dos professores responderam que

encontraram dificuldade na escolha do livro didático; 40% dos professores disseram que não encontraram nenhuma dificuldade na escolha e 15% dos professores não responderam essa pergunta.

Entre as dificuldades encontradas por alguns professores, destacam-se alguns pontos como o fato de alguns livros não contemplarem todo o conteúdo programático. Isso se refere, em nossas interpretações, aos conhecimentos linguístico-gramaticais que em muitos livros atualmente já não aparecerem de forma descontextualizados, mas sim ligados a unidades didáticas que apresentam vários textos. Outros dizem respeito à falta de um contexto regionalizado.

Alguns professores também levantaram a questão de que o tempo para a análise é pouco e também nem todos os livros que constam no PNLD chegam até a escola em exemplares para escolha.

Por meio dos gráficos apresentados anteriormente, comprova-se que a escolha dos livros didáticos, tanto os do ensino médio como os do ensino fundamental, feitas pelos professores da escolha públicas de Macapá e Santana, demonstram que vários aspectos envolvem essa escolha, de certo modo equivocada, como por exemplo: o conhecimento ou não que os professores possuem em relação as reais funções dos livros didáticos dentro da sala de aula, muitos ainda desconhecem o PNLD, as concepções de linguagem e ensino de língua que lhes fornecem suporte para suas aulas, restringe-se ainda uma visão da linguagem como expressão do pensamento e como meio para comunicação, e não como um processo/forma de interação.

Assim, a pesquisa fez-se importante pelo fato de que nos possibilitou verificar como funcionam as escolhas dos livros didáticos pelos professores e de que forma eles o utilizam em sala de aula, o que vem auxiliando na construção de trabalhos de conclusão de curso por acadêmicos, permitindo-os fomentar um alicerce até então não considerado na academia em boa parte dos cursos de licenciatura, bem como na divulgação da pesquisa por meio de palestras e comunicações feitas em seminários e congressos. Além disso, este estudo servirá de base para futuras pesquisas relacionadas à escolha e uso do livro didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa nosso intuito foi fazer um estudo sobre como os professores do estado do Amapá estabelecem a escolha do livro didático para seus alunos e de que forma fazem uso do livro em sala de aula, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa pode-se perceber que existem dificuldades com relação a escolha do livro didático, pois a maioria dos professores não participa dessas escolhas ou não conhecem os critérios utilizados para se fazerem essas escolhas, além de que a maioria deles não conhece o PNLD.

Além disso, foi possível conhecer um pouco o fazer pedagógico do professor, compreendendo de que maneira trabalha em sala de aula e de que forma faz uso do livro didático, além de conhecermos quais são os outros recursos utilizados pelo professor durante as suas aulas.

Os resultados obtidos foram positivos ainda, pelo fato de nos fazer conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no momento da escolha e também no uso do livro didático em sala de aula, alertando-nos da necessidade de continuar a pesquisa no sentido de divulgá-la mais por meio de cursos e ações de formação continuada a esses professores.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, Marli (2005) **Fundamentos da Pesquisa Etnográfica:**Etnografia da Prática escolar. Papirus.
- BARROS-MENDES, A. N. N (2005) **Os gêneros orais formais e públicos:** algumas reflexões. PUC/SP- UNIGE/SUISSE.
- BATISTA, A. A G (2003) A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa Nacional do livro didático (PNLD) IN: ROJO, R. H. R. & A. A. G. BATISTA (2003) **O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita.** pp. 25-67.Campinas: Mercado de Letras.
- BRASIL . (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos).** Brasília, MEC/SEF.

_____(2002) **Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)** Brasília, MEC/SEF.

_____(2005) **Guia de Livros Didáticos /Programa Nacional do Livro Didático (3º e 4º ciclos)** Brasília, MEC/SEF..

Moita Lopes, L. P (2002) **Oficina de lingüística Aplicada**.Mercado de Letras.

RANGEL, E. (2001) **Livro didático de Língua Portuguesa**: o retorno do recalcado. IN: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (2001) (orgs) **O livro didático de Português**: múltiplos olhares, pp. 13-20. Rio de Janeiro: Lucerna.

ROJO, R. H. R. & A. A. G. BATISTA (2003) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção As Faces da Lingüística Aplicada.

_____(2001) (Org) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras.

_____(2003) O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). IN: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (Orgs) **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**, pp. 69-99. Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs/trads) (2004) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz, pp. 21-39 Campinas: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. &DOLZ. J (2004) **Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz**, Campinas: Mercado de Letras. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro.

Educação sexual e o lúdico: análise dos saberes de pré-adolescentes acerca da puberdade

Daniel Monteiro Fernandes¹

Nely Dayse Santos da Mata²

Ana Rita Pinheiro Barcessat³

Silvana Rodrigues da Silva⁴

Hannah Maria Oliveira⁵

RESUMO: O Estudo aborda a educação sexual através do método lúdico baseada na construção de conhecimentos sobre o corpo e o mundo sexual que o envolve com ênfase à anatomia, fisiologia, higiene e problemas sociais relacionados, como a iniciação sexual, diálogo familiar e gravidez precoce. Propõe-se a investigar os saberes que os pré-adolescentes carregam sobre as transformações e processos anátomo-fisiológicos, ocorridos na fase da puberdade e concomitantemente levar informações científicas relevantes com vistas ao esclarecimento de questões acerca da realidade das modificações pré-púberes. Através de pesquisa exploratória com abordagem quantitativa, verificou-se que a maioria dos pré-adolescentes não conversa com seus pais sobre as alterações que o corpo vai sofrer e mais, os próprios pais não se sentem à vontade para discutir por falta também de conhecimento; a maioria dos pubescentes desconhece as alterações na fase de puberdade, com déficit nos saberes sobre anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, mudanças no corpo, menstruação, ejaculação, gravidez e higiene; após a intervenção observou-se redução do referido déficit, com garantia de oportunidade de desenvolvimento de pensamento crítico adequado e essencial em sua vivência, através do conhecimento sobre sua anatomia, fisiologia, higiene e afins com abordagem lúdica lançando-se mão da inocência, do humor e do desafio do método para que o pubescente conseguisse aderir aos conhecimentos que a pesquisa propusera a ser repassado

Palavras-chave: Educação sexual; Puberdade; Pré-adolescentes

ABSTRACT: The study deals with sex education through the method of play based on the construction of knowledge about the body and sexual world that surrounds it, with emphasis on anatomy, physiology, hygiene and social problems related such as, sexual initiation, teen pregnancy and family dialogue. The aim is to investigate the knowledge that pre-teens carry on about the transformation processes, anatomical and physiologically, which occurs during puberty and concurrently bring relevant scientific information aiming to clarifying questions about the reality of pre-pubertal changes. Through exploratory research with a quantitative approach, it was found that most pre-teens do not talk to their parents about the changes that the body will suffer and more, parents themselves do not feel comfortable discussing because of the lack of knowledge moreover most pubescent are unaware about the changes during puberty, with deficits in knowledge about anatomy and physiology of the reproductive system, body changes, menstruation, ejaculation, pregnancy and hygiene, after the intervention there was a reduction of that deficit, adding opportunity to develop critical thinking due to the playful approach used.

Keywords: Sex education, puberty, pre-teens

1 INTRODUÇÃO

O tema Educação Sexual remete sempre às discussões sobre sexualidade e suas representações sociais, imbuídas de significados tais como coerção social, religiosa ou familiar, domínio, preconceito, embargo do indivíduo, anseio, amor, prazer, vida, morte, autoridade, gênero,

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2009-2010.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Enfermagem da UNIFAP.

³ Colaboradora. Professora do Curso de Enfermagem da UNIFAP.

⁴ Colaboradora. Professora do Curso de Enfermagem da UNIFAP.

⁵ Colaboradora.

perversidade, opção sexual e construção de papéis sexuais, entendendo-se assim a necessidade de uma orientação adequada visto que a falta dela pode significar problemas ao indivíduo (WALENDORFF, 2007).

A educação sexual abrange o aspecto total do comportamento humano, a compreensão das necessidades básicas no que diz respeito a pertencer, a amar e ser amado, respeitando-se os direitos dos outros (LAPATE, s.d.). Portanto, receber educação sexual não implica somente adquirir conhecimento sobre a sexualidade individual, e sim da relação e interação com o outro.

Trata-se de um processo formal e informal, sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação, erradicar tabus, preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos, cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade. (MEDEIROS et al, 2001).

O desenvolvimento do sistema reprodutivo é um marco visível das diversas transformações vividas durante a adolescência. Essas mudanças estão relacionadas com as alterações anatômicas, endócrinas e psicossociais do indivíduo, que são acompanhadas pelo estirão, caracterizadas pelo crescimento estatural rápido durante a puberdade (COLLI, 1984,p. 18-24,).

A falta de informações é significativa, em especial quando se trata de indivíduos tão jovens, de 9 e 14 anos, acarretando problemas sociais significativos como o considerável número de pubescentes sexualmente ativos antes mesmo da maturação sexual completa.

A puberdade refere-se ao período do processo de constituição dos sujeitos no qual se dá o surgimento da atividade hormonal que desencadeia os caracteres sexuais secundários - aproximadamente, entre os nove e quatorze anos de idade. O termo puberdade, frequentemente, é empregado para denominar o conjunto de modificações fisiológicas relacionadas com a transição da infância para a vida adulta e a capacidade reprodutiva de um indivíduo (COLL, 1995).

Uma primeira intervenção relacionada aos temas, a convite da instituição, foi realizada, percebendo-se em sondagem inicial que 60% do total de alunos entrevistados demonstraram conhecimento mínimo sobre as transformações anatomofisiológicas do corpo e os demais 40% desconheciam o assunto por completo.

Com base nesses resultados preliminares, questionou-se, em uma maior amostragem, que saberes trazem pré-adolescentes da rede pública de ensino no município de Macapá sobre as transformações da pré-adolescência, com vistas a colaborar com o preenchimento das lacunas identificadas e corroborando com o papel social da Universidade, através de uma proposta de intervenção consistente e relevante na tríade ensino, pesquisa e extensão.

A proposta deste estudo tem como objetivo geral, investigar os saberes que os pré-adolescentes possuem sobre as transformações e processos anátomo-fisiológicos ocorridos nessa fase da puberdade e levar concomitantemente informações científicas relevantes, a fim de esclarecer incertezas acerca da realidade das modificações apresentadas. E, como objetivos específicos: a) Levar informações novas e pertinentes sobre puberdade, anatomia do aparelho reprodutor masculino e feminino, menstruação, ejaculação, gravidez, higiene e saúde, sempre com base nos saberes prévios; b) Verificar antes e após a intervenção se o pré-adolescente tem noção conceitual de menstruação, ejaculação, órgãos do aparelho reprodutor e gravidez; c) Investigar como pais e filhos trocam informações sobre o referido assunto.

2 MATERIAS E MÉTODOS

2.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa. A pesquisa exploratória tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre (PIOVESAN, 1995, p. 318-325).

Por se tratar de um público pré-adolescente, de certa forma imatura, há a necessidade e oportunidade de apresentar o tema sexualidade de forma lúdica utilizando brincadeiras, cantigas, cores, brinquedos e o corpo humano, ou seja, lançando mão de alternativas utilizadas por muitos

profissionais que possuem objetivo de desmistificar a sexualidade, bem como torná-la compreensível principalmente no ambiente escolar (MINUSCOLI et al, 2002).

2.2 Sujeitos do estudo

A pesquisa foi realizada com 303 pré-adolescentes estudantes da rede pública do município de Macapá, cujo critério de inclusão para participação das atividades foi ter idade entre 10 a 14 anos e ser previamente autorizado pelos pais ou responsáveis por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE.

2.3 Cenário do estudo

As atividades do estudo foram realizadas em 7 escolas de ensino regular da rede pública do município de Macapá/Ap. A seleção das escolas foi feita de forma aleatória.

2.4 Etapas do estudo

Fase inicial (1)	Fase de intervenção (2)	Fase de avaliação (3)
Apresentação do projeto; Assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; Entrevista de sondagem (questionário diagnóstico) ⁶	2.1 Palestra e exposição dos assuntos abordados 2.2. Jogos e brincadeiras	3.1 Questionário avaliativo (mesmo questionário diagnóstico) por pesquisador diferente do que aplicou o questionário diagnóstico 3.2 Comparação e análise quantitativa das respostas

2.5 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá protocolada sob o número 059 em 19 de junho de 2009. Para garantir a ética da pesquisa, foi aplicado um termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a Resolução 196/96 – CNS, a ser assinado pelos pais ou responsáveis dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Troca de informações entre pais e filhos sobre puberdade

O trabalho realizado com os pré-adolescentes revela de forma alarmante uma grande deficiência de conhecimentos sobre a fase da puberdade, conhecimentos esses que são importantíssimos para o desenvolvimento saudável da vida de cada um.

Observa-se que, na maioria das vezes, o papel da família, principalmente na pessoa do pai e da mãe, não é desempenhado no que diz respeito à orientação, discussão e esclarecimentos sobre a fase de pubescência vivida por meninos e meninas, como se pode notar na figura 01, que 65% responderam que seus pais não conversam e 34% afirmaram que sim, conversam.

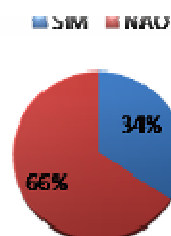


Figura 1. Demonstrativo de Pais que conversam com o pubescente, a respeito da transição da infância para a adolescência.

⁶ O questionário diagnóstico consistiu em 14 perguntas previamente elaborada pelo pesquisador para resposta livre, individual e oral preenchido com "sim ou não" de acordo com a percepção do pesquisador sobre a resposta do entrevistado e requisitos mínimos pré-estabelecidos para as respostas afirmativas, com a finalidade de avaliar o conhecimento prévio deles sobre a puberdade e os outros assuntos abordados.

Para Santos Junior (1999), a maioria dos pré-adolescentes relata que pai e mãe, têm dificuldade de discutir esses temas em casa. Com isso se observa que a falta de diálogo desses pais é devido a falta de conhecimento sobre o assunto e isso bloqueia a comunicação entre o binômio.

E ainda, maior parte dos pubescentes não tem iniciativa de se dirigir a seus pais, observe a figura 02, que 76% não tem iniciativa em conversar e 24%, tomam iniciativa em conversar para tentarem um diálogo sobre assuntos que tanto interessam a eles, pois em muitas situações, os pais acabam repreendendo atitudes e conversas referentes a assuntos como sexualidade, mudanças do corpo e novas sensações e experiências.

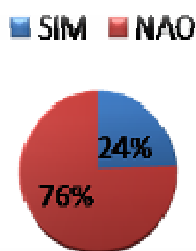


Figura2. Pubescentes que têm iniciativa em questionar aos pais sobre a puberdade

3.2 Saberes dos pré-adolescentes antes e após a intervenção sobre menstruação, ejaculação, anatomia do aparelho reprodutor, gravidez

O conhecimento inicial dos pubescentes acerca da fase de puberdade foi mínimo, e está diretamente relacionado com a falta de informação principalmente vinda da família. Isso fica bem evidente nas figuras onde mostra que no primeiro questionário 92% dos entrevistados não tinha o conhecimento adequado sobre a puberdade, e no segundo questionário houve um resultado positivo em que 85% dos entrevistados demonstraram ter aprendido sobre esta fase de pubescência, como visualizamos na figura 4.

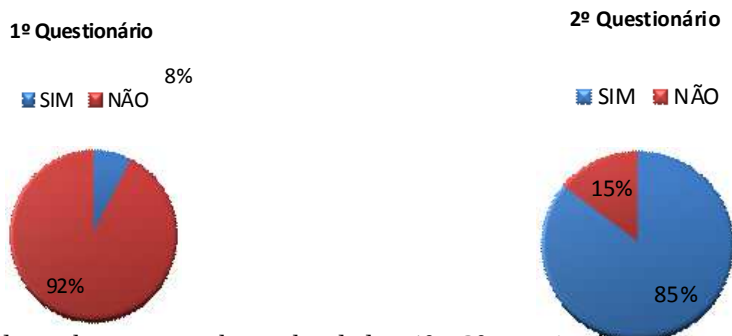


Figura 4. Conhecimento dos pubescentes sobre puberdade - 1º e 2º questionário

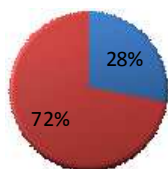
Estudos realizados por Peláez et al. (1983) e Morales, Mariscal e Carvalho (1998), mostraram o pouco conhecimento sobre puberdade entre adolescentes das escolas públicas do Chile e da Bolívia, respectivamente. E a partir das atividades desenvolvidas pelo estudo, grande parte dos assuntos abordados foi assimilada por parte dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao conhecimento relacionado ao seu aparelho reprodutor e o aparelho reprodutor do sexo oposto, foi expressiva a falta de tal conhecimento. Meninos e meninas não conhecem seu próprio corpo anatomicamente e principalmente no que diz respeito à fisiologia de cada órgão. Quando se depararam com as explicações e visualizações do material exposto nas atividades desenvolvidas, os adolescentes mostraram-se bastante interessados em conhecer cada estrutura, bem como sua função.

Os aprendizados vivenciados por eles os tornam mais seguros e responsáveis por sua saúde, sendo então capazes de fazer escolhas entre o certo ou errado, bom ou ruim. Notou-se esse aprendizado quando as figuras 5 e 6 mostram estatisticamente os resultados obtidos, onde 88% e 86% aderiram ao conhecimento que lhe foi passado sobre o seu aparelho reprodutor e do sexo oposto, respectivamente.

1º Questionário

SIM NÃO



2º Questionário

SIM NÃO

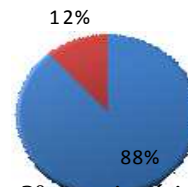
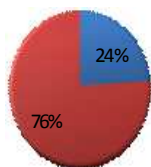


Figura 5. Conhecimento dos pubescentes sobre seu aparelho reprodutor- 1º e 2º questionários.

1º Questionário

SIM NÃO



2º Questionário

SIM NÃO

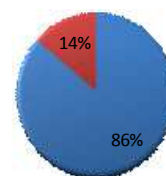


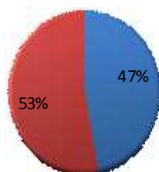
Figura 6. Conhecimento dos pubescentes sobre o aparelho reprodutor do sexo oposto- 1º e 2º questionários.

A desinformação de adolescentes sobre a fisiologia do corpo pode levar à interpretações equivocadas, contribuindo para a vivência de conflitos que poderiam ser evitados através de informações simples e adequadas a respeito do processo de desenvolvimento puberal, maturação sexual, assim como diferentes aspectos da sexualidade (GOMES et al, 2002).

Outra questão abordada foi sobre as transformações do corpo na fase da puberdade. Antes da intervenção expositiva e explicativa sobre o assunto, a maioria dos pubescentes não sabia o que muda no corpo, e ainda afirmaram não ter identificado nenhuma modificação de seu corpo. Tal afirmação se deu por causa do desconhecimento das transformações físicas e até psicológicas que cada indivíduo sofre, pois após serem informados e esclarecidos sobre as diversas mudanças que naturalmente acontecem, os adolescentes passaram a então identificá-las e percebê-las em seu próprio corpo, mudanças essas que já estavam ocorrendo, mas não possuíam tanto sentido e significação para eles. Isso fica mais claro visto nas figuras 7, 8 e 9, onde 95% puderam conhecer essas mudanças, 67% afirmaram já senti-las e 73% entenderam porque essas mudanças acontecem no corpo humano.

1º Questionário

SIM NÃO



2º Questionário

SIM NÃO

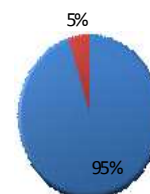


Figura 7. Conhecimento sobre as mudanças que ocorrem na puberdade -1º e 2º questionário.



Figura 8. Pubescentes que afirmam já sentir alguma mudança no corpo - 1º e 2º questionário



Figura 9. Pubescentes que sabem por que ocorrem mudanças no corpo- 1º e 2º questionário

Assuntos como menstruação e ejaculação também não eram sabidos por maior parte dos entrevistados, mesmo quando a menstruação das meninas e a ejaculação dos meninos já eram realidade na vida deles. Os resultados obtidos são evidenciados pelas figuras 10 e 11 a seguir e nos mostram que 85% afirmaram não conhecer o processo de menstruação e 91% o processo de ejaculação; no entanto conseguimos com sucesso reverter esse quadro quando após a intervenção 86% e 78% passaram a conhecer os respectivos temas.

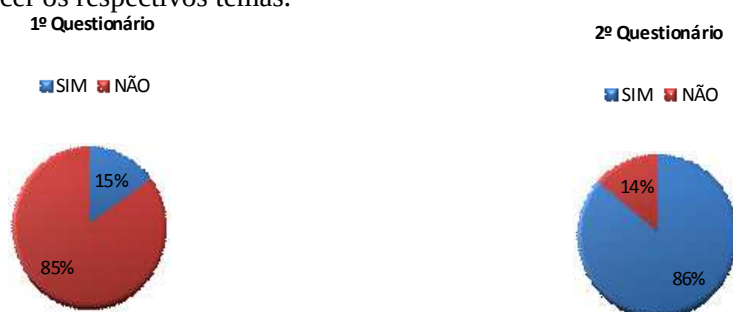


Figura 10. Conhecimento sobre menstruação - 1º e 2º questionário.



Figura 11. Conhecimento sobre ejaculação - 1º e 2º questionário.

É importante que os adolescentes possam aprofundar, progressivamente, os conhecimentos sobre o funcionamento do corpo humano e do seu próprio – para permitir a ampliação das

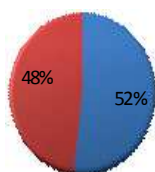
possibilidades de se conhecer para se cuidar, valorizando o corpo como sistema integrado, as questões ligadas a construção de identidade e as características pessoais (SCHOLLY et al, 2005, p. 159-66).

O significado real, como acontece e porque acontece foi repassado para os pubescentes que a partir daí passaram a compartilhar do conhecimento; questionamentos foram esclarecidos e dúvidas foram sanadas com informações científicas e corretas na medida do potencial de entendimento do grupo, e não de forma distorcida e sem fundamentação como antes era entendido por eles.

Gravidez também foi uma questão abordada e esclarecida a partir das intervenções. O resultado foi equilibrado, veja a figura 12, porém mais da metade dos entrevistados sabiam como uma mulher pode engravidar, através de relação sexual. A princípio, a inibição foi observada na maioria deles quando questionados, ficando muitas vezes calados e rindo antes de responder.

1º Questionário

■ SIM ■ NÃO



2º Questionário

■ SIM ■ NÃO

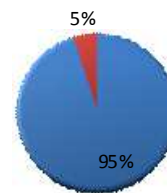
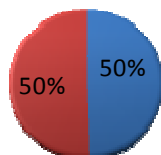


Figura 12. Conhecimento sobre como uma mulher pode engravidar - 1º e 2º questionário.

O risco e as consequências de uma gravidez precoce também foram bem esclarecidos, pois, anteriormente à intervenção, metade dos entrevistados sabia que a gravidez precoce pode trazer principalmente consequências que para eles não seriam o ideal e após 88% passaram a ter consciência desses riscos, veja a figura 13.

1º Questionário

■ SIM ■ NÃO



2º Questionário

■ SIM ■ NÃO

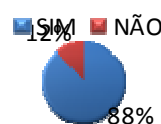


Figura 13. Conhecimento sobre os riscos de uma gravidez precoce - 1º e 2º questionário.

O fato de a gravidez ocorrer em uma idade em que, geralmente, o indivíduo ainda está em formação, sem estabilidade e sem estrutura para assumir tal responsabilidade de construir uma família e cuidar de um novo ser, passou a ser mais bem entendido e pensado por parte dos pubescentes que demonstraram preocupação em relação à gravidez e como se prevenir disso.

Para Siqueira et al (2005), a falta de identificação das mudanças, comportamentos e suas consequências constituem em um comportamento de risco para o jovem nesta fase da vida, pois é a partir do conhecimento adquirido em educação sexual que fará com que esses jovens possam reagir às questões sexuais que irão se deparar em sua vida, influenciando na maneira como irão viver, com respeito, atenção e informação adequada.

Tão importante também é a higiene correta em relação ao corpo e enfaticamente dos órgãos sexuais. Pouco mais da metade dos entrevistados, 53%, já no primeiro momento demonstraram saber o correto em relação à higiene e após a intervenção, foi quase unânime a demonstração de compreensão e saber a respeito da higiene dos órgãos sexuais, 99%, o que será útil na preservação e manutenção da saúde de cada indivíduo.



Figura 14. Conhecimento sobre como fazer a higiene do órgão genital- 1º e 2º questionário.

3.3 Informações levadas sobre puberdade, anatomia do aparelho reprodutor masculino e feminino, menstruação, ejaculação, gravidez, higiene e saúde

A experiência com o trabalho de prevenção desenvolvido nas escolas mostra que as informações levadas são essenciais na vida desses pré-adolescentes, pois os ajudou a ter uma visão positiva e correta do seu corpo, da sexualidade, da importância de se desenvolver uma comunicação clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico baseado em informações adequadas e assim poder tomar decisões responsáveis que os levem a ter um estilo de vida saudável, importância que Pantoja (2007) também menciona.

Atentou-se ao fato de que realmente a ludicidade é um ponto chave para a orientação sexual, o modo que o pré-adolescente recebe os conhecimentos que lhes são passados faz uma diferença significativa em seu processo de aceitação e compreensão, como também nos é colocado por Minuscoli (2002). E se alcançou esse objetivo graças às dinâmicas aplicadas, as quais facilitaram o trabalho com a participação e que tornou a prática pedagógica mais potencializada.

É claro que as atividades lúdicas desenvolvidas não substituíram o conteúdo teórico que foi repassado, mas foi um instrumento que se lançou mão para deixar nosso público-alvo mais acessível à meta e isso pode ser comprovado pelos resultados que obtivemos, onde as informações puderam ser absorvidas e que fizeram, pelo menos daquele momento em diante, os pré-adolescentes transformarem-se em jovens conscientes de seu corpo e do mundo sexual que os envolvem.

4 CONCLUSÃO

As informações mínimas que os sujeitos possuíam antes da intervenção transformadas em saberes úteis e bem sedimentados, principalmente em função da ludicidade, demonstram os objetivos alcançados.

Observa-se a deficiência no nível de informações dos pubescentes quanto à educação sexual, percebe-se através das experiências que eles compartilharam com os pesquisadores, que a existência dessa deficiência acaba os levando a agir de maneira impensada e consequentemente esse fato acaba por colocá-los em um grupo de comportamento de risco.

O conhecimento sobre sua anatomia, fisiologia, higiene e afins garante ao jovem a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico adequado e essencial em sua vivência. E a maneira como essas informações são trabalhadas faz grande diferença nos resultados, então se optou por lançar mão do lúdico e assim se obteve resultados satisfatórios, pois se utilizou a inocência, o humor e o desafio do método para que o pubescente conseguisse aderir aos conhecimentos que estávamos dispostos a passar.

Certos de que a instituição escolar é um espaço essencial na vida dos pubescentes, o estudo aponta a necessidade de implantação/implementação de programas de Educação em Saúde nos currículos das escolas, com o objetivo de multiplicar as informações, na pré-adolescência, sobre aspectos do crescimento, desenvolvimento e da sexualidade, de forma a fornecer subsídios suficientes para diminuir as dúvidas dos adolescentes e preparar os pais e professores para melhor orientar e conviver com este grupo etário.

Estudos adicionais nessa área são necessários, para fortalecer a implantação de ações estratégicas voltadas para a saúde de adolescentes nas escolas. Somente ouvindo os jovens é que se pode apreender o modo como, no dia-a-dia, as informações são por eles compreendidas e utilizadas. Viabilizar o diálogo tão necessário para o seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e espiritual.

5 REFERÊNCIAS

- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A; **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;
- COLLI, A S. Inter-relações entre características de maturação sexual em adolescentes. Brasileiros. **Rev. de Pediatria**. 6: 18-24, agosto, 1984;
- COUTO I. C; VALE S. M B. **Puberdade, sexualidade e escola: Um elo de dúvidas e descobertas**. [S.I] UNAMA, 2002. Disponível em: < http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/puberdade_sexualidade_e_escola.pdf>. Acesso em: 24 Jul, 2010, 18:50:24;
- GAMA, S G N; SZWARCOWALD, C L; LEAL, M C. Experiência de gravidez na adolescência, fatores associados e resultados perinatais entre puérperas de baixa renda. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(1):153-161, jan-fev, 2002;
- GOMES, W A et al; Nível de informação sobre adolescência, puberdade e sexualidade entre adolescentes. **Jornal de Pediatria**, 78: 4: 301-308, Porto Alegre, 2002;
- LAPATE, V; **Educando para a vida sexualidade e saúde**. São Paulo: Ed. Sttima, s.d.;
- MEDEIROS M et al. A sexualidade para o adolescente em situação de rua em Goiânia. **Rev Latino-am Enfermagem**. 9(2): 35-41, mar, 2001.
- MINUSCOLI, M F et al (2002). **Sexualidade e ludicidade na educação infantil**. Centro de Pesquisa da UnC. Available: http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoInfantil/SEXUALIDADE_LUDICIDADE_EDUCACAO_INFANTIL.pdf [23 Jul. 2010];
- MORALES Jr; MARISCAL M L; CARVALHO I G; **Adolescentes: diagnostico y orientaciones teórico metodológicas de la educación sexual**. Sucre – Bolívia: Talleres Graficas; 1998. p.205;
- PANTOJA, V. J. C. **Educação Sexual Não é Bicho de Sete Cabeças – Dinâmicas aplicadas ao desenvolvimento da Sexualidade**. 1. ed. São Paulo – SP: Navegar Editora, 2007, p. 9-13;
- PELÁEZ, P G et al. Desarrollo del adolescente: encuesta de conocimientos y actitudes entre escolares de enseñanza básica. **Revista Chilena de Pediatria**; 54: 107-111, set, 1983;
- PIOVESAN, A. & TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública** [online]., 29: 4: 318-325. São Paulo, 1995;
- SANTO JUNIOR, J. D. Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: Vulnerabilidade à maternidade in **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. Saúde, Ministério da Saúde, 1999, p. 223-24;
- SCHOLLY K; KATZ A R; GASCOIGNE J; HOLCK P S; Using social norms theory to explain perceptions and sexual health behaviors of undergraduate college students: an exploratory study. **J Am Coll Health**, 2005. 53(4):159-66;
- SIQUEIRA, K. M. et al. Adolescer Saudável: estratégia de cuidado à saúde de adolescentes escolares. **Revista Nursing**, v. 87, n. 8, Agosto, 2005;
- WALENDORFF, J. K. (2007). **Educação sexual - Sexualidade: Antes e Depois**. Webartigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1489/1/Educacao-Sexual---Sexualidade-Antes-E-Depois/pagina1.html>> [23 jul. 2010].

Estigmas e representações sociais dos professores sobre seu aluno com síndrome de Down

Geovane Tavares dos Santos¹

Marinalva Silva Oliveira²

Maria do Carmo Lobato da Silva³

RESUMO: Essa pesquisa tem como fundamento teórico a concepção sócio-histórica de Vigotski (1997; 2003), Moscovici (2002) e Goffman (2008) acerca das representações sociais e as discussões que permeiam os estigmas sociais. Este estudo parte da seguinte indagação: Quais os estigmas dos professores, formados a partir das representações sociais, e qual a interferência dos mesmos na interação com o aluno que tem síndrome de Down? A partir dessas questões busca-se identificar e analisar quais os estigmas dos professores formados a partir das representações sociais e a interferência nas atitudes dos professores, na interação com o aluno que tem síndrome de Down. Nesse estudo participaram 05 professores que trabalhavam com alunos com síndrome de Down, os quais responderam a uma entrevista semi-estruturada, que posteriormente foi transcrita e analisada. Os resultados vêm mostrando que as representações sociais dos professores estão dotadas de estigmas negativos pautados na concepção do determinismo biológico, pois os alunos com síndrome de Down no processo de ensino-aprendizagem são vistos como indivíduos incapazes de aprender e se relacionar, tendo em vista que ainda prevalece o mito que o grau da deficiência impossibilitará o desenvolvimento intelectual e social da criança.

Palavras-Chave: Representação social. Estigma. Inclusão Escolar. Alunos com síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa foi identificar e analisar quais os estigmas que os professores têm sobre seus alunos com síndrome de Down, e compreender como esses estigmas influenciam no papel que os professores assumem durante a interação com os mesmos. Assim, esse estudo tem como relevância a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos locais e nacionais, no que tange à discussão sobre a concepção de inclusão escolar, particularmente, sobre o objeto de estudo, a inclusão escolar de aluno com síndrome de Down.

De acordo com Kassir (2010) a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva⁴ não tem sido efetiva para transformação do paradigma escolar de segregação, e são pouco eficazes para romper estigmas e representações sociais sobre os alunos com deficiência intelectual. Essas políticas têm servido como estratégias para a conciliação de interesses historicamente antagônicos.

As políticas inclusivas defendidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) não garantem financiamento às escolas regulares, de forma que possam oferecer condições estruturais e pedagógicas tanto para os professores ensinarem, quanto para os alunos com necessidades específicas aprenderem os conceitos científicos. Os estudos na área têm indicado que as Escolas não têm mudado ou mesmo se adequado para atender às especificidades de todos os alunos, em particular dos que apresentam deficiência intelectual, como é o caso da síndrome de Down (SILVA, 2008; SILVA, OLIVEIRA, LIMA, 2008; LIMA, 2009; FERREIRA, DANTAS, FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, SILVA, 2010).

Para discutir a abordagem da inclusão escolar de alunos com síndrome de Down é necessário reportar ao modelo de sociedade na qual a escola, o professor e o aluno estão inseridos. Modelo esse

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2009-2011.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Pedagogia da UNIFAP.

³ Colaboradora.

⁴ Denominação utilizada pelo SEESP/MEC (Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação), nomeado pela Portaria n. 555, de 5/07/2007, e prorrogada pela Portaria n. 948, de 09/10/2007 para definir políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

respaldado por uma base ideológica neoliberal, que na visão de Duarte (1998, 2001) e Gentili (2004) tem materializado as políticas sociais e educacionais brasileiras. No campo da formação de professores, essas políticas além de consolidarem a precarização do trabalho docente, promovem a destituição do papel do professor enquanto sujeito transformador, político e mediador social para possibilitar aprendizagem de todas as crianças.

As políticas de formação docente materializadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) (BRASIL, 1996), reforçada pelas Resoluções nº02/2001 (BRASIL, 2001) e 01/2006 (BRASIL, 2006) são guiadas por concepções, hegemonicamente, sobre uma fragmentária aquisição de informações e de competências dirigidas para uma formação técnica e pragmática do que para uma formação intelectual e social. Isso porque não preconiza uma formação consistente teórica, conceitual, política e social. Essa ausência de formação não permite que o professor possa assumir um papel político e de mediador social para conhecer a realidade social, de forma que realize críticas e transformações sobre a mesma.

Uma formação com lacunas conceitual, teórica, científica, política, ideológica, ética e social vem influenciar na representação que o professor constrói ou virá a construir dos seus alunos com deficiência intelectual.

Uma visão estigmatizada sobre o aluno com síndrome de Down pode agravar diretamente o processo de construção de conhecimentos do mesmo. Nessa análise, Goffman (2008) explicita que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias, ou seja, existem expectativas normativas sobre os indivíduos e quem não se enquadra nesse perfil estabelecido por um modelo padrão e ideal acaba sendo visto como seres estigmatizados.

Goffman (2008) afirma que tanto na sociedade antiga quanto na atualidade, a palavra "estigma" representa algo de negativo, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social. Desse modo, os estigmas dirigidos a uma pessoa são indícios de que ela apresenta características desconhecidas ou não aceitas pelo modelo do grupo ou da sociedade na qual está inserida, assim, essa relação pode afastá-lo do grupo.

Seguindo esse raciocínio Castro (2006) analisa que as características físicas e intelectuais das pessoas com síndrome de Down são consideradas estigmas e acabam por rotular os mesmos. Os rótulos construídos acabam por limitar o desenvolvimento desses alunos, tornando a educação e a inclusão desses alunos processos permeados de barreiras, antes mesmo de chegarem à escola.

No modelo atual de educação sistemática não é tão difícil perceber os estigmas que a pessoa com síndrome de Down sofre, tendo em vista que a sociedade e a escola têm um padrão de aluno ideal. Nesse sentido, o aluno com a síndrome por apresentar características físicas e intelectuais diferenciadas, da maioria da população, é estigmatizado como "deficiente", como se a deficiência pertencesse a sua identidade social e cultural. Assim, a representação que um professor manifesta diante desse aluno, será decisiva na interação com o mesmo. Uma visão homogeneizada, padronizada e estigmatizada sobre o aluno com síndrome de Down pode limitar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Moscovici (2002) afirma que as representações sociais são conhecimentos práticos do senso comum, que representam um conjunto de ideias a partir da vida cotidiana, através de relações que são estabelecidas entre grupos sociais ou pessoas do mesmo grupo.

Nesse caso, a escola é o ambiente propício para a construção e disseminação de representações sociais, pois os professores interagem com seus alunos comuns e com síndrome de Down. De acordo com Castro (2006), as representações sociais dos professores possibilitam aproximar e conhecer as diferenças dos alunos e assim permite e conduz descobertas, estabelece relações positivas ou negativas, dependendo das interações sociais estabelecidas por cada indivíduo. É nesse contexto, que os estudos das representações sociais dos professores tornam-se relevantes para desconstruir os estigmas negativos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com síndrome de Down. As representações dos professores constituem um meio de orientação humana determinadas na prática cotidiana. E, para que os estigmas e as representações sociais negativas sejam rompidas é necessária uma formação docente consistente, teórica, conceitual, metodológica e pautada em pressupostos histórico-sociais, de forma que o professor possa romper com concepções,

representações sociais e estigmas negativos sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com síndrome de Down.

Os estudos mais específicos de Vygotski (1997), sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual inseridas em contextos escolares, permitem demonstrar que não basta determinar as condições biológicas das crianças, mas se deve compreender a relação da “deficiência” com o meio e como esse possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na medida em que o meio social, cultural e educacional não possibilita condições para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, desenvolvem-se nessas crianças deficiências secundárias originárias do meio social e não advindas da deficiência primária⁵.

Nesse sentido, a inclusão de crianças com necessidades específicas no contexto do ensino regular vem beneficiar não só o incluído, mas todos que com ele estabelecerem interações. Ou seja, ambos são beneficiados com os processos interativos estabelecidos na sala de aula, haja vista que o propósito da inclusão é proporcionar a todos os alunos um contexto de aceitação da heterogeneidade (GAI, NAUJORKS, 2006; MANTOAN, 1998; 2004a; 2004b; 2006).

Devidamente ancorada nos conceitos vigotskianos, a concepção de escola inclusiva considera o professor enquanto mediador social e o seu papel é interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. A ZDP é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o nível real, atividades que a criança resolve de modo independente e o nível potencial, definido como as atividades a serem resolvidas com auxílio de outros mais experientes (VIGOTSKI, 2003). Desse ponto de vista, o que uma criança é capaz de realizar com a mediação das pessoas mais experientes chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. Isso significa que com o conhecimento dessa zona, pode-se identificar não só o processo de desenvolvimento já consolidado e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só a partir da mediação estarão amadurecendo e se desenvolvendo (VIGOTSKI, 2003).

Nessa concepção, toda e qualquer criança se desenvolve na medida em que interage qualitativamente com pessoas mais experientes e através de sua participação ativa e interativa se apropria dos conhecimentos acumulados pela humanidade e agora sistematizados pela escola. É nesse processo de apropriação participatória, como defende Rogoff (1998, 2005), que a criança se constrói enquanto sujeito do processo social e educacional e ao mesmo tempo se constitui enquanto ser singular.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Participantes:

05 Professores que atuam com crianças com síndrome de Down em Escolas Públicas do município de Santana-AP;

Materiais:

Ficha de entrevista semi-estruturada, mp3, caneta, lápis, papel;

Obtenção de informações Empíricas:

Foram realizadas visitas em escolas públicas do ensino regular no município de Santana-AP que tinham alunos com síndrome de Down. Os critérios de seleção para a participação na pesquisa foram: Escolas que tinham alunos com síndrome de Down matriculados e frequentando o ensino fundamental. Nessas escolas foram solicitadas autorizações da direção escolar para o desenvolvimento da pesquisa, após a resposta dos representantes das mesmas, os professores foram convidados a participar de uma entrevista semi-estruturada, cujo propósito foi identificar e analisar quais os estigmas dos professores sobre os alunos com síndrome de Down, e compreender como esses estigmas influenciam no papel que os professores assumem durante a interação com esses alunos. Para a identificação dos professores foram utilizados nomes fictícios (Clara, Luiza, João, Ana, Renata).

Foi utilizado nessa pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético enquanto concepção teórica de método, por embasar-se na perspectiva de que o pensamento, as ideias e as concepções são partes

⁵ Conceito utilizado por Vygotski para definir as deficiências originárias das alterações biológicas

da apropriação subjetiva da realidade objetiva. Essa acepção de método fundamenta-se em compreender o sujeito na sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence (BAKHTIN, 1988; VIGOTSKI, 2003).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das informações empíricas está centrada nas subjetividades dos professores que foram formadas a partir das relações estabelecidas com o contexto sócio-histórico, e suas possíveis diferenças se dão por condições históricas objetivadas no campo das relações sociais. Os resultados possibilitaram a compreensão de que os estigmas e representações sociais construídos pelos professores sobre os alunos com síndrome de Down influenciam na sua interação com esses alunos.

Os resultados possibilitaram a compreensão de que as representações sociais dos professores foram formadas com base numa educação homogênea que legitima o modelo pedagógico de aluno “eficiente”. Pois, segundo Melo (2009) a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. Nessa relação com o meio social são criados modelos sociais de indivíduos e, no processo das vivências, nem sempre é imperceptível a imagem social desse indivíduo. Esse indivíduo pode não corresponder à realidade a qual o professor se depara. Assim, aqueles que apresentam diferenças incomuns ao grupo são excluídos no meio social.

Os trechos das enunciações das professoras Clara, Ana e Renata indicam as representações que essas construíram sobre a presença e o aprendizado do aluno com síndrome de Down na sala de aula:

Clara: Então, a deficiência dela é bem alta ainda, porque depende do D.I, o D.I dela é um pouco avançado, então eu procuro fazer um trabalho diversificado com ela, não é parecido.

Ana: O dia que ele não vem é tranquilo, fica silêncio, já sente a falta dele, e antes quando ele dormia [...] eu tenho condições de explicar mais e fazer as atividades para meus alunos.

Renata: Na verdade fiquei muito preocupada... porque a diretora disse pra mim que a aluna dava muito trabalho, [...], eu fiquei até com receio [...]

Pode-se inferir que as enunciações das professoras mostram que as características físicas e intelectuais das crianças com síndrome de Down são estigmatizadas. Assim as representações sociais construídas sobre o processo de desenvolvimento dessa criança são determinadas pela alteração genética, e a partir daí são criados os seguintes estigmas: o grau da deficiência intelectual gera a não aprendizagem das regras sociais e dos conceitos sistemáticos e o comportamento anti-social é determinado geneticamente. Tais estigmas impulsionam para a ausência de interação entre professor e aluno com síndrome de Down, resultando na construção de barreiras comunicacionais, pedagógicas e na ausência de interações que possibilitariam o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos sistematizados, regras e valores sociais.

Nesse sentido, o estigma sobre a criança com síndrome de Down construído pelos professores é um atributo que produz um amplo descrédito para aprendizagem, atitudes e comportamentos para toda a vida desse aluno. Segundo Melo (2009) em situações extremas de marginalização do processo escolar e social, as diferenças e as características biológicas são nomeadas como “defeito”, “falha” ou desvantagem em relação ao outro. Isso vem constituir uma discrepância entre a identidade social virtual (aluno eficiente) e a identidade real (realidade do aluno), trazendo como consequência a construção da imagem e identidade do aluno “deficiente” e “ineficiente” no processo educacional.

Na análise de Melo (2009), a sociedade ou o grupo ao qual a criança estigmatiza está inserida limita e/ou delimita a sua capacidade de ação, marca-a como desacreditada e determina os efeitos maléficos que essa pode representar aos outros membros. Quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas inter-relações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social.

As falas das professoras, além de serem permeadas de estigmas negativos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down, indicam que a concepção hegemônica de deficiência pautada no enfoque clínico conservador tem sustentado e guiado as representações sociais dos professores, pois a alteração orgânica acaba sendo reafirmada como responsável pela ausência de desenvolvimento intelectual, pelo déficit de atenção e aprendizagem da criança.

Para Vygotski (1997) a deficiência primária é uma condição biológica, e essa criança não é constituída de defeitos⁶, pois seu organismo se estrutura como um todo único. Assim seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo é concebido como processo cultural, cujo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais e culturais.

Para Vygotski (1997) e Rogoff (2005) a socialização é um processo fundamental para apropriação dos conhecimentos, bem como para a construção da identidade social e cultural de qualquer sujeito no grupo ao qual ele pertence. Desse modo, entende-se que a mediação social do professor é importante para a estruturação de um ambiente favorável à construção de aprendizagem para qualquer criança, inclusive as que apresentam uma deficiência de origem primária, como é o caso da síndrome de Down. Assim, pode-se dizer que a inclusão de alunos com síndrome de Down representa um desafio para as escolas, principalmente, para os professores.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de que é preciso, sobretudo, garantir uma formação inicial e continuada com qualidade ao professor da classe regular, de forma que esses tenham suporte teórico, conceitual e metodológico para romper com estigmas e representações sociais negativas construídas historicamente sobre o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com síndrome de Down. Aliado a isso, a garantia de condições de trabalho e salário digno será possível realizar uma prática pedagógica inclusiva.

Seguindo essa lógica, os professores entrevistados expuseram sobre a necessidade de formação continuada para romper estigmas e representações sociais:

João: falta uma equipe da secretaria tá articulando palestras, reuniões, para tá trabalhando essas síndromes, essas deficiências com professor [...].

Clara: as nossas dificuldades são essas. Será que eu estou fazendo correto? Porque é assim... poucas vezes vem alguém aqui orientar [...].

Luiza: eu não estou preparada, eu nunca fiz um curso pra lidar com uma criança com síndrome de Down e qualquer outro tipo de deficiência, eu fui apreendendo na prática [...].

Renata: eu me sinto sobrecarregada no sentido que, sou eu que tenho que me virar pra tudo, [...].

Os relatos de angústia tanto pela falta de condição de trabalho como pela falta compreensão sobre o processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down, indicam a ausência de condições de ensino impostas atualmente pelas ineficientes políticas neoliberais para educação inclusiva. Essa ausência de condições de ensino tem reduzido o papel docente a mero observador do processo educacional de todas as crianças, principalmente das crianças com deficiência primária. Nesse sentido, uma formação deficitária conceitual, teórica, metodológica e socialmente não consegue romper com os estigmas que permeiam o aluno com síndrome de Down.

Diante disso, entende-se que a inclusão escolar, significa mais do que a presença do aluno na escola, é uma mudança de concepção e de paradigma social, além de ser a desconstrução e rompimento de estigmas e representações sociais negativas sobre o processo de desenvolvimento de crianças com deficiência primária. Essas rupturas e mudanças conceituais implicam em políticas de Estado que garantam às escolas condições físicas e pedagógicas para receber todas as crianças, e garantam também aos professores uma formação teórica e política consistente, a fim de formá-los para atuarem e ensinarem a todas as crianças, incluindo as que apresentam síndrome de Down.

Nessa concepção de escola, todos são vistos como diferentes, não há comparação entre os alunos - quem sabe mais ou quem sabe menos, normais e deficientes - pois, o ponto de partida é o

⁶ Terminologia presente nas obras escogidas V - Fundamentos da Defectologia.

próprio aluno e sua diversidade. Laplane (2007) e Mantoan (2004) afirmam que a educação para todos é uma questão que envolve políticas públicas para atender às necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade escolar como um todo.

O professor João assinala em suas enunciações que a responsabilidade pela inclusão escolar é de todos os atores sociais:

“[...] a responsabilidade é de todos, da escola, família, Estado, é de todo mundo, não vou carregar essas coisas e jogar tudo pra mim porque não tem condições, [...]”.

Desse modo, analisa-se que além da importância do papel a ser exercido em sala de aula pelo professor, é necessária a participação familiar, a efetivação de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos professores, financiamento público, condições materiais e pedagógicas. Uma educação baseada no paradigma inclusivo significa que a escola de modo geral esteja consciente de seu papel social e político e esteja estruturada para ensinar à diversidade de alunos.

4. CONCLUSÃO

Os resultados desse estudo demonstraram que as políticas educacionais para a educação especial na perspectiva da inclusão são ineficientes para construir na escola um ambiente de mediação social e de ensino-aprendizagem para todos os alunos. Além de apontar que os estigmas e representações sociais negativas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com síndrome de Down, hegemonicamente, ainda fazem parte do discurso da maioria dos professores participantes dessa pesquisa.

Desse modo, compreende-se que as representações sociais dos professores sobre seu papel na aprendizagem de crianças com síndrome de Down seguem a lógica da escola meritocrática e homogeneizadora, que “limita” e exclui a todos que não se adequam aos padrões de “aluno eficiente”. A exclusão ainda é mais explícita para aqueles que têm alguma deficiência primária, pois esses “naturalmente” não se adequam ao perfil do aluno “eficiente”. Hegemonicamente esses alunos são visualizados pelos estigmas e estereótipos negativos construídos historicamente, e reforçados pela concepção médica-ortodoxa que ainda domina muitos discursos e práticas docentes.

Na concepção de escola baseada em méritos individuais, o papel que o professor vem assumindo na intervenção para aprendizagem de conceitos científicos pelos alunos com síndrome de Down é mínima ou inexistente. Sua atuação, em alguns casos, é de um mero “transmissor” de conteúdos ou em algumas situações, o professor é indiferente à presença deste na sala de aula. Assim, o aluno é visto como receptor passivo do processo. E aqueles que não se adequam a esse perfil de ensino acabam ficando retidos, segregados e posteriormente sendo efetivada sua exclusão total da escola.

O modelo escolar meritocrático e homogeneizador não se encontra isolado do contexto social, político e econômico faz parte de uma engrenagem maior, estruturada por uma sociedade que se mantém pela lógica da hegemonia da exclusão social. A concepção dos professores segue a lógica de uma sociedade pautada nos méritos individuais, na pedagogia das competências, no “aprender a aprender”, entre outros conceitos que fazem parte de um modelo pedagógico neoliberal – excludente por natureza.

Para que ocorra alguma ruptura nessas bases que têm sustentado até agora a escola, é necessário que o professor se perceba enquanto sujeito político e histórico do processo e transformador. Assim poderá reivindicar por melhores condições de trabalho, por uma formação inicial e continuada de qualidade com discussão teórica e política, de forma que se sinta “preparado” para atuar com a diversidade social e cultural existente em qualquer grupo humano.

Os resultados apresentados nessa pesquisa não conduzem ao imobilismo ou conformismo, mas estão no sentido de provocar críticas ao modelo de escola “excludente”, que historicamente e hegemonicamente tem se mantido. Esse estudo motiva a continuidade de mobilização para lutar por uma escola com princípio hegemonicamente inclusivo para todos.

5 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. [Volochinov, V.] **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394 de 20, de dezembro de 1996.
- _____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.2/2001**. Brasília, DF, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2006.
- CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. Dissertação de mestrado em educação, Santa Maria, RS, 21 de março de 2006.
- DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.
- _____. As Pedagogias do “Aprender e Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n.018. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, 2001, p.35-40.
- FERREIRA, Diana Rodrigues .S.A., FERREIRA, Wymori. **Concepção de professores sobre a importância da linguagem verbal para o desenvolvimento cognitivo da crianças com síndrome de Down**. 2010.57f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação e, Pedagogia), p.57, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.
- GAI, Daniele Noal; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão: Contribuições da Teoria Sócio-Interacionista à Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência. Centro de Educação, **Revista Eletrônica Educação Especial**. n.2, v.31, abril, 2006.
- GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>, 16 de agosto de 2010.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem Microgenética na Matriz histórico-cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n.50l, abril, 2000.
- GOFFMAN, Eving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- KASSAR, Mônica. Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: Maria Zuleide Costa Pereira; Rita de Cássia Cavalcanti Porto; Samara Wanderley Xavier Barbosa; Welita Gomes de Almeida. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 131-146.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ed. Campinas, SP: autores Associados, 2007, p. 05-20
- MANTOAN, Maria Teresa. Igualdade e Diferenças na Escola como andar no Fio da Navalha. **Rev. Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 1(58), p.55-64. Jan/abr, 2006.
- _____. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. **Rev. CEJ**. Brasília, n.26, p.36-44, jul/set, 2004a.
- _____. O Direito a Diferenças nas Escolas, questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Rev. On-line Cadernos**, n. 23, jul. 2004b.
- MELO, Zélia Maria de. **Os estigmas: a deterioração da identidade social**. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf> Acesso em 04 de maio de 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, Serge. **La representación social: un concepto perdido**. IEP - Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Mayo del 2002.

OLIVEIRA, Marinalva Silva, SILVA, Maria do Carmo Lobato. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down: uma análise a luz da Teoria Sócio-Histórica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, 2010, v. 3, p. 82-92.

ROGOFF, Bárbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

_____. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVARES, Amélia (Orgs). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.123-142.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas regulares**. Trabalho de Conclusão de Curso, 79f, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2008.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da, OLIVEIRA, Marinalva Silva; LIMA, Rafael Pontes. Acesso ao conhecimento sistemático por crianças com síndrome de Down. In: V Congresso Brasileiro sobre síndrome de Down, 2008, Londrina PR. **Anais do V Congresso Brasileiro sobre síndrome de Down**. Londrina PR, 2008.

VIGOSTSKI, Lev Semyonovitch. **A Formação social da mente**. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia**. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

O gênero artigo de opinião: da transposição didática ao contexto da sala de aula

Josenir Sousa da Silva¹

Adelma das Neves Barros Mendes²

Rosivaldo Gomes³

RESUMO: Neste artigo apresentamos um recorte do desenvolvimento de uma pesquisa-ação (André, 2005), abordando uma prática de ensino com o gênero textual/discursivo artigo de opinião na 7ª série do ensino fundamental. O estudo do gênero considerou como aspecto principal a funcionalidade e importância do mesmo no aprimoramento da argumentatividade escrita dos alunos e no desenvolvimento das capacidades de ação, linguística e linguístico-discursivas. Para isso utilizamos uma Sequência Didática (SD) envolvendo os conteúdos e procedimentos que abrangeram desde atividades de análise dos elementos temáticos, estruturais e linguísticos, a atividades de produção e circulação do gênero, de acordo com suas características sócio-discursivas. Como pressuposto teórico, seguimos o conceito bakhtiniano de gêneros de discurso, retomado e desenvolvido por Schneuwly (1994) em um quadro da psicologia vygotskiana e da Didática das Línguas numa perspectiva sócio-histórica e interacionista, mobilizando os conceitos de transposição didática Chevallard (1985) e didatização de objetos de ensino Barros-Mendes (2005).

Palavras-chave: Língua Materna. Sequências Didáticas. Gêneros discursivos. Artigo de opinião.

1 INTRODUÇÃO

Condizentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, pesquisas comprovam que a proposta de trabalho para o ensino de língua materna em uma perspectiva que toma os diversos gêneros discursivos como objeto de ensino é produtivo e eficaz, pois é por meio da língua, concretizada nos gêneros discursivos, que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento, ou seja, interage dialogicamente com outros sujeitos.

Entre essas pesquisas destacam-se Rojo (2002; 2005), Marcuschi (2008), Cordeiro (2006), Dolz & Schneuwly (2004), Rodrigues (2005), Paiva (2005), Barros-Mendes (2005), Barros-Mendes, Gomes e Silva, J. (2009), que desenvolvem diversos trabalhos com gêneros textuais/discursivos tomando por base a perspectiva sócio-histórica e interacionista Bakhtin (1953/54) e Bronckart (1997; 1999).

Semelhantermente a esses pesquisadores, que tomam os gêneros textuais como objeto de ensino, Barbosa (2002), explica que as vantagens de se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos está no fato de que possibilitam maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer, pois com os gêneros textuais/discursivos sendo considerados para o ensino da língua materna, incluíram-se outros instrumentos que fornecem pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar permitindo assim, a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise linguística.

Assim, pela extensão da pesquisa, apresentamos aqui apenas um recorte, que representa o trabalho desenvolvido com o gênero artigo de opinião com os alunos da 7ª série do ensino fundamental em 2009. Tal escolha por esse gênero deu-se pela importância de o aluno interagir com um determinado gênero de texto para o ensino de leitura, compreensão e de produção escrita, em que pudessemos observar o desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes ao desenvolvimento de argumentação e sustentação de posição enunciativa.

A pesquisa teve como locus uma escola (Casa da Hospitalidade II Padre João Piamarta), com perfil bastante particular, pois além de oferecer o ensino regular para os alunos, de modo geral,

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2007-2011.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Letras da UNIFAP.

³ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2010-2011.

também abriga menores advindos de famílias com diversas ordens sociais e problemas como abandono, desestrutura familiar entre outros.

2 O CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Compartilhando a ideia de Bakhtin (1953/4), Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como práticas sócio-discursivas. Nas palavras do autor, os gêneros são fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas que atuam sobre as atividades comunicativas, as quais eles se ordenam e se estabilizam, pois acompanham as necessidades decorrentes das transformações sócio-culturais, e por isso transformam-se, desaparecem e reaparecem sob novas formas, dada a própria dinamicidade da atividade humana, eles são dinâmicos e heterogêneos, por isso nem sempre é fácil situar em um gênero específico um dado enunciado oral ou escrito.

Marcuschi demonstra também que os gêneros funcionam como práticas discursivas de ação social em um *domínio discursivo* específico. Entendido como “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (MARCUSCHI, 2008 p.23), o domínio discursivo exerce papel sobre a função, o objetivo e a maneira de utilização do gênero. Quanto à caracterização dos gêneros, o autor destaca que estes se caracterizam mais pela função que exercem do que pela forma que apresentam, ao contrário dos tipos textuais, definidos pelos traços linguísticos predominantes e, portanto, distintos dos gêneros, os quais eles constituem.

A teoria bakhtiniana também ecoa nas considerações teóricas de Schneuwly (2004), para quem a opção por este ou aquele, em meio a um conjunto de gêneros, está diretamente relacionada a determinados parâmetros: “conteúdo, finalidade e destinatários” (SCHNEUWLY, 2004). Para esse autor, o gênero é um “mega instrumento” que permite aos sujeitos agirem discursivamente numa dada situação, em consonância com os parâmetros já descritos, enfatizando que sua forma ou estrutura se define por sua função. Schneuwly afirma ainda que, uma vez transposto para o contexto educacional, o gênero torna-se objeto de ensino-aprendizagem e o que se quer hoje é um ensino de língua numa perspectiva sócio-histórica e discursiva dos sujeitos.

Segundo Bronckart (1996) os conhecimentos construídos sobre os gêneros devem estar sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas, sobretudo nas quais atuamos. Sendo assim, o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos aprendizes o entendimento do texto como um construtor social, que adquire legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

Bronckart (1996) acrescenta ainda que a apropriação dos gêneros é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sócio comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtiva e positivamente na sociedade em que estão inseridos.

Assim, com base nesses pressupostos e da proposta de ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCN, nossa proposta constituiu-se em uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino-aprendizagem de língua materna, por via dos gêneros textuais/discursivos.

3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A partir da divulgação dos novos paradigmas para o ensino de língua portuguesa/materna, em documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em favor da presença efetiva dos textos no contexto de sala de aula de forma diversificada, em especial das mídias de grande circulação, veem ampliando-se de forma progressiva a diversidade de gêneros textuais/discursivos no espaço escolar, sobretudo os das esferas jornalística, publicitária, midiáticas, imprensa, televisiva e digital, já que as práticas sociais diárias exigem o uso da leitura e da escrita nos diferentes gêneros e não somente como tecnologias (KLEIMAN, 1995).

Para Schneuwly (2004, p.23) há uma atividade necessariamente concebida por uma ação mediada por objetos específicos (gêneros textuais), “socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. Segundo esse autor, os instrumentos representam, materializam e significam uma atividade, transformando comportamentos em situações.

Desse modo, para esse instrumento se tornar transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, que constrói os esquemas para sua utilização. Assim, tomando a atividade como o uso da linguagem em contextos sócio-histórico-culturais específicos, com objetivos determinados, pode-se então entender à luz da concepção vygotskyana que a linguagem é um instrumento mediador que possibilita a construção de uma base de orientação para uma ação discursiva.

Essa compreensão nos leva a crer que as formas da língua e as formas típicas dos enunciados constituem-se nos gêneros textuais/discursivos, que chegam à nossa consciência e experiência em conjunto, estreitamente vinculadas às atividades e práticas sociais de comunicação, tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros como objeto de ensino. E nesse contexto, destaca-se o lugar para a discussão da concepção dialógica da linguagem proposta pela perspectiva sócio-histórica bakhtiniana.

3.1 Os gêneros e o trabalho com sequências didáticas

Os gêneros, para se tornarem objetos de ensino, antes precisam ser transformados; ou seja, passar pelo processo de transposição didática para funcionarem de tal modo que o professor saiba o que ensinar e tomá-los como saber e como um projeto de ensino, uma intenção, ao mesmo tempo em que deve ter conhecimento do que é ensinar, pois sem esse reconhecimento não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático (SCHNEUWLY, 1995).

Nessa perspectiva, Barros-Mendes (2005, p.21-23), defende a ideia de que:

a transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples adaptações ou decalques das teorias elaboradas por pesquisadores, pois os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos, embora imbricados.

Para a autora, o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, já a *didatização* seria o “como”, (por meio de explicações, orientações, exercícios e atividades), os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados com a perspectiva de serem aprendidos.

Segundo Chevallard (1985, p. 49 apud Barros-Mendes, 2005), “a transposição didática é entendida como um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática”. Esse processo de transformação implica a compreensão de um esquema, a saber: objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição, ou seja, um conjunto de transformações adaptativas que tornam um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino.

Para Schneuwly (1998, apud BARROS-MENDES, 2005) a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de um contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino.

Ainda para a Barros-Mendes (2005), transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de transposição didática e de didatização não são sinônimos. Para a autora, a transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a ser ensinados, a didatização seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno.

Assim, um trabalho de didatização dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas (SD) é uma maneira de tratar dos saberes e objetos da língua materna com vistas ao desenvolvimento de seus elementos estruturais, linguísticos e estilísticos concretizados nos usos da língua viva. A nosso

ver, trata-se de um modo diferente daquele que tradicionalmente se vem fazendo, cujo resultado tem sido pouco satisfatório para a maior parte dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito ao domínio da cultura da escrita.

Tal como sugerido por Dolz & Schneuwly (2004), sequências didáticas (SD) são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual/discursivo oral ou escrito. Desenvolvem-se a partir de uma série de atividades de leitura, produção textual e análise de elementos linguístico-gramaticais desenvolvidas ao longo de algumas semanas ou meses, que visam explorar um determinado gênero textual/discursivo em suas três *dimensões ensináveis essenciais* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004): os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa singular dos textos pertencentes ao gênero; as configurações específicas das unidades linguísticas: marcas da posição enunciativa do enunciador, *sequências textuais* e *tipos de discurso* que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, entre outras.

A organização dessas atividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero. A partir desse levantamento, faz-se outro estudo sobre as necessidades de aprendizagem, com objetivo de possibilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, um conceito fundamental é o de Zona Proximal de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1935).

Este conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1935 p.112).

Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 214) a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Segundo os autores (2004, p. 98), “a estrutura de base de uma sequência de atividade didática” pode ter esta representação esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção, envolvendo a análise das dimensões ensináveis do gênero proposto a partir da pressuposição de que todo gênero se define por três *dimensões essenciais* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 171-172).

Assim, os procedimentos de uma sequência didática têm um caráter modular que leva em conta tanto a oralidade quanto a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental e a ideia central é a de que se deve criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

De acordo com os autores supracitados, a SD deve partir de uma produção inicial, em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, de forma a revelar as representações que têm dessa atividade. Devendo ser considerados nesse processo os conceitos de zona de desenvolvimento proximal por parte do aluno (VIGOTSKY, 1935).

Essa produção é realizada após discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero escrito, posto como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos conteúdos deste gênero. Ela é a pista para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos problemas que apareceram na primeira produção, de forma a dar aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero de texto escolhido. A sequência será finalizada por uma produção final, que dá ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados durante os módulos e permite ao professor uma avaliação do processo.

Essa avaliação pode ser feita a partir da proposta de Bronckart (1999) para análise de textos como atividades de linguagem, priorizando-se os aspectos mais enfocados durante a sequência didática. De acordo com Bronckart, um texto é organizado de acordo com uma arquitetura interna, que pode ser vista como um “folhado textual”. Organizado em camadas superpostas, mas interativas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A primeira trata do plano geral do texto, verificando os tipos de discurso e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, pode-se caracterizar o gênero textual ao qual

pertence. Posteriormente, verifica-se a progressão do conteúdo temático, apontando as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, verifica-se a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações o conteúdo temático.

3.2 O artigo de opinião

Podemos considerar artigo de opinião, tanto os textos divulgados na imprensa de uma maneira geral, quanto uma matéria cujo autor desenvolve uma ideia a partir de sua opinião. Considerando essa definição, o artigo de opinião é um gênero pertencente ao domínio jornalístico, presente em seções de opinião de revistas e jornais impressos ou virtuais.

De acordo com Costa (2008), o conceito de artigo de opinião varia conforme as especificidades dos jornais e revistas de cada país, de cada estado e cidade, por essa razão esse gênero é denominado ora como “artigo”, “coluna”, “artigos curtos” ou “comentário”. O artigo de opinião pode ser escrito por um jornalista, colaborador ou convidado de renome (professor, pesquisador, político, profissional liberal). O autor (ou articulista) desse gênero apresenta uma opinião, sustenta ou refuta opiniões anteriores com base no seu conhecimento e na leitura do real, a fim de convencer o leitor através da argumentação. Dependendo da revista ou jornal onde é publicado, o autor do artigo de opinião possui liberdade e é o responsável pelo ponto de vista defendido.

Segundo Bräkling, (2000) o gênero artigo de opinião possui o objetivo de convencer o leitor acerca da ideia defendida e influenciá-lo, através da argumentação sobre a opinião defendida e da refutação de opiniões divergentes. Assim, o texto de opinião apresenta também dados que tornam a opinião consistente e possibilitam o convencimento do leitor.

Em linhas semelhantes, Rodrigues (2000) ressalta as condições que envolvem o gênero: o sujeito deve assumir discursivamente a posição de autor; ter em vista os possíveis leitores do seu texto; considerar o contexto institucional e social no qual está inserida sua produção escrita; eleger o assunto a ser tratado; posicionar-se diante do assunto e até das outras opiniões sobre o mesmo.

Em síntese, na produção do texto de opinião o escritor expõe o seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer valer seu ponto de vista. Esse conceito de interação fez com que percebêssemos a importância de o aluno interagir com um determinado gênero de texto para o ensino de leitura e de produção escrita; por isso decorreu a eleição de determinados gêneros jornalísticos com destaque para os textos de opinião.

4 ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ANALISADAS

Com base nos pressupostos discutidos acima, no trabalho desenvolvido utilizou-se do movimento metodológico da pesquisa-ação (André, 2005) orientado na sequência: observação para a análise, intervenção com proposta de produções com os alunos sujeitos, o registro, a sistematização do conhecimento o uso deste e (re) elaboração de novas produções.

Mais detalhadamente, podemos dizer que as atividades foram planejadas e (re) planejadas considerando-se o tema e gênero a ser explorado (conhecimento, produção e análises de gêneros textuais, orais e escritos, na ordem do argumentar) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, nos termos de Scenewly e Dolz (2004) e Bronckart (1997/1999): “capacidade de ação, capacidade linguística e capacidade linguístico-discursivas do gênero, aqui compreendidas reinterpretada por nós como macro-capacidades, por entendermos que outras micro-capacidades podem ser desenvolvidas conforme veremos na sequência deste texto.

Tais capacidades de linguagens dentro do quadro do interacionismo sócio-discursivo do grupo genebrino apresentam-se como capacidades *linguajeiras* que o sujeito mobiliza para ler ou produzir textos diversos.

Desse modo, as capacidades de ação permitem ao sujeito compreender a situação de ação de linguagem em que se encontra (tanto para a produção ou compreensão escrita), mobilizar representações do contexto em que se insere, bem como levantar hipóteses do contexto em que o texto

foi produzido, acessando os esquemas de conhecimento já vivenciados e acumulados. Trata-se de colocar em cena todo o conhecimento prévio que o leitor tem, inclusive do conteúdo temático, uma vez que, quanto mais elementos reconhecermos em um texto, mais fácil é a sua compreensão.

Já as capacidades discursivas que também atuam na identificação do gênero, que constitui o texto, permitem a organização do conteúdo temático num plano global do texto. Trata-se de escolher uma dentre as grandes variantes discursivas disponíveis que seriam as sequências tipológicas textuais que podem ser distinguidas como: sequências *narrativas*, *descritivas*, *argumentativas*, *explicativas/expositivas* e *dialogais/ ou injuntivas* (intimamente ligados a contexto de produção). São esses elementos que constituem o que Bronckart (1997/1999) chama de infraestrutura geral de um texto.

No momento em que organizamos os conteúdos em um texto, precisamos desenvolver as *capacidades linguístico-discursivas* que nos permitem a textualização, dando-nos possibilidade da ordenação das unidades de coesão ao texto, fazendo-nos “costurar” ou “tecer” o fio da coerência e que têm função de retomada, seja através do uso de anáforas nominais ou pronominais, seja através da repetição lexical.

As capacidades linguístico-discursivas são ainda responsáveis pela compreensão do ponto de vista enunciativo, ou seja, posicionamentos vistos no texto, fundamentais, sobretudo, na construção de um cidadão crítico. Além disso, permitem ao leitor reconhecer as vozes diversas presentes no texto e as modalizações que refletem as valorações explícitas ou implícitas, bem como as escolhas lexicais do autor.

Um aspecto fundamental do trabalho com SD é que se coaduna bem com a pesquisa ação, no sentido que esta permite o “ir e vir” no processo de construção de um de uma dado, é que o estudante não escreve para cumprir uma tarefa da sala de aula, e seu texto não se torna um produto de “correção. O aluno tem algo a dizer e tem interlocutores diversos. O colega é leitor crítico de seu texto; o professor é mais um leitor. Esse conjunto de leitores propicia uma visão crítica da escrita que cada estudante está desenvolvendo. Por essa razão, reafirma-se a importância do ensino de gêneros textuais do domínio jornalístico porque, esses gêneros, “marcam o reconhecimento da força político-ideológica que essa instituição (o jornal) exerce na conjuntura social atual” (RODRIGUES, 2000, p. 213).

É importante ressaltar que o trabalho dentro desse viés, tanto com o artigo de opinião como com os demais gêneros, permite que esses gêneros sejam levados para a sala de aula e naturalmente sejam didatizados, pois passam por um processo cujo objetivo de leitura e escrita consiste, além dos objetivos originais dos gêneros, em ensinar habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a sua compreensão e elaboração textual.

Assim, destaca-se um quadro contendo algumas das micro-capacidades de linguagem que foram tomadas como critérios para a construção das SD e avaliação da competência linguístico-discursiva dos alunos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1: COMPETÊNCIA PRODUTORA DE TEXTOS ESCRITOS

Reconhecer a estreita ligação entre leitura e escrita percebendo a necessidade de interação por meio da linguagem oral e escrita;
Utilizar a linguagem oral em situação específica de comunicação, relatando o que leu, sintetizando ideias, expondo seu ponto de vista, ouvindo com atenção as ideias e os relatos expostos;
Ler e escrever diversos gêneros textuais, especialmente, os gêneros que em suas estruturas linguístico-discursivas predominam as tipologias argumentativo-dissertativas, narrativa e expositiva;
Capacidade de manter o sequenciamento lógico-semântico do texto;
Capacidade de paragrafar o texto, segundo as intenções e a completude comunicativa;
Capacidade de argumentar suas ideias adequadamente ao texto que ora produz;
Capacidade de avaliar o próprio texto, após a escrita;
Capacidade de refaccionar (rescrever) o texto, observadas as adequações ora sugeridas;
Debater sobre temas de caráter mais polêmico, ampliando o conhecimento a respeito de

temas diversos;

Compreender as diferentes funções da linguagem, em gêneros discursivos diferentes, aliando este conhecimento aos propósitos comunicativos específicos de cada texto;

Apropriação dos elementos linguístico-gramaticais pertencentes aos textos de opinião e publicitários.

Fonte: Barros-Mendes; R. Gomes e J.Silva. O ensino de gêneros textuais/discursivos por meio de sequências didáticas (projeto de pesquisa, 2006-2010).

Desse modo, a construção da sequência didática em questão constituiu-se em um total de oito encontros com duas aulas cada um. Nos quais foram desenvolvidos diferentes exercícios e atividades, organizados nas oficinas para permitir aos aprendizes a compreensão de determinações sociais da situação e o valor das unidades linguísticas utilizadas, assim como a apropriação de operações de linguagem indispensáveis à produção do gênero artigo de opinião envolvendo as capacidades de linguagem citadas a cima.

4.1 Um olhar aos dados

Como exemplo concreto das atividades desenvolvidas na escola-campo (sala de aula) e das atividades desenvolvidas pelos alunos, resultantes das discussões e produções orais e escritas, trazemos aqui um recorte das análises dos textos por dois alunos que representam o universo de produções dos alunos envolvidos na pesquisa. Esses resultados comprovam a progressão no desenvolvimento de capacidades autônomas de leitura, compreensão e produção escrita do gênero textual/discursivo *artigo de opinião escolar*, como se percebe através dos textos abaixo:

Texto 01 – Celular na escola, usar ou não - 1ª versão

Título: Celular na escola, usar ou não usar.
Questão polêmica:
O que você pretende defender (tese):
não usar celular, porque quando tem um problema na escola pode sumir aí no problema vai para o pai e depois a culpa vai pra escola.
Argumentos favoráveis à tese a ser defendida:
• escutar música na hora da explicação,
• atender em hora de assunto de explicação e trabalho, o professor atender o celular em sala de aula.
Argumentos contrários à tese a ser defendida:
• questão de emergência
• atender no caso muito sério
• acontecer um problema na escola pra fazer a ligação.
Nome: Alexandre, Thiago Serra.

Título:

Questão polêmica: celular na escola, usar ou não usar.

O que você pretende defender (tese):

não usar celular, porque quando tragam para a escola pode sumir aí os problema vai para pai e depois a culpa vai pra escola.

Argumentos favoráveis à tese a ser defendida:

- escutar música na hora da explicação,
- atender em hora de assunto, explicação e trabalho, o professor atender o celular em sala de aula.

Argumentos contrários à tese a ser defendida:

- questão de emergência
- atender no caso muito sério
- acontecer um problema na escola pra fazer a ligação.

Fonte: produzido durante as atividades de produção escrita do gênero artigo de opinião pelos alunos Alexandre e Thiago Serra - 7ª. Série (pesquisa de campo- atividades de sala de aula, 02/09/2009).

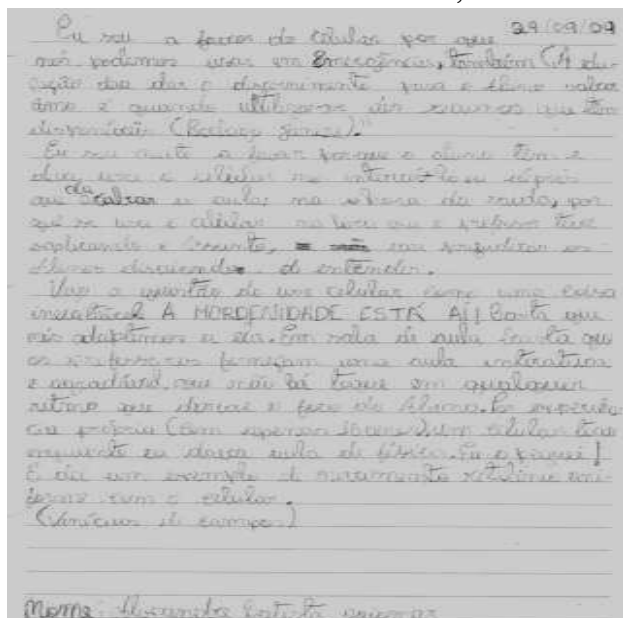
Por este primeiro exemplo de produção (primeira produção/1ª versão) percebemos que no momento de apresentar argumentos favoráveis à tese defendida - o não uso do celular na escola - os alunos autores do texto, confundem-se e não conseguem ordenar os argumentos que sustentem sua ideia contrária a não utilização de celular na escola. Por outro lado, colocam de forma objetiva os argumentos contrários, dizendo que “os celulares podem ser usados na escola em questões de emergência e atender ou realizar ligações em casos sérios quando ocorrer algum problema na escola”.

Assim, entendemos que embora os alunos apresentem mais argumentos que refutam a sua tese, esses alunos conseguem marcar posição e colocar-se como sujeitos ativos por meio de discursos próprios. Com isso, verificamos que desenvolvem claramente aqui duas micro-capacidades de

linguagem “debater sobre temas de caráter mais polêmico, ampliando o conhecimento a respeito de temas diversos e “posicionar-se frente à opinião da mídia e das propagandas”. No entanto, reconhece-se que não atenta para a estrutura do gênero, escrevendo-o em forma de tópicos.

Mas como veremos na próxima versão (2ª versão), no processo de refacção, o aluno toma ciência e respeita, embora ainda de forma elementar, a forma de composição do gênero.

Texto 02 – Celular na escola, usar ou não - 2ª versão



Eu sou a favor do celular por que nós podemos usar em Emergência, “também A educação devia dar o discernimento para o aluno saber como é quando utiliza-se dos recurso que tem disponíveis (Rodrigo Janini).”

Eu sou muito a favor porque o aluno têm e deve usa o celular na hora da saída, por quê se usa o celular na hora que o professor tive explicando o assunto, e vai prejudicar os Alunos disviando de entender.

Vejo a questão do uso celular como uma coisa inevitável A MODERNIDADE ESTÁ AÍ! Bsta que nós adaptemos a ela. Em sala de aula basta que os professores forneçam uma aula interativa e agradável, que não há toque em qualquer ritmo que desvie o foco do Aluno.

Por experiência própria (com apenas 16 anos), um celular tocou enquanto eu dava aula de física. Eu o peguei! E dei um exemplo de movimento retilíneo uniforme, com o celular. (Vinicius de Campos).

Fonte: produzido durante as atividades de produção escrita do gênero artigo de opinião pelos alunos Alexandre Batista e Tiago Serra - 7ª. Série (pesquisa de campo- atividades de sala de aula, 30/09/2009).

Ao analisarmos o texto pela primeira vez refaccionado (2ª versão), refeita somente por um dos autores, de início, percebemos que o aluno faz uso do discurso de outro autor, inclusive, indicando a voz dessa autoria, porém não consegue estabelecer uma relação de intertextualidade entre voz do outro e a sua, relacionando com a tese que pretende defender, ou seja, com seu próprio discurso.

Durante as atividades, o aluno também avalia seu próprio texto, após a escrita; posteriormente a essa avaliação, reescreve o seu texto já obedecendo algumas das observações sugeridas. Apresenta também, capacidade de paragrafar o texto, segundo as intenções e a completude comunicativa e a apropriação de mais elementos linguístico-gramaticais pertencentes aos textos de opinião e publicitários.

Nesta versão esperava-se que o aluno desenvolvesse discursivamente melhor o seu texto, pois foram realizadas em sala de aula diversas atividades no sentido de solucionar os as dificuldades encontradas nas produções iniciais. Porém, neste caso, o texto se apresenta com algumas incoerências locais, incorrendo no prejuízo da coerência e sentidos pretendidos. Mesmo com tais limitações, o aluno consegue atingir de forma elementar o plano geral do texto - Bronckart (1999), merecendo ainda um trabalho de consolidação e desenvolvimento de um número maior de capacidades linguísticas e textuais.

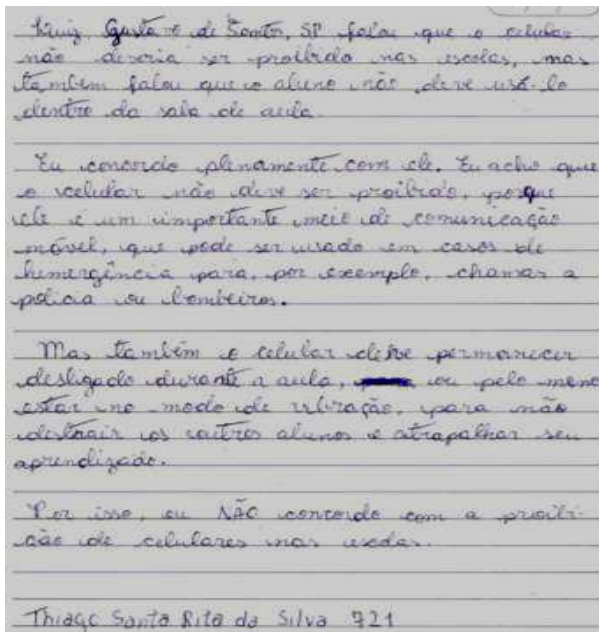
Ressaltamos, entretanto que, mesmo com essas lacunas se verifica um avanço entre a primeira e a segunda versão, favorecendo o desenvolvimento das micro-capacidades de “compreender as diferentes funções da linguagem, em gêneros discursivos diferentes, aliando esse conhecimento aos propósitos comunicativos específicos de cada texto e de “reescrever o texto produzido, partindo das observações de leitores diversos e da auto- avaliação crítica do próprio texto”.

Por outro lado, observando o texto 3 que segue, percebe-se que, embora seja a primeira versão, mas como a pesquisa vinha se desenvolvendo desde 2006, em que vínhamos trabalhando com diversos outros gêneros, entre eles a reportagem e entrevistas, também focalizando capacidade de

linguagens diversas, verifica-se que o aluno já apresenta o desenvolvimento mais satisfatório das capacidades de linguagem mencionadas.

Neste texto, elaborado após o debate, em sala de aula, sobre a problemática dos celulares nas escolas, o aluno já consegue expor para o seu leitor a sua opinião utilizando-se de argumentos para sustentar o seu ponto de vista frente ao tema discutido, isto é, ele traz para a modalidade escrita, argumentos favoráveis à tese defendida de forma adequada e coerente com o seu posicionamento, utilizando-se de vários argumentos de sustentação da ideia, alcançando assim, no plano global do texto, um dos objetivos principais das produções.

Texto 03 – Celular na escola, usar ou não - 1ª versão.



Luiz Gustavo de Santos, SP falou que o celular não deveria ser proibido nas escolas, mas também falou que o aluno não deve usá-lo dentro da sala de aula.

Eu concordo plenamente com ele. Eu acho que o celular não deve ser proibido, porque ele é um importante meio de comunicação móvel, que pode ser usado em casos de emergência para, por exemplo, chamar a polícia ou bombeiros.

Mas também o celular deve permanecer desligado durante a aula, ~~ou~~ ou pelo menos estar no modo de vibração, para não distrair os outros alunos e atrapalhar seu aprendizado.

Por isso, eu Não concordo com a proibição de celulares nas escolas.

Thiago Santa Rita da Silva 921

Luiz Gustavo de Santos, SP falou que o celular não deveria ser proibido nas escolas, mas também falou que o aluno não deve usá-lo dentro da sala de aula.

Eu concordo plenamente com ele. Eu acho que o celular não deve ser proibido, porque ele é um importante meio de comunicação móvel, que pode ser usado em casos de emergência para, por exemplo, chamar a polícia ou bombeiros.

Mas também o celular deve permanecer desligado durante a aula, ou pelo menos estar no modo de vibração, para não distrair os outros alunos e atrapalhar seu aprendizado.

Por isso, eu Não concordo com a proibição de celulares nas escolas.

Fonte: produzido durante as atividades de produção escrita do gênero artigo de opinião pelo aluno Thiago Santa Rita- 7ª. Série (pesquisa de campo- atividades de sala de aula, 04/11/2009).

Outras micro-capacidades são bem utilizadas pelo autor “debater sobre temas de caráter mais polêmico, ampliando o conhecimento a respeito de temas diversos e “posicionar-se frente à opinião da mídia e das propagandas”, comprovando que quando se propõe um trabalho de produção escrita favorecendo condições prévias ao aluno, como conhecimento sobre o gênero, esfera de circulação, locutores, temática entre outros elementos próprios subjacentes nas macro-capacidades de linguagem, aluno se apropria e consegue produzir determinados gêneros de forma segura.

Reconhecemos que nesta versão o aluno ainda apresenta certa dificuldade em relação aos conhecimentos linguístico-gramaticais e ortográficos, comprovando que precisaria ainda haver um trabalho mais consistente quanto à micro-capacidade sobre “apropriação dos elementos linguístico-gramaticais aos textos de opinião e publicitários”. Mas sobre as capacidades previstas diretamente ligadas ao objetivo do gênero, ele já as domina de modo seguro. Pelo pouco espaço deste texto não cabe expandir nossa discussões com outras versões, de outros sujeitos da pesquisa, sendo aqui esses textos uma amostra do crescimento dos alunos que iniciaram, participando da pesquisa ainda na 6ª série com sérios déficit de leitura e escrita, e progrediram no desenvolvimento de capacidades de linguagens leitora e produtoras de textos mais complexos, como os da ordem da argumentação, aqui exemplificado pelo o artigo de opinião.

5 BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste texto tem-se uma amostra de que através de um trabalho, que tem como ferramenta práticas de leitura/escrita/textual, por meio de SD, pode-se oportunizar o desenvolvimento de

capacidades de estruturar textos; a noção do fundamento da linguagem escrita; habilidade linguística (novos recursos fraseológicos, léxicos e gramaticais) e consequentemente diferentes práticas letradas das diversas situações comunicativas. Desse modo, diante da consciência da complexidade do processo pelo qual os alunos passam até construírem conhecimentos sobre os gêneros textuais/discursivos, e considerando que estes ainda se encontram em um nível que merece ainda um trabalho de consolidação.

Entendemos por essas reflexões que é possível realizar um trabalho sistematizado no ensino fundamental e médio com gêneros através da inserção dos alunos em práticas sociais letradas de prestígio, favorecendo-os vivenciar o ouvir, compreender, analisar, discutir textos orais e escritos de forma a contribuir para o crescimento intelectual desses sujeitos tornando-os sujeitos letrados.

Considerando o objetivo principal do projeto que gerou este texto e além de experienciar um caminho *diferenciado* da tradição escolar de ensino de língua portuguesa/materna, por metodologias sintonizadas com os novos paradigmas e buscar fomentar um ensino reflexivo de língua portuguesa, vimos que é possível partir da realidade de usos pelos alunos fazer formação de sujeitos leitores e produtores de textos competentes.

Mais especificadamente, minimizar o déficit de leitura, compreensão, produção oral e escrita e de conhecimentos reais sobre a língua materna dos alunos envolvidos tornando-os sujeitos eficientemente letrados. As reflexões deste estudo com gêneros textuais/discursivos ratificam a potencialidade de tê-los como ferramentas de trabalho para o ensino da Língua materna por inteiro, ou seja, não mais somente pautado em exercício de memorização de regras soltas de alguns elementos da gramática normativa, sem que o aluno saiba onde empregá-las no real uso da língua sempre quando precisar se comunicar, seja oralmente, seja por escrito. Assim, espera-se que as experiências aqui descritas sirvam de fonte de inspiração de outras em sala de aula e que haja professores que possam ampliá-la, bem como outros pesquisadores.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. **Fundamentos da Pesquisa Etnográfica: Etnografia da Prática escolar**. Papirus, 2005.
- BARROS-MENDES, A.N.N. **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões**. PUC/SP-UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado, 2005.
- BARROS-MENDES, GOMES & SILVA. (2009) Letramento Para a Construção da Cidadania. **Revista PRACS/UNIFAP**. br
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: **Estética da Criação Verbal**, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1979.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado-PUC-SP, 2001.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 37-46, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. IN: **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCNs/ Roxane Rojo (org.)** pp. 221-247. – Campinas, SP: Mercado de Letras, – (*Coleção As Faces da Linguística Aplicada*), 2000.
- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. - N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva Vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p.64 -74, 1996.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo discursivo**. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ., 1999.
- _____, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**: Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) L'oral comme texte: contruire un objet enseignable. IN: DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) **Pour un enseignement de l'oral**: Initiation aux genres formels à école, pp 49-73. Paris: ESF Editeur. Tradução em: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs/trads) **Gêneros orais e escritos na escola**, pp. 149-185. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19- 36, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. H. R. (Org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Coleção As faces da Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

