



MICHEL JUSTAMAND  
SANDRA OLIVEIRA DE ALMEIDA  
VÂNIA CRISTINA CANTUÁRIO DE ANDRADE  
(ORGS.)

# faas 21

Fazendo Antropologia  
NO ALTO SOLIMÕES

ALEXA  
CULTURAL



EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

# COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

## Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

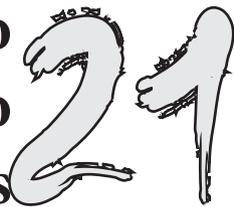
## Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

## Membros

- Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)  
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)  
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)  
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)  
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)  
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Ananguera – Osasco/SP)  
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)  
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)  
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)  
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)  
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)  
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)  
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)  
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)  
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)  
Grazielle Acçolini (UFGD – Dourados/MS)  
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)  
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)  
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)  
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)  
Karel Henricus Langermans (Ananguera – Campo Limpo - São Paulo/SP)  
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)  
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)  
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)  
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)  
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)  
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)  
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)  
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)  
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)  
Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)  
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)  
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)  
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)  
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)  
Renata Senna Garraffoni (UFPR – Curitiba/PR)  
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)  
Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)  
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)  
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)  
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)  
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)  
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

**Fazendo  
Antropologia no  
Alto Solimões**



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

## CONSELHO EDITORIAL

### **Presidente**

Henrique dos Santos Pereira

### **Membros**

Antônio Carlos Witkoski  
Domingos Sávio Nunes de Lima  
Edleno Silva de Moura  
Elizabeth Ferreira Cartaxo  
Spartaco Astolfi Filho  
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

### **COMITÊ EDITORIAL DA EDUA**

Louis Marmoz Université de Versailles  
Antônio Cattani UFRGS  
Alfredo Bosi USP  
Arminda Mourão Botelho Ufam  
Spartacus Astolfi Ufam  
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra  
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3  
Cesar Barreira UFC  
Conceição Almeida UFRN  
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP  
Gabriel Conh USP  
Geresa Ferreira PUC/SP  
José Vicente Tavares UFRGS  
José Paulo Netto UFRJ  
Paulo Emílio FGV/RJ  
Élide Rugai Bastos Unicamp  
Renan Freitas Pinto Ufam  
Renato Ortiz Unicamp  
Rosa Ester Rossini USP  
Renato Tribuzy Ufam

### **Reitor**

Sylvio Mário Puga Ferreira

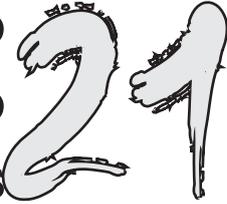
### **Vice-Reitor**

Jacob Moysés Cohen

### **Editor**

Sérgio Augusto Freire de Souza

Michel Justamand  
Sandra Oliveira de Almeida  
Vânia Cristina Cantuário de Andrade  
(Organizadores)

**Fazendo  
Antropologia no  
Alto Solimões** 



**ALEXA**  
Embu das Artes - SP  
2019



© by Alexa Cultural

**Direção**

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

**Editor**

Karel Langermans

**Capa**

K Langer

**Foto de capa**

Gleilson

**Revisão Técnica**

Adailton da Silva, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz

**Revisão de língua**

Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade

**Editoração Eletrônica**

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J276m - JUSTAMAND, Michel

A346s - ALMEIDA, S. O.

A397v - ANDRADE, V. C. C.

Fazendo Antropologia no Alto Solimões 21, Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade, Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2019

14x21cm -162 páginas

ISBN - 978-85-5467-093-1

1. Antropologia - 2. Estudos de casos - 3. Solimões (AM) - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 301

Índices para catálogo sistemático:

Antropologia

Solimões (AM)

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores

---

**Alexa Cultural Ltda**

Rua Henrique Franchini, 256  
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140  
alexax@alexacultural.com.br  
alexacultural@terra.com.br  
www.alexacultural.com.br  
www.alexaloja.com

**Editora da Universidade Federal do Amazonas**

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,  
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM  
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio  
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte  
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290  
E-mail: ufam.editora@gmail.com

## **Fortalecendo as ciências no Alto Solimões – Coleção FAAS vol. 21**

*Michel Justamand*

*Sandra Oliveira de Almeida*

*Vânia Cristina Cantuário de Andrade*

Nós, organizadores do presente volume, Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade, temos o prazer de tornar pública mais uma edição da Coleção Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS. A atual recebe a alcunha somente de **FAAS 21**. Esse já é o vigésimo primeiro volume de uma compilação de enorme sucesso científico na região. A coleção teve início em 2012, com dois volumes. Um, com textos dos professores do curso de Antropologia do Instituto de Natureza e Cultura – INC, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E, outro, com escritos discentes dos egressos do curso. Ambos, organizados pelos atuais dirigentes da coleção, Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand, educadores do Curso de Antropologia, desde 2009.

O volume inicial, dos docentes de Antropologia, contou com as contribuições textuais, além dos 02 organizadores, de mais 04 colegas, Adailton da Silva, Cristian Faria Martins, Rafael São Paio Pessoa (*in memoriam*) e Tharcísio Santiago Cruz. Tal volume foi editado sem nenhum tipo de pretensão de que iria se tornar uma coleção; ainda mais com mais de 20 edições. Essa inicial publicação teve o prefácio de João Pacheco de Oliveira, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Antropólogo, reconhecidamente vinculado aos estudos da etnia indígena Ticuna, presente nos três países da Tríplice Fronteira Amazônica, Colômbia/Brasil/Peru, no Alto Solimões, onde se encontra a unidade acadêmica em que atuamos.

Em 2015, resolvemos editar um segundo volume, levou apenas o nome de FAAS 2. Dessa vez, os organizadores foram Adail-

ton da Silva e Michel Justamand; agora, com a perspectiva de ampliar, amplificar e oxigenar as relações entre as/os mais diferentes autoras e autores; multiplicar temáticas; e, dinamizar os saberes e conhecimentos, partindo da região amazônica, mas com olhos bem abertos, para buscar novos horizontes. Essa segunda edição teve o prefácio de outro renomado Antropólogo, Alfredo Wagner, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA; também, com reconhecimento nacional e internacional, em seus trabalhos, sobre a região amazônica.

Assim, surgiu e cresceu a ideia de formarmos uma coleção de textos que acabaram por abarcar uma gama diversificada de autores, temas, reflexões e de um leque diversificado de posicionamentos políticos voltados mais às questões da luta por um mundo mais justo e melhor para todas e todos – alguns dizem que essas formas de pensar e agir estão no campo ideológico da esquerda. Então, assim seja!

Entendemos que tais formas de pensar da nossa direção inclinaram por possibilitar a multiplicação dos leitores. Graças à presença de autores com todo tipo de titulação, graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, pós-doutorados, livre-docentes, titulares e uma emérita (Carmen Junqueira<sup>1</sup>, Antropóloga, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP). Sem embargo disso e além disso, com uma série diferenciada de formações acadêmicas; apresentaram recortes das mais diversas áreas, de filósofos a matemáticos, passando por engenheiros, médicos, pedagogos, historiadores, arqueólogos, assistentes sociais, geógrafos, para mencionar. Concomitante e evidentemente, muitos foram as e os oriundos da ciência antropológica que ofereceram suas ideias, conhecimentos, reflexões e pensamentos. Precisamos lembrar que as influências também partiram de múltiplos espaços geográficos, atingindo a nossa proposta de ampliação focal dos nossos trabalhos e intenções. Alguns de dentro da instituição, docentes, discentes e técnicos. Outras e outros de fora: dentro do país, mas de outras instituições universitárias ou não; e, de outros países. Recebemos participações, então; como as advindas de Peru, Colômbia e Argentina.

---

<sup>1</sup> Organizadora do FAAS 10 conosco. Depois, criamos a Coleção FAAS teses e editamos a tese de Junqueira que estava parada desde os anos 60, do século passado. Transformando-se no primeiro volume dessa coleção que está em andamento; já com outros 04 volumes, nesse momento, publicados.

Somos nós da direção da coleção muito satisfeitos de termos a possibilidade de lidar com esses pares que atenderam aos mais diversos chamados a assinar nessa empreitada coletiva!

Dessa vez, a atual edição tem dez capítulos. Eles serão apresentados em forma de aperitivo, no caminho de lhes dar “vontade” de lê-los em particular – e, também, o todo do livro. Estes se correlacionam, graças à vontade desses autores de tornarem públicas suas reflexões nessa coletânea.

Assim, vejamos ...

O primeiro capítulo intitulado *Assistência médica a imigrantes peruanos no sistema público de saúde de Benjamin Constant – AM / Brasil*, pertencente aos autores Ana Maria de Mello Campos e Sebastião Melo Campos, retrata a busca dos peruanos ao acesso no Sistema de Saúde Pública no município brasileiro de Benjamin Constant.

O próximo trabalho *Pesquisa em movimento: a história oral para além do ceticismo metodológico*, de Antônio Carlos Batista de Souza, Artemis de Araújo Soares e Ana Paula Bastos da Silva, trata de usos dos instrumentos de pesquisa – especialmente, os da História Oral. Para se chegar à busca de um conhecimento, tem-se que ser criterioso.

Na sequência, lemos *A percepção da educação ambiental dos alunos da EJA voltada ao gerenciamento dos resíduos sólidos*. Nesses anotados, Hamilton Bonifácio Barroso analisa a percepção da educação ambiental dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientada ao gerenciamento dos resíduos sólidos na Escola Estadual Pedro Teixeira, no Município de Tabatinga / AM.

O quarto capítulo, *Conhecimentos Teórico-Methodológicos e sua Influência na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Espanhola*, de Maria José Leandro Dácio, Marilene Oliveira Nunes e Sebastião Melo Campos, baseia-se em identificar quais conhecimentos teórico-metodológicos são necessários como conjunto fator eficaz no melhorar a prática pedagógica do professor de vernáculo espanhol, e quais as aspirações dos escolares para o ensino deste idioma, nas escolas públicas em Benjamin Constant – Amazonas.

O escrito seguinte, *Tudo quanto agride a terra agride os filhos da terra* (Chefe Seattle, 1854), de Leonor Farias Abreu e Michel Justamand, objetiva colocar em discussão alguns aspectos quanto ao descuido para com a natureza; a partir do discurso constante da Carta do Chefe Seattle de 1854 – o qual considera que “tudo quanto agride a terra agride os filhos da terra”.

O sexto registro da obra é *A Amazônia erotizada nos Haicais de Aníbal Beça*, redigido pela Mestra Sandra Oliveira de Almeida. Perscrute os versos de Aníbal, refletores de uma imagem da Amazônia; a que pode ter – por trás de si – a erotização não esdrúxula. Outra. Aquela que se mostra feminina; por meio de poemas curtos, sim. Na busca frenética pela concisão, à moda japonesa. A despeito disto, notadamente, marcados; com elementos que permitem a multiplicidade de olhares, como se “o expectador lesse um brilhante”.

Sidney Barata de Aguiar e Michel Justamand dividem o próximo anotado. Intitulam-no de *A Música Rap em Manaus: Seguindo os Rastros desta Hidra Urbana*. Expõem alguns apontamentos sobre a música rap na cidade de Manaus; como (ao longo das últimas décadas) esta manifestação musical vem conquistando espaços nas periferias do Brasil e do mundo; bem assim, suas relações com as novas legislações da educação básica.

Tem o volume seguimento, com *Metodologia da Alfabetização: Leitura e Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental*, de Sílvia Leticia Rodrigues de Castro, Sebastião Melo Campos e Gilvânia Plácido Braule. Conduz nesse mister: documentar a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização e de formação escolar no Ensino Fundamental.

O penúltimo capítulo da coletânea é de autoria de Tharcísio Santiago Cruz. O idealizador participa desde a primeira edição – a supracitada de 2012. Nesses escritos, intitulados *Kambeba em São Paulo de Olivença: impressões etnográficas de um evento*, relata como foi sua participação com outros colegas do INC; e, também, servidores da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esta, junto aos indígenas da etnia Kambeba, ocorrida em agosto de 2017.

Subsequentemente, temos a retrato literário de autoria de Vânia Cristina Cantuário de Andrade, intitulado de *O fio que costura*

*o tempo nas Literaturas Africana e Brasileira.* Este trabalho visa a tecer algumas ponderações acerca da arte de contar histórias; por meio das literaturas africana e brasileira. Considera-se que, na situação de oralidade, a narrativa é um dos meios pedagógicos mais poderosos: fruto dela é a memorização se tornar mais fácil, em consequência da curiosidade e do prazer. Assim, aprendizagem e compreensão são rápidas e o ensinar torna-se progressivo.

Feita essa breve apresentação aperitívissima da obra, indicamos a leitura. Nada obstante, que ela sirva às reflexões, ao deleite e ao prazer. E, que sirva, concomitantemente, às mais variadas ponderações nas vidas de nossas/nossos leitores; tal qual o foi para nós, quando lemos os manuscritos – antes de serem estes, aqui, tornados capítulos!

Que essas leituras favoreçam na construção de outro mundo. Um mundo onde caibam todos os mundos! Como nos lembram os partícipes do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, das florestas de Chiapas, no sudoeste do México.

Esses são os mais sinceros votos das organizadoras e do organizador!

*São Paulo / Manaus, 13 de abril de 2019.*



Fortalecendo as ciências no Alto Solimões Coleção FAAS vol. 21 <i>Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida, Vânia Cristina Cantuário de Andrade</i>	7
Assistência médica a imigrantes peruanos no sistema público de saúde de Benjamin Constant- AM/Brasil <i>Ana Maria de Mello Campos, Sebastião Melo Campos</i>	15
Pesquisa em movimento: a história oral para além do ceticismo metodológico <i>Antonio Carlos Batista de Souza, Artemis de Araújo Soares, Ana Paula Bastos da Silva</i>	27
A percepção da Educação Ambiental dos alunos da EJA voltadas ao gerenciamento dos resíduos sólidos <i>Hamilton Bonifácio Barroso</i>	39
Conhecimentos Teóricos - Metodológicos e sua Influência na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Espanhola <i>Maria Josélia Leandro Dácio, Marilene Oliveira Nunes, Sebastião Melo Campos</i>	51
Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra (Chefe Seattle-1854) <i>Leonor Farias Abreu, Michel Justamand</i>	69
A Amazônia erotizada nos Haicais de Aníbal Beça <i>Sandra Oliveira de Almeida</i>	81
A Música Rap em Manaus: Seguindo os Rastros desta Hidra Urbana <i>Sidney Barata de Aguiar, Michel Justamand</i>	91
Metodologia da Alfabetização: Leitura e Escrita o 1º ano do Ensino Fundamental <i>Silvia Leticia Rodrigues de Castro, Sebastião Melo Campos, Gilvânia Plácido Braule</i>	109
Kambebas em São Paulo de Olivença: impressões etnográficas de um evento <i>Tharcísio Santiago Cruz</i>	123

O fio que costura o tempo nas Literaturas Africana e Brasileira <i>Vânia Cristina Cantuário de Andrade</i>	141
Sobre as/os autoras/es	151
Sugestões de leitura	155
Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões <i>Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand</i>	155
Coleção FAAS TESES Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses <i>Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand</i>	157
Coleção Carmen Junqueira <i>Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque</i>	157
Coleção Arqueologia Rupestre <i>Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand</i>	158
Coleção Diálogos Interdisciplinares <i>Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand</i>	159

## **Assistência médica a imigrantes peruanos no sistema público de saúde de Benjamin Constant- Am/Brasil**

---

*Ana Maria de Mello Campos  
Sebastião Melo Campos*

### **Introdução**

O município de Benjamin Constant<sup>1</sup> está situado na região Norte do Brasil, Sudoeste do Estado do Amazonas – Alto Solimões, na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, região caracterizada por constante trânsito entre os países e intenso fluxo migratório produzindo um contexto multiétnico, transnacional e transfronteiriço, desafiador para a proposição de políticas públicas, especialmente em saúde.

De acordo com Zárate (2012), os maiores investimentos em ações públicas nesta região são empregados para demarcação de território, ao contrário dos recursos para políticas públicas assistenciais que são mínimos. O autor argumenta que mesmo com a presença das forças militares não houve transformação social ou econômica, nem melhoras das condições de vida dos habitantes fronteiriços. Desta forma, as populações binacionais ou trinacionais se encontram em carências que ocasionam isolamento, ausência de serviços públicos, inexistência de infraestrutura pública, ínfimos níveis e coberturas educativas, precariedade nos serviços médicos e assistenciais, desemprego e informalidades, entre outros.

Os estudos antropológicos de Martins, Nascimento e Oliveira, (2015), Olivar, Cunha e Rosa, (2015) sobre a tríplice fronteira amazônica, abordam a relação conflituosa existente entre brasileiros

---

<sup>1</sup> Benjamin Constant possui aproximadamente 40.417 habitantes, entre brasileiros, peruanos e por numerosa população indígena Tikuna e kokama (IBGE, 2016).

e peruanos, uma vez que a presença dos peruanos é tida como ameaça, seja no setor econômico brasileiro, pois dominam o comércio local, ou pelo acesso a dupla cidadania, quando as mulheres peruanas buscam assistência ao parto em Benjamin Constant. Este imaginário, criado a respeito de peruanos e peruanas resulta em xenofobia quando os profissionais da área de saúde criam conflitos, tensões e recusam-se a prestar atendimentos médicos a imigrantes peruanos.

Diante desse aspecto, a pesquisa etnográfica buscou descrever as práticas adotadas pelos profissionais de saúde no hospital no período de 2015 a 2017. Esse recorte é oriundo de um capítulo de nossa Dissertação de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas que foi desenvolvida com o tema “O parto na fronteira amazônica Brasil e Peru: etnografia sobre a assistência obstétrica no município de Benjamin Constant / Amazonas”.

### **As leis e os discursos sobre assistência médica a imigrantes peruanos no Sistema de Saúde em Benjamin Constant**

No município brasileiro de Benjamin Constant, alguns profissionais de saúde da rede pública, criaram o dilema entre prestar ou não assistência pré-natal a mulheres peruanas. De um lado, a lei garante o direito ao atendimento. De outro, há o discurso dos profissionais de saúde que afirmam que o Estado possui programas defasados de cadastros no Sistema de Saúde Pública, não oferecendo suporte adequado para a efetivação de tal direito. Embora haja a resistência a tais atendimentos, no livro de partos do hospital de Benjamin Constant encontram-se registrados os partos de estrangeiras, sendo que somente em 2017 a Vigilância Epidemiológica Hospitalar criou dados estatísticos de tais partos, tendo sido contabilizados, até novembro de 2017, 57 (cinquenta e sete) partos de mulheres peruanas.

Os discursos utilizados pelos órgãos municipais de saúde versam sobre o fato de que os municípios atendem aos imigrantes que buscam serviços de saúde, porém não tem como comprovar os gastos, pelo motivo de tais atendimentos não serem aceitos nos sistemas de cadastros de programas governamentais. Com isso, cria-se

um prejuízo para o município, pois os recursos financeiros são repassados per capita.

Ao pensar a situação de fronteira e os grupos étnicos que nela figuram, coloca-se a questão dos direitos e deveres dos cidadãos e como cada Estado regula e garante o acesso das pessoas às políticas sociais, especialmente em relação à saúde, foco deste trabalho. De acordo com Sorto (2008) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) no artigo III afirma que *“todo cidadão tem direito a cuidados médicos sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, sexo, idade, condição social, nacionalidade”*. Esse princípio foi ratificado pela Constituição Federal Brasileira desde 1988, no artigo 196, ao definir que *“a saúde é um direito de todos e dever do Estado”*. Os princípios de equidade e universalidade também aparecem como norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro.

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS (1996), assegurar o acesso universal aos cuidados em saúde sexual e reprodutiva de forma segura, aceitável e de boa qualidade, especialmente o acesso aos métodos contraceptivos e aos cuidados em saúde materna, e poder reduzir drasticamente as taxas globais de morbidade e mortalidade materna.

Paula Miraglia (2005) afirma que a produção das leis ultrapassa o objetivo jurídico de separar o certo do errado, pois as leis manifestam os valores culturais e a elas são somados mecanismos que efetivam autoridade e imposição de regra. Dessa forma, cabe dizer que na visão antropológica que a lei existe, mas há outros fatores sociais que se moldurem a ela mudando sua forma de atuação.

Dados da pesquisa de mestrado de Campos (2018) informam que a Secretária Municipal de Saúde de Benjamin Constant/AM atende pessoas de outras nacionalidades que procuram assistência em saúde, informação essa confirmada pelo registro de partos de mulheres peruanas nos anos de 2009 a 2015, porém, esses atendimentos não podem ser inseridos nas bases de dados do SUS, já que a burocracia dos sistemas de informações digitais somados a fatores de rejeição dos profissionais e precariedade nos sistemas virtuais de saúde invisibilizam tais registros na plataforma oficial de interação do Ministério da Saúde.

De acordo com a gestão municipal, os recursos financeiros do SUS são repassados per capita com base em estimativa populacional. O atendimento a imigrantes não pode ser contabilizado no controle de produtividade dos sistemas de cadastro, o que gera déficit entre o recurso repassado e o número de atendimentos efetivados que excede a estimativa populacional do município, que desconsidera o trânsito de imigrantes na região fronteira e a procura dos mesmos pelos serviços de saúde brasileiros.

### **Compreendendo o Intercâmbio na Procura de Assistência Médica na Fronteira Amazônica**

Um estudo realizado por Peiter (2005) retrata as relações de fronteiras como amistosas, não problematizando as relações identitárias ali existentes. Em sua tese é narrado que em 2001 havia um grande fluxo de brasileiros (Benjamin Constant) que buscavam atendimentos no município peruano de Islândia. O autor considera esse fluxo como resultado do tratamento médico de Islândia dedicado às pessoas, afirmando que tanto a população de Benjamin Constant quanto a de Islândia, buscavam atendimentos nas unidades que considerarem de melhor qualidade.

Outra justificativa citada para a procura de atendimento em Islândia eram as dificuldades de contratações de médicos em Benjamin Constant. Como solução para o problema o município brasileiro, assim como a maioria dos municípios do Alto Solimões, passou a contratar informalmente<sup>2</sup> médicos peruanos (PEITER, 2005).

Em 2017 durante a pesquisa de mestrado constatamos que o quadro de médicos no Hospital Geral Doutor Melvino de Jesus (Benjamin Constant), eram de onze médicos: 02 (dois) brasileiros sem CRM<sup>3</sup>; 01 (um) cubano<sup>4</sup> sem CRM; 04 (quatro) peruanos sem CRM; 01 (um) peruano com CRM e 02 (dois) brasileiros com CRM e 01 coreana com CRM.

Assim, observamos que a contratação de médicos informais no município de Benjamin Constant continuava a largos pas-

---

2 Informal se refere a ilegalidade, pois os médicos não possuem Registro no Conselho de Medicina.

3 Sem Registro no Conselho Regional de Medicina.

4 Este médico cubano não faz parte do Programa Mais Médicos.

sos, a contratação de tais médicos era tida para tranquilizar a população com a figura de um médico 24 horas no hospital. Na maioria das vezes, a contratação desses médicos gera insegurança e desconfiança tanto aos responsáveis pela contratação, quanto aos pacientes e funcionários do hospital, não se tem como comprovar a veracidade do diploma apresentado. No ano de 2009, após várias evidências e uma investigação da própria população benjaminense, se descobriu que havia um médico falso no hospital.

A insegurança quanto à formação e capacidade dos médicos faz com que parte da população busque atendimento nos municípios fronteiriços vizinhos. Peiter (2005) explica o intercâmbio de serviços de saúde na tríplice fronteira amazônica em 2001:

O intercâmbio de pacientes nesta zona de fronteira é uma realidade. Brasileiros de Tabatinga vão buscar diagnóstico em Letícia (CO), ou se consultar com um oftalmologista colombiano; mulheres grávidas de Benjamin Constant vão ter seus filhos no Centro de Saúde de Islândia (PE); colombianos de Letícia vão buscar medicamentos gratuitos, ou se consultar nos postos de saúde gratuitamente em Tabatinga. Todos sabiamente procuram dentro de suas possibilidades o melhor atendimento num país ou no outro indistintamente. Os serviços tentam se adequar à esta situação ainda que isso torne o planejamento quase impossível, e as verbas ainda mais restritas. (PEITER, 2005,281).

Passados quinze anos da pesquisa de Peiter (2005), constata-se uma mudança no intercâmbio de serviços de saúde, fato que talvez já existisse, mas que não foi exposto na pesquisa, relacionando apenas o fluxo de um município brasileiro com um estrangeiro. Sempre existiu a busca de diagnósticos por pacientes brasileiros (seja do município de Benjamin Constant, Tabatinga, Atalaia do Norte, dentre outros municípios) no município de Letícia/Colômbia. Um fato que chama atenção no trabalho de Peiter (2005) é a ausência de relatos sobre a procura de serviços médicos de peruanos nos municípios brasileiros.

Através dos trabalhos de Silva (2016) e Campos (2012), observamos a procura de peruanos pelos serviços de saúde pública na tríplice fronteira, especialmente nos municípios brasileiros. De acordo com um funcionário da Vigilância Epidemiológica Hospitalar, o

aumento da procura de atendimento a partos por estrangeiras peruanas, aumentaram desde quando foi implantado o programa social Bolsa Escola em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Na pesquisa que realizei em 2010, tive acesso aos livros de Partos do Hospital de Islândia dos anos de 2008 a 2010, e não havia registros de mulheres brasileiras. Não havia pacientes a serem atendidas, não havia pacientes internadas. Perguntei a enfermeira se o movimento no Hospital era sempre igual, e ela respondeu que sim, pois os peruanos procuravam mais o Hospital em Benjamin Constant do que o de Islândia.

Nesses contrastes de realidades apontadas, é necessário situar a temporalidade. Alguns mecanismos perduram até os dias atuais, como no caso de médicos irregulares atuando em hospitais no Alto Solimões, exceto no município de Tabatinga. Se hoje compararmos, o município de Benjamin Constant possui um melhor serviço de saúde do que os municípios peruanos, porém, as narrativas de Peiter (2005) mostram que anos atrás os serviços em Benjamin Constant eram tidos como inferiores.

### **A não implantação do Programa SIS-Fronteira e a invisibilidade dos atendimentos a imigrantes nos Sistemas de Saúde.**

Sabendo-se que nas regiões fronteiriças há uma grande procura de atendimentos na área da saúde pelos imigrantes e uma dificuldade em contabilizar as populações estrangeiras que utilizam os recursos do SUS (BAUERMAN, 2014), o Ministério da Saúde no Brasil criou o projeto Sistema Integrado de Saúde das Fronteiras (SIS Fronteiras) em 2005, a fim de melhorar o atendimento à população e reforçar a integração do atendimento de saúde nos municípios fronteiriços, tendo como objetivo planejar e lançar ações e acordos bilaterais ou multilaterais entre os países fronteiriços, contando ainda com parcerias com universidades federais dos respectivos Estados. (BRASIL, 2006).

Campos (2018) ao entrevistar o Secretário Municipal de Saúde no ano de 2010, sobre o projeto SIS-Fronteira, retrata que o

mesmo estava empolgado e otimista com a chegada dos recursos financeiros para a ampliação de uma sala onde funcionaria o projeto. Segundo o secretário, o projeto ajudaria a quantificar os dados de imigrantes que buscavam atendimentos médicos no município, assim o governo federal teria uma média da população flutuante na região. Indagado como funcionaria essa sala, o mesmo respondeu que teria um computador com acesso à internet, e que seria deixado um formulário (Ficha de Atendimento a Estrangeiros) mensal em todas as unidades de saúde do município, no final do mês o digitador responsável por “alimentar” as informações do projeto recolheria todos os formulários e enviaria as informações para uma pessoa na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus.

Em 2016 retornei à Secretaria Municipal de Saúde, buscando acesso às informações do referido projeto, porém, não obtive nenhuma resposta, nem mesmo o atual secretário sabia sobre o projeto. Apenas me disse que o projeto não estava funcionando e que ele não poderia me ajudar com informações, que eu procurasse os secretários anteriores.

No período de 2013 a 2016, a Secretaria Municipal de Saúde teve cinco secretários e foi possível conversar apenas com quatro, sendo que todos disseram que não sabiam nada a respeito do programa. Ficamos instigados com a situação e resolvemos procurar o secretário da administração anterior. Ao localizar o ex-secretário de saúde que assumiu a SEMSA até dezembro de 2012, perguntamos se o projeto de fato havia existido, ele confirmou que até 31 de dezembro de 2012 o projeto estava ativo.

Nota-se que a atual instabilidade na administração da SEMSA de Benjamin Constant foi um dos fatores que dificultaram a execução de um importante projeto para a região. Não há registros de informações sobre o programa na SEMSA, não há sequer o quantitativo de imigrantes que recebem atendimento médico no município. É evidente a necessidade da melhoria de qualidade nos serviços públicos de saúde no município, tanto a brasileiros quanto a imigrantes, mas o que vemos são dispositivos que ocultam o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a fronteira.

A identidade tem o poder de definir e marcar os sujeitos, nossas ações são reguladas através da cultura. O sujeito possui várias identidades; de gênero, classe, nacionalidade, origem étnica, religião, etc. Todas são móveis, transformando-se conforme o contexto cultural no qual esteja inserida. A identidade só pode ser compreendida em sua conexão imediata com a produção da diferença (HALL, 2009).

A identidade é produzida num processo discursivo e simbólico. Identidade e diferença estão sujeitos às relações de poder, oprimindo alguns grupos, silenciando suas vozes. É através da diferença que marcamos o outro, a afirmação de identidade tem a ver com a questão de poder, na qual um grupo pode estigmatizar o outro.

Silva Neto (2010), em sua tese de doutorado, compara os sistemas nacionais de saúde dos países que formam a tríplice fronteira amazônica, o autor traça as características de cada país, enfatizando que o Brasil é o único que possui um sistema nacional de saúde pública, à medida que a Colômbia e o Peru utilizam o sistema de seguro. Como solução, o autor sugere a possibilidade da construção de um sistema único de saúde na tríplice fronteiraamazônica:

“Para solucionar essa dificuldade, poderia ser estruturado na região um fundo único de saúde, de caráter público, com recursos oriundos de fontes nacionais e da cooperação internacional, que tivesse uma gestão trinacional e pudesse financiar o acesso universal e a cobertura integral dos serviços de saúde, independentemente da natureza pública ou privada do prestador. Essa poderia ser à base de um sistema único de saúde da fronteira.” (SILVA NETO, 2010, p.194).

Usando como suporte as leituras Diego Villar (2004) podemos analisar que seja impossível unificar os sistemas de saúde, pois não estamos falando apenas de fronteiras geográficas, há fronteiras móveis, que demarcam a diferença entre “nós” e os “outros”, há certa fricção entre os diversos grupos sociais, não é apenas o fato da qualidade de serviços que está em jogo, há certa disputa pela nacionalidade que causa recusa pelos profissionais da área de saúde em Benjamin Constant, no que se refere ao atendimento às grávidas peruanas. As fronteiras são móveis, estão se reconfigurando o tempo todo, marcando as identidades de cada grupo.

## **Considerações**

As relações tecidas nas fronteiras sobrepõem e estigmatizam os grupos em hierarquias, estigmatizando-os e por vezes tornando-os invisíveis perante Programas Governamentais Federais. Nas relações tecidas entre profissionais de saúde e imigrantes, o fator identitário é o primeiro a definir o tipo de atendimento, a que este serão submetidos que por vezes chegam a ser negado.

Através do nacionalismo eliminamos os que não compartilham da nossa história de nação, mesmo havendo Leis e Diretrizes que respaldem os atendimentos médicos a todas as pessoas, independente de cor, raça, religião, nacionalidade, o sentimento de negação do outro se torna maior que as próprias leis, por conseguinte cria-se nos estabelecimentos de saúde em Benjamin Constant normativas e discursos internos dificultando o acesso de imigrantes aos serviços médicos.

Ao longo do artigo foi possível analisar que os intercâmbios nos serviços médicos não ocorrem somente no fluxo Peru/Brasil, brasileiros e colombianos se utilizam da fronteira para este mecanismo, a busca dos melhores serviços de saúde na região. Porém as relações estabelecidas entre brasileiros e peruanos é permeada por preconceitos e xenofobia.

## **Referências**

BAUERMAN, Cesar Luis. Fronteiras do Brasil: a experiência do projeto sis - fronteiras no município de Santa Helena – Paraná. UNIOESTE – Campus Marechal Cândido Rondon, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Pactos pela saúde. [2006]. Disponível em: [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id\\_area=1021](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1021). Acesso em: 13 nov. 2017.

CAMPOS, Ana Maria. Dilemas da maternidade: assistência a grávidas na rede municipal de saúde de Benjamin Constant/AM. Trabalho de conclusão de curso em Antropologia Social, Universidade

Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura. Benjamin Constant: UFAM/INC, 2012.

CAMPOS, Ana Maria. O parto na fronteira amazônica Brasil e Peru: Etnografia sobre a assistência obstétrica no município de Benjamin Constant / Amazonas. Dissertação de Mestrado – PPGAS/UFAM, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

MARTINS, F.C. NASCIMENTO, R.T.do, OLIVEIRA, M.E.S. de. A imigração peruana para o Alto Solimões: relatos etnográficos da mobilidade humana numa região de fronteira. In: Antropologia no Alto Solimões 2. São Paulo: Alexa Cultural, 2015.

MIRAGLIA, Paula . Aprendendo a Lição uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. Novos Estudos. CEBRAP , v. 72, p. 79-98, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, Maternidade Segura, assistência ao parto normal: um guia prático. Genebra, 1996. Disponível : <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/2107manhMaternidadeSeguraTerezaKindra.pdf>>. Acesso em: 03 mar.2017.

PEITER, P.C. A geografia da saúde na Faixa de Fronteira Internacional do Brasil na passagem do milênio. Tese de Doutorado em Geografia – IGEO, Universidade Federal do Rio de Janeiro.2005.

SILVA NETO, Antonio Levino da. Caracterização geográfica, epidemiológica e da organização dos serviços de saúde na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru [Tese de Doutorado]. Recife: Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz; 2010.

SILVA, Dos Santos Thales W. Tener El Hijo “Al Frente” en la Triple Frontera de Brasil, Colombia y Perú. Dissertação de mestrado. Estudios de Población. Tijuana, 2016.

SORTO, Fredys Orlando. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. Verba Júris: anuário da pós-graduação em Direito. V.7, n.7, ja./dez. P.9-34, 2008.

VILLAR, Diego. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. *MANA: Estudo de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, 10 (1), p.165-192, 2004.

ZÁRATE, Carlos. Entrevista cedida para a revista Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos, [S.l.], v. 9, n. 1, p. p. 137-141, jun. 2012.



## **Pesquisa em movimento: a história oral para além do ceticismo metodológico**

*Antonio Carlos Batista de Souza*

*Artemis de Araújo Soares*

*Ana Paula Bastos da Silva*

### **Introdução**

Ensinar-nos que a História contada, a História oficial é a dos vencedores. Que a ciência só tem validade diante daquilo que pode ser comprovado. E quanto mais quantitativo, melhor. Contudo, gráficos, *slides* e tabelas não necessariamente representam o que pode estar por trás da memória, pois a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é constituída por pessoas, personagens (POLLAK, 1992). Mais do que isso, a história oral representa os pilares de como se chegar ao “objeto de estudo” na busca da compreensão de sua história de vida. Independente dos conceitos abstratos como história de vida, modo de vida, ou mesmo estilo de vida, para se chegar à concretude da história oral, deve-se fugir da armadilha de nos prendermos a debates epistemológicos desnecessários, pois o que se pretende validar e compreender neste estudo é a sua gênese. A gênese da história oral. A gênese da memória que é:

Em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (POLLAK, 1992, p. 04).

A memória de um povo, a memória nacional, introjetada em luta política, pode, dentro de uma consciência coletiva, provocar rupturas nos alicerces de uma história oficialmente enquadrada. A título de exemplo reportemo-nos aos bastidores da História da Abolição da Escravatura, seus signos e seus mitos construídos e desconstruídos a partir do dia 13 de maio de 1888. A história tradicional teve o cuidado de imortalizar o feito da princesa Isabel.

Essa mesma história tradicional, conservadora e conivente preferiu omitir que no dia seguinte após a abolição emergia na sociedade brasileira uma classe de milhares de negros e negras desassistidos e despossuídos.

Não é à toa que parte dos movimentos negros durante os 129 anos seguintes criticaram a ideia de que fora essa lei uma pedra fundamental na forja da liberdade no Brasil. Para essas organizações, ainda era necessário, e segue sendo, um próximo movimento, um empurrão à frente, uma segunda abolição. Foi a partir dessa ideia de que a abolição havia sido um processo incompleto, que o movimento negro passou a reivindicar direitos fundamentais, e nos 1970 formulou a proposta de uma nova data de caráter nacional que simbolizasse esse desejo coletivo. O abandono do 13 de maio tornou-se uma proposta disruptiva, rompendo com a narrativa de liberação pacífica e apresentando ao mesmo tempo uma ideia nova de consciência negra ao lado de um projeto de futuro com protagonismo e igualdade para os afrodescendentes. A escolha da data se deu através de revisão histórica.

Pêrscrutando a História encontramos a data de 20 de novembro como a possível data de morte de Zumbi dos Palmares. À procura de uma data para substituir o 13 de maio, o movimento negro logo percebeu que a referência aos quilombos seria uma inversão importante, exercendo o papel que procuravam. O dia 20 de novembro não é apenas uma homenagem, é uma reflexão da consciência negra, da constante luta da população negra contra o racismo. Ao contrário do que conta a história oficial, a luta contra o racismo sempre existiu no Brasil, sempre a população afrodescendente e africana lutou contra a escravização, lutou depois contra a exclusão social, e o 20 de novembro é a síntese disso.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A respeito dessa analogia histórica, recomendamos a leitura do artigo de NETO, Solon. Da Lei

Nos escritos de Marilena Chauí, em *Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, a autora enumera uma série de crenças generalizadas e perpetuantes de que o Brasil:

1) é “um dom de Deus e da Natureza”; 2) tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça; 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui, só não melhora e só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinquência e da violência; 5) é um “país de contrastes” regionais, destinado por isso à pluralidade econômica e cultural. Essa crença se completa com a suposição de que o que ainda falta ao país é a modernização - isto é, uma economia avançada. Com tecnologia de ponta e moeda forte -, com a qual sentar-se-á à mesa dos donos do mundo (CHAUÍ, 2013, p. 08).

Lutar quando é fácil ceder. Essa é a essência das ações do movimento negro. Para a gênese de uma mudança. Da consciência do dia 20 de novembro à Lei 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história africana e indígena no ensino básico. Além disso, concretizou a institucionalização das cotas sociais e raciais como uma efetiva ferramenta de inclusão.

O uso de fontes orais como técnica metodológica serve, acima de tudo, como uma ferramenta pedagógica para a compreensão do passado. De um passado muitas vezes representado por pessoas à margem da história. Onde não havia a preocupação com a escrita. E o conhecimento era repassado oralmente. Logo, críticas a esse método de pesquisa surgem, inevitavelmente, pois se coloca em xeque sua credibilidade. Há de se reconhecer que através da história oral corre-se o risco das opiniões descambarem para uma trajetória ficcional, artificial e fantasiosa. Aquilo que podemos chamar de *ilusão biográfica*. Cabe ao pesquisador o trabalho minucioso da interpretação e da crítica (SOUZA, SOARES e DIAS, 2017, p. 246).

O pesquisador deve possuir cautela e fugir do ponto de saturação, ou seja, quando as informações sobre pontos fundamentais

---

Áurea à Consciência Negra. Em: <[https://br.noticias.yahoo.com/da-lei-aurea-consciencia-negra-145044157.html?soc\\_src=social-sh&soc\\_trk=ma](https://br.noticias.yahoo.com/da-lei-aurea-consciencia-negra-145044157.html?soc_src=social-sh&soc_trk=ma)>. Acesso em: 20 novembro 2017.

para o entendimento do problema começam a se repetir (LANG, 2013, p. 77).

Nesse aspecto dialógico, na busca de uma metodologia plausível, Montenegro (2013, p. 68) adverte-nos que:

Ao recorrermos à memória como fonte documental, considerando inclusive os seus mais diversos suportes materiais, devemos estar atentos às suas múltiplas dimensões cognitivas. Nesse aspecto, não se deve esquecer que a memória oral é uma reconstrução do presente, em que o narrador relembra algo vivido. No entanto, aquilo que ele diz ter vivido, não significa necessariamente que o que se passou ocorreu de forma narrada.

É isto que faz a história oral ser diferente, a capacidade de denotar um trabalho de memória e de reconhecimento que possibilitam aliar passado e futuro na indagação sobre o presente (MAUAD, 2013, p. 102). Mesmo que haja dúvidas quanto às transcrições e interpretações. Na busca de uma consistência teórica, do falar concretizado em pesquisa, devem-se perceber as suas especificidades e peculiaridades, pois as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida. Outro aspecto diz respeito ao conteúdo: a vida diária e a cultura material destas pessoas e grupos (PORTELLI, 1997). Aos céticos, uma verdade inconveniente: a contribuição da história oral será cada vez maior na sociedade do futuro, na qual as fontes não escritas tendem a perder terreno e as fontes orais vão se tornar cada vez mais confiáveis e fidedignas (ALBERTI, 2013).

Mostrar ao mundo acadêmico a sua relevância. Indagar, perscrutar, mas sem perder a sensibilidade de absorver críticas ou admitir possíveis equívocos. A resiliência da possibilidade diante do desinteresse das fontes oficiais que acreditam com convicção dogmática estarem transitando em uma interdisciplinaridade. Nas palavras de ALBERTI (2013, p. 24):

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, etc. dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda

como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco que seja uma disciplina particular no conjunto das ciências humanas. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno multidisciplinar.

Adiante, observam-se, nos escritos de Alberti (2013, p.24), que:

Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou testemunharam.

Contudo, Lang (2013, p. 78) expõe-nos um contraponto inquietante ao asseverar que:

Essa múltipla possibilidade de uso não faz da história oral uma metodologia interdisciplinar. É através da ciência de sua formação que o pesquisador formula o problema e estabelece os parâmetros para o desenvolvimento do projeto e o entendimento dos resultados.

Frestas no conhecimento muitas vezes têm mais validade do que portas abertas que facilmente podem levar-nos a labirintos tenebrosos. Dessa forma, surge uma fresta no pensamento de Lang (2013, p. 78), de que por outro lado:

A história oral seria um ponto de confluência disciplinar. Isso não impede que o pesquisador incorpore interpretações de outras disciplinas para melhor estabelecer o problema e entender os resultados. Nesse sentido, é bastante rica a atuação de uma equipe interdisciplinar, aproveitando a contribuição dos membros de diferentes áreas de formação, dado que o objetivo da pesquisa é a compreensão de um dado aspecto da realidade social.

É fundamental no estudo da complexidade desse mosaico perceber a profundidade da história oral como criadora de fontes de consulta. Na busca da circunscrição do fenômeno, o livro *Vozes de Tchernóbil - A História Oral do Desastre Nuclear* (2016) da escritora bielorrussa Svetlana Alexievich, ganhadora do Nobel de Literatura 2015, surge no bojo desse debate de forma pertinente.

Já se passaram 30 anos da catástrofe nuclear de Chernobyl na Ucrânia. Livros, artigos, teses, censura e teorias da conspiração surgiram após esse evento. Basta lembrarmos que o número de mortos oficiais continua um mistério. E que seu livro chegou a ser proibido em Belarus. Mas Svetlana reporta-nos a pensar sobre a importância da oralidade. Da oralidade do resgate. Do resgate dos esquecidos. Um dos diferenciais foi o de ter “dado ouvido” a todos: cientistas, soldados, operários e viúvas das vítimas do episódio.

Um estrondo no meio da noite, um incêndio na usina..., as chamas iluminando a cidade. Bombeiros subindo até o reator sem roupa de lona ou qualquer equipamento de proteção. Ludibriados de que se tratava de um incêndio comum. Um misto de radiação e omissão mudou suas vidas para sempre. Primeiro os bombeiros, depois os médicos, as enfermeiras, os auxiliares, as pessoas comuns, adoeceram e morreram. Por fim, uma cidade fantasma. Contudo, era necessário que o mundo não ficasse sabendo.

A memória nos engana? Bem ela é fabricada. Ela é poderosa? Definitivamente. Ela é verdadeira? (KOTRE, 2013). Registro aqui também um questionamento, nenhum pouco original, talvez um clichê acadêmico, porém pertinente: a História enquanto ciência está a serviço de quem? Nesse diálogo, nas frases de Santos (2007, p.20) encontramos algo inquietante, a de que:

Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas.

## **Contra o discurso único: a emergência de uma ciência e uma metodologia menos cética**

Com o predomínio da “história positivista” e a quase sacralização do documento escrito, a prática de colher depoimentos esteve relegada ao segundo plano. Considerava-se que o depoimento não poderia ter valor de prova, já que era imbuído de subjetividade, de uma visão parcial sobre o passado e estava sujeito a falhas de memória (ALBERTI, 2013).

É fático e notório a influência do pensamento e da ideologia de Auguste Comte e John Stuart Mill em áreas da filosofia, da

sociologia e da política em uma nascente sociedade industrial. A busca da razão, na interpretação das ciências, certamente contribuiu para o advento de uma ética humana que procurou desprender-se dos resquícios de uma crise moral advinda da Idade Média. A crítica a ser feita deve-se aos seus métodos prolatórios ao determinar que somente pode-se afirmar que uma teoria é correta se ela for comprovada através de uma experimentação científica válida. A base seria apenas o mundo físico ou material. E a subjetividade completamente ignorada.

Uma subjetividade vista prematuramente como problemática, mas que pode levar-nos a uma interpretação abrangente, pois:

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes pobres; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único (SANTOS, 2013a, p. 14).

Nesse culto à ciência, o mundo espiritual cede lugar ao mundo humano. O espírito é substituído pela matéria. Sai o “*porque*” e entra o “*como*”. Os lemas “ordem e progresso” na bandeira do Brasil falam por si. Sem exagero, talvez não exista uma frase mais *comteana* do que essa. Porque “*sem ordem não há progresso*” enfatizava a professora de Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.) ou de Educação Moral e Cívica (E.M.C.). Duas clássicas disciplinas do currículo escolar brasileiro permeado nos tempos do Regime Militar e que permaneceram vivas em nosso imaginário até a década de 1990.

Nessas circunstâncias, cabe neste estudo uma vez mais o pensamento de Pollak (1989, p.08) testificando que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

Diante dessa paradoxal polissemia, mais uma vez recorremos aos estudos de Alberti (2013, p. 25) para compreendermos que:

Foi apenas na segunda metade do século XX - depois de algumas experiências nas primeiras décadas do século, como a de Thomas e Znaniecki, por exemplo - que a história oral se apresentou como potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais. Atribui-se a isso uma espécie de insatisfação dos pesquisadores com os métodos quantitativos, que, no pós-guerra, começaram a ceder lugar aos métodos qualitativos de investigação. O recurso do gravador portátil, a partir dos anos 1950, permitia “congelar” o depoimento, possibilitando sua consulta e avaliação em qualquer tempo e transformando-o em fonte de múltiplas pesquisas. As entrevistas passaram a ter estatuto de documento, o que incidiu sobre a própria definição do que seja o trabalho com a história oral.

Urge a necessidade de se tomar partido por um discurso mais qualitativo em que os processos comparecem como a peça central da explicação (SANTOS, 2013b), e assim construir a emergência da contraposição à:

*Monocultura do saber e do rigor*: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimento não são críveis, não existem, não são visíveis (SANTOS, 2007, p. 29).

A preocupação fundamental justaposto no pensamento inerente de Boaventura de Sousa Santos é o de mostrar que a monocultura do conhecimento faticamente:

Destrói outros conhecimentos, produz o “epistemicídio”: a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual é o modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância (SANTOS, 2007, p. 29).

## Considerações Finais

A história oral é utilizada para conhecer a realidade social em vários de seus aspectos, com base na palavra gravada de contemporâneos que relatam fatos, experiências, opiniões, fornecem informações referidas a situações que vivenciaram ou que lhes foram transmitidas. Permite aprender sentimentos e emoções não revelados pelos documentos escritos (LANG, 2013, p. 73).

Tempos atrás estudando sobre a história recente da África conheci os relatos das atrocidades em Serra Leoa pela disputa dos “diamantes de sangue”. Como em um diário de guerra, o jovem protagonista Ishmael Beah registra os horrores vividos no livro *Muito longe de casa: memórias de um menino-soldado*. Em meio a uma infância perdida, uma história contada pelo ancião da aldeia e passada de geração a geração chama-nos a atenção:

- *Era noite e estávamos sentados ao redor do fogo com os braços esticados na direção das chamas, ouvindo histórias e olhando a lua e as estrelas se recolhendo. O carvão incandescente da fogueira iluminava nossos rostos na escuridão e fiapos de fumaça subiam continuamente ao céu. [...] Um dos amigos do meu avô contou muitas histórias para nós naquela noite, mas, antes que ele iniciasse a última história, disse repetidamente:*

- *Esta é uma história muito importante. - Ele então limpou a garganta e começou: - Havia um caçador que entrou nos arbustos para matar um macaco. Ele havia procurado por apenas alguns minutos quando viu o macaco sentado confortavelmente num galho de uma árvore baixa. O macaco não lhe deu a menor atenção, nem mesmo quando os passos do homem sobre as folhas secas subiam e desciam, se aproximando. Quando estava bem perto do macaco, atrás de uma árvore de onde ele conseguia ver o bicho claramente, ele levantou o rifle e apontou. Justo quando estava para apertar o gatilho, o macaco falou: “Se você atirar em mim, sua mãe vai morrer, e, se você não atirar, seu pai vai morrer”. O macaco voltou ao que estava fazendo antes, mastigando comida e de vez em quando coçando sua cabeça ou um lado da barriga. O que vocês iam fazer se vocês fossem o caçador?*

*Essa história era contada uma vez por ano aos jovens da minha aldeia. O contador de histórias, geralmente um ancião, colocava*

essa questão irresponsável ao final da história, na presença dos pais das crianças. Toda criança presente na reunião tinha que responder a pergunta, mas nenhuma criança jamais a respondia, pois tanto suas mães quanto seus pais estavam presentes. Nem o contador de histórias oferecia uma resposta. Durante cada reunião dessas, quando chegava minha vez de responder, eu sempre dizia ao contador de histórias que eu teria de pensar direito sobre aquilo, o que, é claro, não era lá uma resposta satisfatória.

Depois desses eventos, meus colegas e eu - todas as crianças entre as idades de seis e doze anos - sugeríamos diversas respostas possíveis que pudessem evitar a morte de um dos nossos pais. Não havia resposta correta. Se você poupasse o macaco, alguém ia morrer, e se você não o poupasse, alguém ia morrer do mesmo jeito.

Naquela noite chegamos a uma resposta, mas ela foi imediatamente rejeitada. Dissemos que, se um de nós fosse o caçador, não teríamos saído para caçar macacos. Falamos para ele:

- Há outros animais, como os veados, para caçar.

- Essa não é uma resposta aceitável - ele disse. - Estamos supondo que você, como caçador, já levantou sua arma e tem que tomar uma decisão.<sup>2</sup>

São contos que tendem a se perder com a evolução. Mas que nos direcionam ao pensamento preeminente de Lang (2013), a fim de constatarmos que “o diálogo significa o encontro de duas intencionalidades” e que ao recorremos à memória “reconstruímos o passado com os valores do presente e com as experiências vivenciadas”.

- Que a minha mãe nunca saiba da minha decisão. Eu mataria o macaco para que ele nunca mais colocasse alguém nessa situação embaraçosa. Essa foi a sua escolha.

Na memória das memórias, andejando pela história contada aos meninos da aldeia e a difícil decisão a ser tomada, recaímos no abstrato e na licença poética de imaginar que o macaco personifica a ciência e suas metodologias. Qual método a ser adotado? Como numa trilha sem volta. Porque nem tudo na vida pode ser como em *Sodoma e Gomorra* (Gn 19:17-26) cuja melhor decisão foi a de seguir

2 BEAH, Ishmael. Muito longe de casa: memórias de um menino-soldado. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

um caminho sem olhar para trás, livre do risco de ser convertido em uma estátua de sal.

## **Referências**

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALEXIEVICH, Svetlana. Vozes de Tchernóbil - A História Oral do Desastre Nuclear. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BEAH, Ishmael. Muito longe de casa: memórias de um menino-soldado. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BÍBLIA. A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2 ed. Barueri SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. p.13.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

KOTRE, John. A verdade e a utilidade das histórias. In Depois da utopia: a história oral em seu tempo / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, (organizadores). - São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Trilhas da pesquisa, convicções e diversidade. In Depois da utopia: a história oral em seu tempo / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, (organizadores). - São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de memória: desafios metodológicos de um campo em construção. In Depois da utopia: a história oral em seu tempo / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, (organizadores). - São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Percursos históricos e metodológicos da contemporaneidade. In Depois da utopia: a história oral em seu tempo / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, (organizadores). - São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013.

NETO, Solon. Da Lei Áurea à Consciência Negra. Em: <[https://br.noticias.yahoo.com/da-lei-aurea-consciencia-negra-145044157.html?soc\\_src=social-sh&soc\\_trk=ma](https://br.noticias.yahoo.com/da-lei-aurea-consciencia-negra-145044157.html?soc_src=social-sh&soc_trk=ma)>. Acesso em: 20 novembro 2017.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 2-15, 1989.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral ser diferente. Proj. História. São Paulo, (14), fev. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SANTOS, Milton. A urbanização Brasileira. São Paulo: Edusp, 2013.

\_\_\_\_\_, A. C.; SOARES, A. A.; DIAS, N. M. Amazônia: morada sutil dos mistérios da fé das guardiãs da encantaria, da crença e da cura. In Anais do 5º Encontro Nacional de Estudos sobre Mulheres da Floresta: novos feminismos e o pós-moderno na América Latina / Org. Iraildes Caldas Torres - Manaus: 2017. ISSN 2316-8684.

SVETLANA, Alexievitch. Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

# A percepção da Educação Ambiental dos alunos da EJA voltadas ao gerenciamento dos resíduos sólidos

---

Hamilton Bonifácio Barroso

## 1 Introdução

Atualmente o meio ambiente é motivo de preocupação e debates em diversos setores da sociedade, que buscam estratégias e soluções eficazes para diminuir os impactos causados no meio natural pelo ser humano, pois sensibilizar as pessoas sobre a importância de preservar e cuidar do meio ambiente tornou-se obrigatório. Levando-se em consideração esse raciocínio a educação ambiental formal e não formal aparece neste cenário ideal, no sentido de despertar e orientar as pessoas sobre os problemas ambientais.

Por isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção da educação ambiental dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas ao gerenciamento dos resíduos sólidos na Escola Estadual Pedro Teixeira no Município de Tabatinga/AM. Com isto, avaliou-se o entendimento dos alunos sobre o tema em pauta no intuito de fazer desse aluno um pesquisador da sua realidade local e um agente multiplicador de ações que cooperem com a proteção do meio ambiente.

Essa temática foi escolhida, porque é fundamental trabalhar a Educação Ambiental nesta modalidade de ensino escolar, estando de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei 9.795/99, que afirma que *“a Educação Ambiental deve ser interdisciplinar atingindo todos os níveis de educação formal e informal, desse modo poderemos ter percepções ambientalmente mais sustentáveis e socialmente justas”* (BRASIL, 1999). Sendo assim a educação ambiental pode provocar no aluno a produção do conhecimento dentro e fora da escola, com atitudes ambientais corretas, buscando caminhos e soluções para a conservação dos ecossistemas.

O gerenciamento de resíduos sólidos é uma questão das mais delicadas atualmente, e toda a comunidade escolar está convocada para debater e contribuir através da educação ambiental. No ano de 2010, foi criada a Lei 12.305 que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento dos mesmos para a proteção da saúde pública e da qualidade ambiental.

Para o desenvolvimento satisfatório da pesquisa e concretização dos objetivos propostos a metodologia foi dividida em etapas: na primeira, foi realizado o levantamento bibliográfico, que forneceu bases teóricas e metodológicas para o conhecimento sobre a temática. Na segunda, houveram entrevistas com aplicação de questionários que continham 10 (dez) perguntas para 30 (trinta) alunos para identificar o conhecimento prévio de educação ambiental e gerenciamento de resíduos sólidos, na última etapa realizou-se um seminário com palestras e atividades de sensibilização ambiental com a participação de técnicas da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, professora da Universidade do Estado do Amazonas, representante da Associação de Catadores de Lixo e uma Bióloga que reaproveita recicláveis, e finalizando os dados obtidos foram organizados para elaboração do trabalho final.

Os resultados demonstraram que mediante a realização das atividades educacionais os alunos obtiveram esclarecimento de educação ambiental e os problemas ambientais relacionados ao gerenciamento dos resíduos sólidos, fator importante que pode contribuir para minimizar esses danos no ambiente. Posteriormente observou maior interesse nos alunos em adquirir conhecimento dos problemas ambientais que foram mencionados e que estão presentes em sua volta, considerando o espaço escolar imprescindível para abordar esse tema.

## **2 Material e Métodos**

A Escola Estadual Pedro Teixeira está localizada no centro do município de Tabatinga e atende alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (Figura 1). Inicial-

mente foi realizado o contato com a direção da escola para informar sobre as atividades do projeto aprovado pelo Programa Ciência na Escola e para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas duas turmas da EJA, sendo que os três bolsistas de iniciação científica Junior foram selecionados das respectivas turmas do turno noturno de 2017.

**Figura 1.** Escola Estadual Pedro Teixeira



**Fonte:** Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

Utilizou-se o método qualitativo/quantitativo, adequado quando se deseja conhecer a extensão (estatisticamente falando) do objeto de estudo, das informações do público pesquisado. Aplica-se nos casos em que se busca identificar o grau de conhecimento, as opiniões, impressões, hábitos, comportamentos, etc.

Para o desenvolvimento satisfatório da pesquisa e concretização do objetivo principal que era identificar a percepção da educação ambiental dos discentes da EJA do Ensino Médio acerca da disposição dos resíduos sólidos, este trabalho foi realizado nas seguintes etapas:

a) Na primeira etapa foi realizada uma Pesquisa bibliográfica através de leituras em livros, revistas, artigos científicos, livros de Anais do Programa Ciência da Escola, além de pesquisa em sites periódicos para obtenção de informações e conhecimento pertinentes à pesquisa.

b) Na segunda etapa houve conversa informal em sala de aula com os alunos das 2 (duas) turmas da EJA, informando sobre o projeto que seria desenvolvido na escola e posteriormente elaboramos as 10 perguntas do questionário para as Entrevistas;

c) Na terceira etapa, realizaram-se entrevistas mediante aplicação de questionários com os 30 alunos para responder as questões formuladas: O que você entende por Educação Ambiental? O que é meio ambiente? O que é resíduos sólidos? Como você acondiciona o lixo produzido na sua casa? Você costuma reaproveitar algum tipo de resíduos sólidos? Quais? Existe coleta de lixo na rua onde você mora? Você conhece o local para onde o lixo está sendo destinado depois da coleta? Em sua opinião, o lixo pode causar algum tipo de doença? Quais? O que é coleta seletiva de lixo? Como você poderia contribuir para diminuir os problemas ambientais ocasionados pelo lixo?

d) Na quarta etapa realizou-se um seminário na escola sobre a problemática ambiental ocasionadas pelos resíduos sólidos com palestras de 2 (duas) técnicas da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, que abordaram o tema: Resíduos Sólidos e Tipos de Poluição, Palestra da professora da Universidade do Estado do Amazonas que falou sobre a Educação Ambiental, palestra do representante da Associação de Catadores de Lixo que relatou as ações da instituição e a Palestra de uma Bióloga que falou sobre os objetos que reaproveita e fez também uma exposição dos resíduos recicláveis;

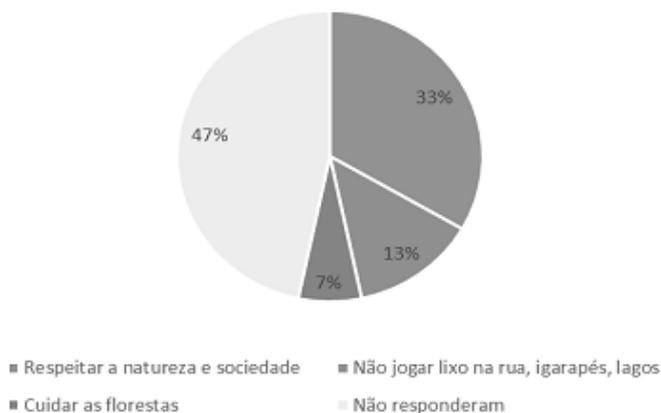
e) Finalizando foi efetuado a tabulação e análise dos dados, construção de gráficos utilizando o programa Planilha do Microsoft Excel para serem enfim analisados e interpretados para a elaboração do artigo.

### **3 Resultados e Discussão**

Os dados apresentados nesta parte do trabalho são relativos às entrevistas que objetivava analisar a percepção da educação ambiental dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas ao gerenciamento dos resíduos sólidos na Escola Estadual Pedro Teixeira.

De acordo com a pergunta que continha no questionário aplicado, que visava conhecer o que você entende por Educação Ambiental, pode-se verificar que 47% dos estudantes não possui uma percepção do que é educação ambiental, uma vez que deixaram de responder a questão, sendo que 33% responderam que é respeitar a natureza e sociedade, ou seja, a resposta teve uma relação com os cuidados necessários da natureza, outros 13% dos estudantes responderam que é não jogar lixo na rua, igarapé, lago e 7% consideraram que é cuidar da florestas (Figura 2).

**Figura 2.** O que você entende por Educação Ambiental



Fonte: Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

Observando os dados da figura 02, existe ausência de informações sobre o conceito de educação ambiental, contudo os mesmos alunos disseram para que serve e compreendem como uma ferramenta para prática de conservação e sensibilização ambiental. Diante disso, para que os alunos tenham uma percepção do tema e para que essa educação se desenvolva com maior eficácia surge-se a necessidade de ser trabalhada a educação ambiental nas escolas com frequência, no sentido dos alunos adquirirem maior conhecimento e comprometimento com o meio ambiente.

De acordo com (Loureiro, 2009, p. 25), a “Educação ambiental é uma prática que dialoga com a questão ambiental. E no senso comum, essa educação visa a mudança de valores, atitudes e comportamento para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza”. Sendo assim, é fundamental educar os alunos para que sejam orientados a adquirirem uma mudança de posturas em relação ao seu meio onde vivem.

Na segunda questão, que correspondia sobre a definição de meio ambiente, como resultado, observou-se que uma média de 50% dos alunos responderam que é o lugar onde vivemos e tudo o que nos cerca, 23% não responderam, 20% alegaram ser a natureza, rios, floresta, e 07% afirmaram como definição fauna, flora, oceanos (Figura 03).

**Figura 3.** O que é Meio Ambiente.



**Fonte:** Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

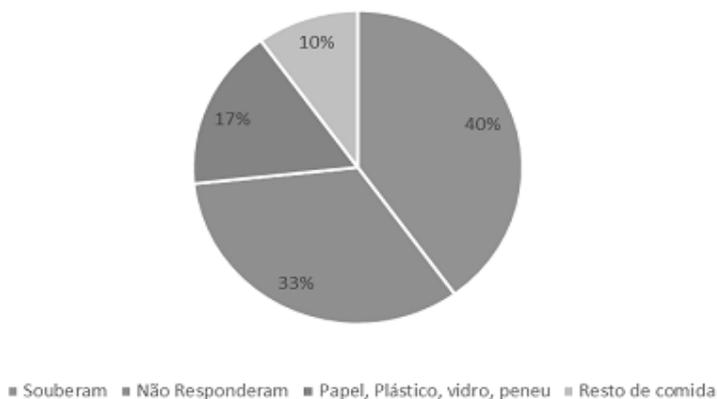
Os resultados indicaram que, a metade, dos alunos entrevistados têm conhecimento sobre o tema meio ambiente, fato que demonstra que este conceito já foi trabalhado em diversas disciplinas na escola de forma transversal, inclusive, outros afirmaram ter um

relativo conhecimento da questão e como proteger o meio ambiente de poluição e os demais apontaram nenhuma informação. O Artigo 225, da Constituição Federal diz que “*Todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o Dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações*” (BRASIL, 1988).

Para isso é necessário que a escola proponha atividades não somente em datas comemorativas, como no dia 5 de junho, dia mundial do meio ambiente, mas que os professores ensinem e discutam as temáticas para que os alunos adquiram atitudes, formação de valores e de procedimentos educacionais voltados para o meio ambiente.

Na terceira pergunta do questionário, pode-se constatar que 40% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos EJA possuem um entendimento do que é resíduo sólido, 33% não responderam, 17% afirmaram ser papel, plástico, vidro, pneu e 10% disseram que é resto de comida (Figura 04).

**Figura 4.** O que é resíduos sólidos



**Fonte:** Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

Para melhor compreensão o tema, “resíduos sólidos e lixo” não podem ser considerados como sinônimos, no entanto é necessá-

rio esclarecer que resíduos sólidos é todo material resultante das atividades diárias humanas que pode ser reutilizado ou reciclado e lixo é todo aquele material sem nenhuma possibilidade de reciclagem ou reutilização, que deve ser transportado aos aterros sanitários.

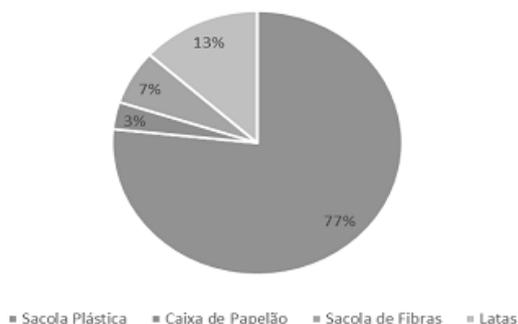
De acordo com Lei 12.305, no artigo 3º, inciso XVI, o resíduo sólido é considerado:

Como material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, cuja destinação final se procede, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível.

Dessa maneira, os resíduos sólidos possui uma nova linguagem, não podendo ser tratado como algo sem valor, mas como material que pode ser reaproveitado, reutilizado e reciclado, portanto, os alunos precisam compreender os problemas ambientais e a problemática do lixo na atualidade.

Na quarta pergunta do questionário, se observou que 77% acondicionam os resíduos sólidos na sacola plástica 13%, nas latas reutilizada, 07% em sacolas de fibras e 03% nas caixas de papelão, todos os alunos justificaram que reaproveitam restos de comida para adubo, principalmente a garrafa pet, que é reutilizada para armazenar água para consumo. (Figura 05).

**Figura 5.** Como você acondiciona os resíduos sólidos na sua casa



Fonte: Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

De acordo com os dados os alunos compreendem que, existe uma relação entre resíduos sólidos e sua destinação final no meio ambiente, e que este resíduo quando não é tratado adequadamente traz consequências negativas para a saúde das pessoas e diversos tipos de transtornos, como poluição do ar, do solo e da água. Portanto os alunos precisam ter a concepção de que estão inseridos no ambiente e que dependem dos recursos naturais para sua subsistência na terra.

Na sequência do desenvolvimento das atividades do projeto, foi realizado um seminário com palestras e atividades de sensibilização ambiental que teve a participação de técnicas da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Tabatinga, professora da Universidade do Estado do Amazonas, representante da Associação de Catadores de Lixo e uma Bióloga residente no município que reaproveita objetos recicláveis (Figura 06)

**Figura 06.** Coordenador, Apoio Técnico, alunos bolsistas Junior e palestrantes.



**Fonte:** Hamilton Bonifácio Barroso, 2017

Os resultados desse trabalho educativo na escola proporcionaram aos alunos da EJA maior conhecimento sobre o tema educação ambiental e resíduos sólidos. Durante as atividades os alunos interagiram e demonstraram curiosidade para se aprofundarem em temáticas que envolve o meio ambiente, considerando que o ambiente escolar é fundamental para ensinar esses conceitos, pois todos os cidadãos têm o direito e dever de proteger o ambiente, e conhecer as leis ambientais vigentes e projetos nesta área, facilita o processo de compreensão do assunto.

Dessa forma, para atingir as metas de forma precisa e objetiva, é necessário que toda a comunidade escolar, assuma essas responsabilidades de trabalhar a educação ambiental dentro e fora da escola, pois a sensibilização e diminuição dos problemas que estão relacionados com gerenciamento dos resíduos sólidos deve envolver todos, cada um fazendo a sua parte através de ações ecologicamente correta.

#### **4. Considerações Finais**

Considerou-se que nesta pesquisa que foi desenvolvida procuramos apresentar a importância da educação ambiental voltadas ao gerenciamento dos resíduos sólidos, buscando despertar nos alunos e sociedade para a grande necessidade de se preocupar com o meio ambiente e com o futuro do nosso planeta.

Durante a pesquisa deste trabalho a fundamentação teórica discutida e baseada nas ideias dos autores foi muito importante, sendo que observou-se a prática da educação ambiental ensinada nas escolas deve ser multiplicado e ainda mostra como deve ser trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas de acordo com a legislação vigente.

Nesse sentido a educação ambiental vem para contribuir buscando, sensibilizar e despertar na sociedade para a mudança de atitudes no cotidiano, para repensar sobre a disposição de resíduos sólidos é uma preocupação mundial.

Mediante ao exposto, surge a necessidade de observar a legislação de educação ambiental e a legislação da política nacional

de resíduos sólidos, voltadas para um trabalho educacional e para o tratamento do lixo, cuidando com o meio ambiente.

Portanto, é essencial a divulgação de informações e programas voltado para o tratamento de resíduos sólidos em todas as cidades, e os resultados da pesquisa demonstrou que podemos contribuir com iniciativas em casa, na escola, em qualquer lugar.

Desta forma esta pesquisa nos proporcionou compreender que podemos trabalhar a educação ambiental com atitudes ecológicas dentro da escola, onde o professor pode desenvolver no aluno os conceitos, valores, atitudes, ética e posturas para enfrentar os problemas ambientais. Este trabalho está à disposição para todos aqueles que pretendem contribuir para mudanças ecologicamente corretas e o bem-estar do meio ambiente e saúde pessoas.

## **Referências**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LEI 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>



## **Conhecimentos Teóricos - Metodológicos e sua Influência na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Espanhola**

---

*Maria Josélia Leandro Dácio*

*Marilene Oliveira Nunes*

*Sebastião Melo Campos*

### **Introdução**

Com o aumento dos problemas sociais no Brasil, aumenta os desafios em sala de aula para os profissionais de educação. Com isso, mudam-se os discursos e a prática se quisermos fazer a diferença. A realidade que nos é posta exige um profissional capacitado com diferentes habilidades e conhecimentos teóricos metodológicos para dar conta do fazer pedagógico. Neste sentido, espera-se que o docente de Língua Espanhola saiba como organizar uma metodologia de língua estrangeira, com atividades comunicativas e significantes que motive o aluno a estudar e sinta-se parte do processo de ensino - aprendizagem.

A temática norteada é a prática docente dos professores de língua espanhola, especificamente, os aspectos intra-escolares do processo de ensino- aprendizagem: avaliação, conteúdo, métodos, língua de instrução disciplinar, relações afetivas. De acordo com “experiência como docente no Ensino Médio”, tem-se observado uma resistência quanto ao ensino de Língua Espanhola, os alunos apresentam dificuldade de se comunicar em língua estrangeira, principalmente de apresentar os trabalhos de classe. Quanto aos professores se tem questionado, quais conhecimentos teórico-metodológicos são necessários para a escolha de uma metodologia que atenda as necessidades dos alunos brasileiros e melhore a prática dos professores de língua estrangeira?

Este artigo é um recorte de um capítulo da dissertação do Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade Internacional

Três Fronteiras – Paraguai. Desenvolvido com o tema “Conhecimentos teórico-metodológicos e sua influência na prática pedagógica dos professores de Língua Espanhola”. Tendo como objetivo geral: identificar quais conhecimentos teórico-metodológicos são necessários para melhorar a prática pedagógica do professor de língua espanhola e quais as aspirações dos alunos para o ensino de língua, nas escolas públicas em Benjamin Constant- Amazonas.

Neste sentido, observamos que há vários questionamentos acerca do ensino de língua estrangeira, que métodos, técnicas, estratégias didáticas e recursos poderão ser utilizados para dar conta da aprendizagem; uma aprendizagem inclusiva e significativa, que desenvolva no aluno uma competência de comunicação, tornando o aluno um ser discursivo em língua estrangeira.

Ao Considerar o papel da educação de formar cidadãos ativos, participativos e criativos, capazes de transformar sua realidade, através da educação, o professor de língua estrangeira sente-se pressionado em rever sua didática, a fim de não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

### **Os três grandes métodos pedagógicos utilizado na escolha de um método de ensino**

Para Not (1981, p. 7) “*Os métodos pedagógicos definem o processo de acordo com o qual se organizam e se desenvolvem as situações educativas*”. O conhecimento das concepções pedagógicas define o modelo de aprendizagem, que se quer tomar como referência no processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto podemos encontrar três grandes métodos. O primeiro é o “*hétero-estruturação*”, como modelo: Durkheim e Skinner. Nesse método, o saber é organizado de fora para dentro e o aluno é visto como objeto e é submetido à situação educativa.

O segundo é “*auto-estruturação do aluno enquanto sujeito conhecedor*”, como modelo: Montessori e Freinet. Neste método, o aluno é visto como sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento através da observação e criação. Nesse método, o adulto precisa auxiliar no processo.

O terceiro método é o “*Inter estruturação do sujeito e do objeto a conhecer*”, como modelo: Piaget e Vygotsky. Neste método há uma relação dialógica entre o sujeito e objeto a conhecer, (NOT, 1981,). O aluno constrói seu próprio conhecimento independente de professor ou ambiente. Para isso o professor precisa proporcionar situação educativa que estimule o aluno a pensar.

## **Breve histórico da evolução da língua espanhola**

Ao considerarmos expansão e utilidade da língua espanhola nas relações internacionais, cada dia mais, passa a ser estudada e questionada por diferentes países do mundo. A saber, o inglês como primeira língua falada nas comunicações internacionais, no próprio país há dificuldade de comunicação e compreensão dependendo de uma região para outra. De modo que a facilidade de comunicação em língua espanhola entre um europeu e um latino é impressionante, (PICANÇO et.al. 2005).

A língua espanhola como todas as línguas, quando são faladas numa grande extensão territorial, tendem a diferenciar-se. Assim que, esse fenômeno linguístico pode ocorrer dentro e fora do mesmo país. Para tanto, elas podem modificar-se de três maneiras: histórica (tempo), geográfica (espaço) e social (nível cultural). Quanto à histórica: o latim deu origem às línguas romances (francês, espanhol, português, romano e outra); quanto ao nível social, podemos encontrar em uma mesma cidade, falantes conforme seu nível cultural, em classe alta ou baixa, segundo sua maneira de expressar-se. Quanto ao geográfico, o espanhol da Europa não é igual o da América Latina; nem o do México não é igual o da Argentina. Assim que, no mesmo país podemos encontrar modalidades regionais diferentes (ÁVILA, 1984).<sup>1</sup>

A língua espanhola e as línguas pré-romanas têm como base o latim da Espanha. De modo que o latim hispânico, também sofreu várias evoluções de todas as línguas e nessa evolução foi influenciada por duas línguas falada pela classe dominante, que foi o caso das línguas romances e árabe.

Nas zonas que não se falava árabe, sofria influência do modo de vida e a cultura dos árabes que na época eram considera-

---

1 NT: a pesquisadora Maria Josélia Leandro Dácio

dos superiores em relação aos cristãos do norte. Contudo, as línguas romances peninsulares continuaram recebendo contribuições de outras línguas, principalmente, do francês, inglês e italiano. Em fim a língua espanhola teve várias evoluções até chegar aos dias atuais, MARÍN (1973) Apud PIKANÇO et. al (2005). Em seguida veremos uma síntese dos métodos de língua estrangeira que nos ajudarão a compreender como se dá o ensino de língua estrangeira como segunda língua.

### **Método Tradicional (MT)**

Era a metodologia mais antiga utilizada no ensino do grego e do latim conhecido como línguas clássicas. Foi através do latim que começou o ensino do espanhol, francês, inglês e outras línguas conhecida até então como línguas vivas. O ensino consentia no ensino de gramática, tradução de textos literários, na memorização de infinitas listas de vocabulários, regras e exemplo de aplicação das normas gramaticais.

Logo, não havia conversação professor-aluno, nem aluno-aluno, o método era conhecido como Gramática- Tradução, e dava-se ênfase a escrita. O aprendizado era visto, como uma atividade individual mecanicista. O ensino baseava-se na figura do professor. As aulas eram ministradas na língua materna, logo que as técnicas de aprendizagens utilizadas eram: o exercício de fixação, ditado e tradução de textos e lista de palavras. Os materiais didáticos utilizados eram somente o livro didático e o dicionário. Essa metodologia perdurou até o meado do século XX, (CESTARO, 1999).

### **Método Direto (MD)**

Esse método nasceu em prol de um ensino dinâmico que pudesse atender os anseios sociais, como também, em repúdio ao ensino tradicional. A aprendizagem dava-se em contato direto com a língua em estudo, ou seja, não havia tradução, em sala não podia usar a língua materna; eram utilizados vários recursos como: gestos, fotos, simulação para dar a transmissão dos significados, facilitando o processo ensino aprendizagem (CESTARO, 1999).

O método dava-se ênfase a oralidade, mas não havia conversação professor-aluno e nem aluno – aluno porque o diálo-

go dava-se através de perguntas e respostas fechadas que os alunos deveriam responder da mesma maneira como o professor tinha programado anteriormente. De modo que o ensino baseava-se no professor que servia como modelo. (CESTARO, 1999).

### **Método Áudio-Oral ou Áudio-Lingual**

Nasceu no exército americano com o objetivo de preparar falantes de várias línguas para atuarem no campo de operação de guerra. Assim que em 1943 surgiu um programa didático que deu origem ao método do exército conhecido hoje, como a metodologia áudio-oral. Essa abordagem tinha como princípios básicos: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados de estímulo e resposta que se conseguia através da prática. Ou seja, as respostas dadas pelos alunos eram reforçadas pelo professor. O método de ensino era baseado nos princípios da psicologia de SKINNER e da linguística de BLOOMFIELD, dominante naquele momento, nos Estados Unidos, CESTARO (1999).

### **Método audiovisual (MAV)**

Em razão do acontecimento da Segunda Guerra Mundial na Europa a língua inglesa foi se tornando cada dia a língua mais fluente nas comunicações internacionais. Assim que o método audiovisual surgiu para difundir a língua francesa que até então, caía em decadência. Por volta da metade dos anos 50, apareciam as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estrutura - global audiovisual) dada por Petar Guberina do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb, ex-Iugoslávia. Para Guberina o método SGAVE baseava-se no conceito da fala em situação de comunicação e que o MAV tinha como base a abordagem direta com recurso a mais que a metodologia direta, GUBERINA apud GERMAN (1993) e CESTARO (1999).

O método de ensino de língua francesa utilizava as imagens como “*estimuladora verbal e provocadora*” Galisson (1988) apud Cestaro (1999) e não como suporte principal da comunicação. O processo ensino-aprendizagem dava-se na interação professor- alu-

no via imagens. Os alunos tentavam explicar o que viam nas imagens, más não havia conversação.

### **Método comunicativo (MC)**

O método comunicativo surgiu na Europa com o estudo do discurso. Este consistia em analisar o texto oral e escrito, como as circunstancias em que o texto era empregado. A aprendizagem no método comunicativo tratava de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Nesse método, os alunos desenvolviam quatro grandes competências: competência gramatical, competência linguística, sociolinguística e competência estratégica.

A competência comunicativa pressupunha combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural. Por isso a gramática da metodologia comunicativa é a nocional, ou seja, o aprendiz usaria gramática conforme sua necessidade comunicativa.

De modo que, o processo ensino-aprendizagem do MC concentrava-se no aluno, dando-lhes várias oportunidades de produzir em língua estrangeira. Assim que são usadas diferentes técnicas como: trabalho em grupo para estimular a conversação em língua estrangeira, a dramatização que permite usar a criatividade e a expressão mais livre, leitura silenciosa, leitura global de textos com temas da atualidade em oposição os organizados com fins pedagógicos e a produção individual como um feed back, CESTARO (1999).

### **Definição de métodos, técnicas e recursos de ensino**

A palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta* que significa ordenação e *hodós* que significa caminho. Ou seja, caminho ordenado. De acordo com Larsen Freeman (2003) apud Vilaça (2008), o conceito de método tem sofrido várias críticas no campo do ensino de língua estrangeira. Uma dela, por ser prescritivo o próprio método, a outra, por ser descontextualizado na prática, e às vezes é usada como sinônimo de técnica, metodologia, princípios ou abordagem.

Na concepção de Brow (2001) apud Villaça (2008, p. 80), o método é a *“elaboração prescrita e organizada de procedimentos de ensino regida por princípios que devem conduzir a uma prática coerente”*. Em quanto que, a metodologia deriva do método que está sendo utilizado pelo professor, e isso envolve os objetivos gerais, os conteúdos programáticos, as teorias de referências, os procedimentos de ensino e os recursos utilizados (CESTARO, 1999).

Na visão de Anthony (1963), o método ocupa um lugar intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas usadas pelo professor. A abordagem é o conhecimento teórico sobre linguagem e aprendizagem de uma língua. Exemplo: o método áudio lingual baseia-se no estruturalismo (a língua quanto forma e estrutura), e na aprendizagem, se fundamenta no Behaviorismo (comportamentalismo). As técnicas são os recursos, as estratégias e as atividades práticas utilizadas pelo professor para a realização do método.

Na visão de Richards e Rodgers (1986), o método é formado por três elementos: abordagem, desenho de curso e procedimentos. Na visão dos autores, o método para consolidar-se na prática, necessita do desenho de curso, que é a proposta pedagógica, que os autores subdividiram em objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais e tipos de tarefas. Segundo os autores, os elementos acima derivam da abordagem e precisam estar entre si, em uma relação harmoniosa. O terceiro elemento elegido pelos autores são os procedimentos de ensino, que são as técnicas, os comportamentos, as práticas, e as estratégias didáticas que possibilitam a execução de um método na sala de aula.

### **Técnicas de ensino**

As técnicas servem para assimilar os conhecimentos, motivar e estimular o interesse pelos estudos. Para Ghedin, et. al. (2003, p.82), *“as técnicas constituem um conjunto de ações organizadas, de forma coerente, capaz de proporcionar bons resultados”*. De acordo com Lemov (2011), a técnica é algo que se pode aplicar e aperfeiçoar ao longo da vida. Enquanto que, estratégias são tomadas de de-

cisões. Para Mazzioni (2006, p.2), “*as estratégias de ensino, são os meios utilizados pelos docentes para articular o processo de ensino de acordo com cada atividade e resultados esperados*”. Exemplo de técnica de ensino: aula expositiva dialogada, aulas práticas, seminários, debates, dramatização, etc.

## **Recursos de ensino**

Os recursos de ensino são utilizados como facilitadores da aprendizagem e servem para estimular os alunos, e possibilitam maior compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula. Segundo Pilety (1990) apud Ghedin et al. (2003), os recursos são classificados em visuais, audiovisuais, auditivo, humanos e materiais. Os recursos podem ser encontrados tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Contudo, para serem utilizados precisam ser avaliados quanto à compatibilidade com o conteúdo, com os alunos, professor, se tem na escola e o tempo disponível para evitar contra-tempo. Exemplo: A música, os filmes, os jornais e a internet, etc.

## **Metodologia**

Os procedimentos metodológicos utilizados caracterizam os objetivos como pesquisa exploratória; quanto aos procedimentos, um estudo de caso; quanto à abordagem do problema, a pesquisa é de natureza quali-quantitativa. A coleta de dados foi feita através de questionário com pergunta aberta e fechada; entrevista semiestruturada. O estudo envolveu cinco escolas públicas de Benjamin Constant-Amazonas, três municipais e duas estaduais. Escolas municipais: Professora Graziela Corrêa de Oliveira, Olavo Bilac, Cosmo Jean; Escolas Estaduais: Coronel Raimundo Cunha e Imaculada Conceição. Os sujeitos que responderam os questionários correspondem a cinquenta alunos, dividido em 05 turmas de 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por escola. Os que responderam as entrevistas correspondem a cinco professores e cinco coordenadores, conforme a mostra probabilística do tipo aleatória simples.

No total de 60 (sessenta) sujeitos pesquisados. Os dados primários da pesquisa foram coletados durante quatro meses e fo-

ram analisados com agrupamento de respostas similares por meio de análises descritivas, apresentadas e ilustradas em gráficos.

## Resultados e Discussões

### Neste tópico apresentam os resultados da aplicação de questionários com os alunos pesquisados

A primeira questão era pra marcar com um X a alternativa que mais descrevia a prática da professora: *Como é a prática do professor em sala em relação aos conteúdos: Escreve só no quadro, faz ditado, manda traduzir texto e palavras, às vezes utiliza data show, trabalha com música, diálogo, teatro e jogos? Justifique sua resposta.*

Cinquenta alunos correspondendo 100% do público pesquisado responderam que “*os professores em suas aulas, escrevem somente no quadro, faz ditado, manda traduzir textos e listas de palavras, às vezes utilizam data show, faz leitura dos textos dos livros didáticos*”. Além da opção acima marcada justificaram dando sua preferência que gostariam de ter “*uma aula diferente com atividades diversificada, como passeio nas cidades vizinhas, assistir filmes, fazer pesquisas*”.

Segundo os PCNs:

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações para fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significado por meio da utilização da língua, constituindo-se ser discursivo em língua estrangeira, (1998, p. 55).

De acordo com a colocação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os alunos devem ser submetidos a várias situações de aprendizagem através dos conteúdos, com técnicas diversificadas, a fim de estimular sua capacidade e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significado por meio da utilização da língua.

A segunda questão direcionada aos conteúdos estudados: Marque com um X sim ou não: Quando questionado: *Os conteúdos estudados, vocês conseguem utilizar no dia a dia para resolver problemas? Justifique sua resposta descrevendo em que situação utilizou os conteúdos.*

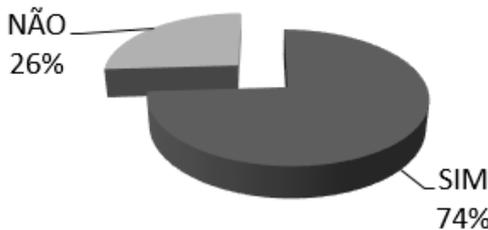
Diante dos resultados obtidos tivemos 37 (trinta e sete) responderam sim, entre as escolas A, B, C, D, E correspondendo 74% do alunado, responderam que utilizam os conhecimentos vistos em espanhol, em diferentes situações do cotidiano como:

*“No comercio para fazer compras, em casa com os familiares, na rua para cumprimentar, conversar com os estrangeiros que vivem na cidade, para ir ao médico e para emprestar dinheiro dos colombianos que vem para o município”.*

Enquanto que, 13 (treze) alunos, correspondendo 26% do alunado, responderam que *“não utilizam os conhecimentos vistos na disciplina de língua espanhola porque não gostam da disciplina e não entendem”.*

Nota-se no gráfico, 74% dos alunos usam os conhecimentos no dia a dia para resolver problema, enquanto 26% dos alunos não usam os conhecimentos no dia a dia, porque não dominam o idioma. O gráfico ilustra um grande número de falante entre os alunos de língua espanhola. O que podemos comprovar a importância do ensino para os alunos da fronteira.

Gráfico1: Uso da língua espanhola no cotidiano pelos alunos



Fonte: Pesquisa de Campo.. Benjamin Constant-Amazonas 2013.

Nota-se através do gráfico1 que é possível o engajamento discursivo dos alunos no meio social através da linguagem. Segundo os PCNs (1998),o processo de construção de significado de natureza sóciointeracional ocorre através dos três tipos de conhecimentos utilizados: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhe-

cimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno.

A terceira questão foi direcionada a avaliação: Marque com X a alternativa correta: *Como é feita a avaliação: prova, manda traduzir texto; corrige caderno, apresenta seminário e outros? Justifique sua resposta.*

Das cinco escolas observadas, 33 (Trinta e três) alunos, correspondendo 66% do público pesquisado, responderam que: *“a professora na avaliação, aplica prova escrita, manda traduzir textos e listas de palavras”*. Enquanto que 17 (dezessete) alunos, correspondendo 34% da pesquisa estão distribuídos entre três escolas, responderam que: *“a professora corrige caderno, trabalham com música, dramatização e produção textual”*.

O estudo verificou que entre as cinco escolas o modelo de avaliação, mais utilizado pelos professores ainda é o modelo tradicional, que se preocupa em avaliar o resultado, sendo mais seletiva e somativa. A menos utilizada pelos professores foi o modelo democrático e participativo que tem como função diagnóstica e formativa.

Nota-se no gráfico 2 o modelo de avaliação mais usada pelos professores, tradicional e a menos utilizada, democrática.

Gráfico 2: Instrumentos usados na avaliação pelos professores



Fonte: Dados coletados na Pesquisa de campo. Benjamin Constant-Amazonas 2013.

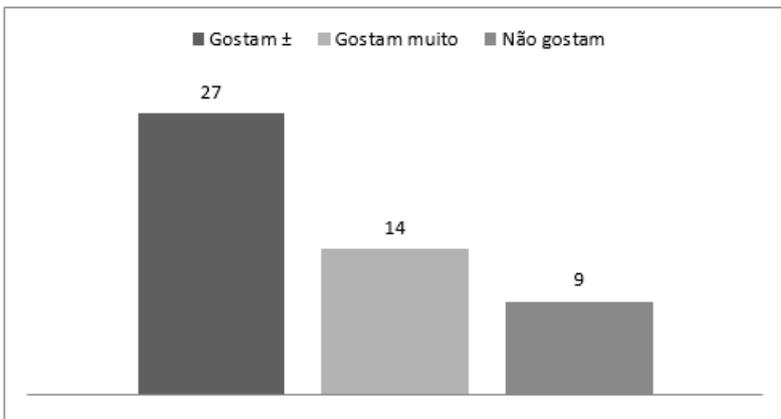
Para revelar qual a percepção de língua estrangeiras do aluno, motivação e atitude frente a outras culturas e aprendizado, podem ser utilizadas diferentes técnicas para avaliação formativa: entrevistas, conversas informais, pequenos relatos, segundo os PCNs (1998).

A questão quatro consistia em marcar entre parênteses a alternativa que melhor expressasse a preferência dos alunos pela aula de língua espanhola: *Você gosta das aulas de espanhol como é aplicada? (não gosto, gosto mais ou menos, gosto muito). Como gostaria que fosse? Justifique sua resposta.*

Dos 50 (cinquenta) alunos do público alvo, 27 (vinte e sete) responderam que “*gostam mais ou menos da língua espanhola, porque não tem teatro, música, danças, dinâmicas e jogos; porque também, a professora escreve muito no quadro, as atividades aplicadas são muito fáceis*”; enquanto que 14 (quatorze) dos alunos, responderam que “*gostam muito das aulas de espanhol porque tem música, brincadeiras e aprendem conhecimentos para comunicar com os outros*”.

De modo que apenas 09 (nove) dos alunos restantes, responderam “*que não gostam das aulas de espanhol, porque a professora não explica o que passa no quadro, não tem filme e porque é muito chata*”. Vejamos o quadro abaixo:

Gráfico 3: Mensuração das atitudes dos alunos em relação à língua



Fonte: Dados coletados na Pesquisa de campo. Benjamin Constant-Amazonas 2013

No gráfico<sup>3</sup> os resultados estatísticos demonstram que 54% dos alunos estão insatisfeitos com a aula da professora em razão dos procedimentos de ensino. 28% dos alunos gostam muito da aula devida ser atrativa, usa técnicas diferentes; apenas 18% não gostam das aulas, acha chata. De acordo com Luckesi (1989, p. 47- 48) apud Carmen Luci et. al (2009, p. 19):

O conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo.

Portanto, mediante essa perspectiva, o objeto do conhecimento, só terá significado para o sujeito, uma vez que ele consegue construir significado, ou seja, dar sentido e interagir através da linguagem (verbal ou visual). Para Vygostksy (1998) apud Carmen Luci (2009), a linguagem dá forma ao pensamento, estruturando-o. É por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, ressignifica, redimensiona e socializa o conhecimento. *A quinta questão foi bem objetiva. Sua professora desenvolve a prática de leitura: frequente, às vezes, nunca?*

As leituras, segundo os alunos: “*são feita de vez em quando, ou às vezes*”. Durante a observação, as leituras eram somente de textos dos livros didáticos distribuído pelo governo. De acordo com as respostas dos alunos a leitura não é realizada de forma sistemática, o que poderá dificultar o aprendizado e o letramento. Para Neves Simões et. al (2003, p. 27): “*O homem moderno encontra-se numa rede Inter semiótica, em que predomina o texto visual. A cadeia de signos não linguísticos é tão abrangente que a escola precisa trabalhar com ou a partir dela, ante da leitura do código escrito*”.

Assim que, a partir das afirmações de Neves Simões e de Arlindo Machado na Revista Leituras, é notável a importância da “*pedagogia de imagem*” (BRASIL, 2008, p. 30) que muito pode fazer no processo de aprendizagem não só de língua estrangeira, como de outras áreas do conhecimento.

## **Tópico relacionado à observação na sala de aula**

### ***Em que língua de instrução disciplinar era ministrada as aulas de Espanhol?***

Em relação ao questionamento, observamos que a maioria dos professores usa mais português do que espanhol, ou seja, emportunhol, apenas uma professora ministra em espanhol. É perceptível que não há incentivo para os alunos se comunicarem no segundo idioma, já que o professor não se comunica com os mesmos.

### ***Como eram as relações afetivas professor e alunos?***

Observou-se um ambiente frio pouco acolhedor. Em sala os alunos todos ficam sentados em fileira. Não há um relacionamento amigável entre alunos e professores. Observou-se também, que há alunos que são tímidos, não conseguem apresentar os trabalhos em sala de aula, outros são extrovertidos demais. Não há motivação. Para Cestaro (1999, p. 3) *“estar motivado para aprender constitui a melhor forma de aprendizado, [...], tem de aprender a aprender no sentido de ser capaz de assumir responsabilidade por sua aprendizagem”*.

De modo que no planejamento de ensino, ao organizarmos os objetivos de ensino, *“além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levada em conta as afetivas”*. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual” PCNs (1998, p.66).

Baseado nisto, podemos afirmar que as manifestações afetivas podem interferir no processo de aprendizagem, principalmente quando não há ambiente propício para o ensino de língua estrangeira. Portanto, espera-se que o professor seja o grande incentivador, motivando e organizando atividade que estimule o aluno a se engajar no processo.

### ***Quando questionados os professores: Que método consegue aplicar, e que noções têm sobre Metodologia de Língua Estrangeira?***

A pergunta foi bem objetiva aos professores. A maioria teve dificuldade de responder estas duas perguntas, apenas uma professora identificada como A, pôde mencionar de forma vaga o que entendia sobre método e como trabalhava. De acordo com a resposta

dos professores, as técnicas eram confundidas com métodos. Para Dencker (1998, p. 19) apud Ghedin (2003, p.71), “o método dá [...] a orientação geral para se chegar a um fim determinado. A forma da aplicação do método é a técnica”.

***Quando questionados: Que conhecimento você tem a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e dos métodos pedagógicos?***

Conforme os resultados das entrevistas realizadas com os professores, a maioria não tem conhecimento dos PCNs. Apenas uma professora tem os PCNs, *mas não compreendeu direito como trabalhar com língua estrangeira*. Quanto à visão dos métodos pedagógicos de aquisição do conhecimento, também não souberam explicar. Segundo elas, *já viram na graduação, mas na prática não consegue aplicar*.

De acordo com Not, podemos entender que:

Os métodos pedagógicos definem o processo de acordo com o qual se organizam e se desenvolvem as situações educativas. A pedagogia é a metodologia da educação. Em uma problemática dos meios e dos fins, ela estuda as situações educativas, seleciona-se, depois organiza e assegura sua exploração (1981, p.7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam a prática pedagógica dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, nas escolas brasileiras. Neles estão contidas informações de como se dar o processo de ensino aprendizagem de língua Estrangeira.

***Como é feito o planejamento?***

Conforme as resposta das professoras, *todas o fazem* de seus jeitos. No geral não há acompanhamento e nem orientação. De modo que não é bem um planejamento, são improvisações de atividades.

Conforme Castro (1976, p. 51) apud Ghedin (2003, p.3), pode entender que:

Planejar implica uma reflexão consciente sobre o assunto para orientar de acordo com ela ação com o fim de alcançar determinados objetivos [...] significa prever como alcançar certos objetivos, a partir de certas realidades condicionantes e seguindo determinados caminhos traçados com antecipação.

Se não tem planejamento, não tem como alcançar certos objetivos. Os objetivos devem ser traçados com metas quantificadas a fim de não perder o foco de ensino.

## **Considerações finais**

Com a exigência do mundo atual e os avanços tecnológicos vemos a necessidade das escolas públicas oferecerem um ensino de qualidade. E nessa perspectiva, espera-se que os professores de Língua Espanhola se qualifiquem cada vez mais para oferecer um ensino melhor e mais próximo da realidade dos alunos. Diante das análises das práticas pedagógicas das professoras foi possível identificar quais conhecimentos teóricos- metodológicos são necessários para melhorar a prática pedagógica dos professores e atender os anseios dos alunos.

## **Referências**

ÁVILA, Raúl. **La lengua loshablantes**. México: Editora Trillas, 1984. 8ª Edición, p.41 e 49.

BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF. 1998, p.41 a 109.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Revista LeituraS**. Brasília: MEC/SEB. 2ª impr.2008, p.30.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. *Revista Virtual Videtur*, 6. São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm/>>. Acesso em: 20 de junho de 2008.

DOS SANTOS, Luana Vital, et.al. O Ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA>. Acessado em: 02/01/2012.

GHEDIN, Evandro Luís et.al. **Didática II**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2003, p. 3 a 71.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.** Tradução: Leda Beck; Consultoria e revisão técnica: Guiomar Namó de Mello e Paula Louzano. São Paulo: Da Boa Prova: Fundação Lemann, 2011.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf/>. Acessado em 30 de julho de 2013.

NOT, Louis. As Pedagogias do Conhecimento (traduzida: Américo E. Bandeira). São Paulo: DIFEL, 1981, p.7.

PROENÇA FILHO, Domício. Língua Portuguesa. Leitura e a forma do ensino. Rio de Janeiro: Linceu, 1973.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima et.al. El arte de Leer español: volume único – ensino médio. Curitiba: Base Editora, 2005, p.40

SIMÕES, A.C.O.D.N. Metodologia e Prática de Ensino de Língua portuguesa. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2003, p.27.

SILVA, Carmen Luci da Costa et al. Teoria do Discurso e Ensino. Disponível: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf> . Acessado em 15/10/12.

VILLAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica o Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro: Fluminense, v. VII, n. XXVI, p. 73 – 88, jul. – set. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaa-dia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf/](http://www.educadores.diaa-dia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf/)>. Acesso em: 20 de junho de 2008.



## **Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra (Chefe Seattle-1854)**

*Leonor Farias Abreu  
Michel Justamand*

### **1. Introdução**

As expressões utilizadas nesta comunicação, “tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra ou tudo quanto fere a terra, fere os filhos da terra”, são expressões encontradas na carta atribuída ao Chefe Seattle - chefe dos indígenas Duwamish que habitavam a região do atual Estado americano Washington -, datada de 1854<sup>1</sup>. As expressões precedem a afirmação do Chefe, de que a “terra é nossa mãe”, e que, portanto, tudo o que se fizer de agressão à terra, respinga diretamente em nós, os filhos, porque tudo está relacionado entre si.

Diz-se que a Carta é resultado de um texto, baseado em anotações sobre a fala do Chefe Seattle à sua gente, publicado por Dr. Henry Smith, no Jornal Seattle Sunday Star, em 1887, o qual teria estado presente quando do pronunciamento do Chefe por ocasião de sua resposta ao Presidente dos Estados Unidos sobre a suposta proposta presidencial de compra das terras da área que viviam (ECOTURISMO, 2018).

O presidente à época, Franklin Pierce, do Partido Democrata, era 14º Presidente dos Estados Unidos, que governou no período 1853-1857 -, propôs a compra de uma área de terra dos índios Duwamish, prometendo outro local para que nela eles pudessem viver. A resposta do Chefe Seattle é tida como uma das mais profundas declarações de amor ao Meio Ambiente e de profundo agradecimento à Natureza por tudo de bom que ela dá ao ser humano; o conteúdo da carta é de impressionante atualidade.

---

<sup>1</sup> Há registros disponíveis que mencionam também o ano de 1855. Aqui vamos considerar 1854.

Das respostas do Chefe Seattle, considerando seu caráter atual, o objeto desta comunicação é o de fazermos uma reflexão associando pontos considerados de similaridades a algumas realidades brasileira que envolvem questões ambientais e a relação dessas com a vida das pessoas afetadas direta ou indiretamente por grandes empreendimentos, a exemplo das duas últimas tragédias da Vale envolvendo o rompimento de barragens de minérios *na Região Sudeste do Brasil* e de construções de megaempreendimentos logístico-portuários do agronegócio na Região Norte do Brasil, mais especificamente na Amazônia.

## 2 . O Chefe Seattle e a terra agredida por vidas perdidas

Ao se referir a terra e à natureza, o Chefe Seattle, a trata como “nossa mãe; a mãe do homem vermelho – somos parte da terra e ela é parte de nós -, os rios são nossos irmãos, eles apagam nossa sede - os rios transportam nossas canoas e alimentam nossos filhos”. Estas referências à fala do Chefe, nos remete a refletir, ao mesmo tempo a sabedoria de suas palavras e a gravidade das últimas tragédias ambientais da empresa mineradora Vale, ocorridos no Estado de Minas Gerais, no entorno das cidades de Mariana (5 de novembro de 2015) e de Brumadinho (29 de janeiro de 2019).

O rompimento da barragem em Mariana, dentre outras consequências graves, deixou 19 mortos, além de despejar toneladas de rejeitos de mineração no Rio Doce, cuja bacia hidrográfica abrange mais de 200 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, muitos dos quais abastecem sua população com a água do rio. Próximo da divisa entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, a tribo dos Krenak que foram fortemente afetados pela contaminação do Rio Doce (chamado de Watu).

No desabafo do índio Batik Krenak, o Rio Doce,

*o Watu é fonte para tudo na vida dos Krenak. Desde o banho, a caça, a pesca, principalmente a questão religiosa. A gente tem uma relação forte com o rio, o rio Watu, a gente tem a consideração de que o rio é uma mãe nossa. [...] Os responsáveis têm que vir aqui e têm que conversar, para saber como nós vamos viver daqui para frente. Nós estamos aqui velando o rio, já que ele está morto. Eles acharam que mataram só o rio, mas nos mataram também. [...] Aqui era mata e nosso*

*povo, até então, sempre viveu em paz. Logo após a construção desta estrada de ferro, veio o problema todo, acabou com nossa floresta, não tem mais mata. Hoje, mais uma vez, nós fomos afetados. Levaram nossa floresta e agora nosso rio também. A gente precisa da água para beber, para nos alimentar, para tudo (MANENTI, 2015, p. 8).*

Djanira Krenak, a matriarca da tribo, também desabafa sobre a contaminação do Rio Doce, afirmando que,

*é como quem mata gente. É a mesma coisa. Matou o rio, matou o peixe, matou a cobra da água, que é a sucuri. O rio é tudo para nós. Ele é sagrado, faz parte do tudo, da nossa religião, onde a gente ensinava a criança nadar de um lado a outro. Os parentes que já morreram também fazem parte do rio. Acabaram com o nosso povo (MANENTI, 2015, p. 10).*

Esses depoimentos explicitam que a poluição mata o Rio há anos e a partir da tragédia da Vale em Mariana, viu-se de forma explícita a mortandade de peixes, perda da vegetação aquática, enfim, da biodiversidade que poderá demorar séculos para ser “recomposta, reconstruída”.

Quanto ao rompimento da barragem em Brumadinho, este trouxe como consequências mais graves a morte de muitas pessoas, cujo o número poderá ultrapassar os 300 óbitos, bem como despejou toneladas de rejeitos de mineração no Rio Paraopeba, o qual já tem a confirmação de sua morte em determinada extensão (na região de Pará de Minas, por exemplo), porém poderá ser maior considerando que os rejeitos estão se deslocando por toda a sua extensão, além de a água estar sob análise. No entanto, sabe-se que a sobrevivência das famílias residentes às margens do rio Paraopeba estão com sua sobrevivência comprometida, visto que já foi proibida inclusive a pesca na área, por causa dos níveis de contaminação, além do risco de serem acometidas por doenças infecciosas.

Neste ponto, voltemos ao discurso do Chefe Seattle quando fala da agressão à mãe-terra. Tal agressão proveniente do tragédia da Vale, nos coloca meio que sem palavras diante do posicionamento do Chefe, porque, certamente, nossa terra, a terra brasileira, não é tratada como nossa mãe ou nossa irmã, mas como se fosse nossa pior inimiga. E neste caso, *não somente a terra é tratada como inimiga, mas a própria gente que nela vive, que dela tira seu sustento.*

Isto porque tragédias dessa natureza, têm sido tragédias praticamente anunciadas a partir de alarmes dados por especialistas, ambientalistas, população. Porém, sem efeito, provavelmente pelo descaso com o meio ambiente e com as pessoas, em decorrência da ganância que é alimentada pela corrupção e pela impunidade, as quais têm causado tantos e irreversíveis danos à natureza e às populações mais pobres, que na maioria das vezes se tornam trabalhadores desses grandes e lucrativos empreendimentos, mas ficam somente com a sobra do ruim.

Esses danos dizem a terra, a floresta, os rios, os animais. Em seu discurso o Chefe Seattle perguntou: “o que é o homem sem os animais?” Ele mesmo responde: “se todos os animais acabassem, o homem morreria de uma grande solidão de espírito. Porque tudo quanto acontece aos animais, logo acontece ao homem. Tudo está relacionado entre si”. (CHEFE SEATTLE, 1854, p. 5). Então, quando vamos entender que não há como separar nossas vidas do meio ambiente, da natureza? Quanto mais temos de chorar perdas de vidas?

Choraremos até enquanto não nos conscientizarmos que absolutamente nada deve ser mais importante que a vida, em toda as suas dimensões e formas. Como disse o Chefe, “tudo quanto fere a terra, fere os filhos da terra - se os homens cospem no chão, cospem sobre eles próprios”. Porque “é o homem que pertence à terra”, e não o contrário. Disso deveríamos compreender que, entre homem e terra, de fato “todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família; tudo está relacionado entre si” (IDEM).

Então, como poderíamos concordar com a missão institucional da Vale, ao afirmar que “Nosso compromisso é gerar prosperidade com respeito pelas pessoas e pelo meio ambiente”? Cremos que a intenção, como está escrita, de fato é boa. No entanto, no mundo real do respeito às pessoas e ao meio ambiente, nos parece que a intenção se perde quando a terra é agredida pelas vidas perdidas em decorrência do descaso com a vida, alimentado pelo fetiche da ganância, sustentada pela corrupção e impunidade, que em nada se importam com preservação da vida.

O índio Tahhaõa, da Aldeia Nao Xohã (espírito de guerreiro), que fica às margens do rio Paraopeba, a 22 quilômetros de Brumadi-

no, afetada pelo rompimento da barragem, resume nossa discussão neste ponto ao afirmar que,

nós estamos aqui para preservar a terra, a natureza, o rio; aí vem alguns irresponsáveis e fazem isso, acabam com a nossa vida, com a nossa fonte de alimento, com o nosso lazer [...] Nós sobrevivemos da mãe-terra [...]. Nós queríamos que essas pessoas estivessem aqui para verem, mas eles não têm coragem de vir (PAULO, 2019, p. 2).

O rio é tratado como “nossos irmão” pelo Chefe Seattle, mas em Brumadinho (Rio Paraopeba), recebe o lamento do jovem Cacique Hayó, ao afirmar que “o nosso rio está morto. Estamos com o coração ferido porque agora não tem como sobreviver. Estamos sem saber o que fazer de agora em diante”. A figura 1 abaixo, nos mostra índios da Aldeia Nao Xohã às margens do Rio Paraopeba após o rompimento da barragem e os rejeitos descendo o rio, contaminando-o ao longo de sua extensão.

Figura 1 – Indígenas da Aldeia Nao Xohã.



Fonte: Paulo (2019-G1/MINAS GERAIS).

Ainda sobre o Rio Paraopeba, ao contemplá-lo agora poluído pelos rejeitos de ferro da Vale, a índia Angohó completou a fala do jovem cacique: “ele (o rio) morreu às 9 horas da manhã do sábado (26/11), quando esse regente veio de lá pra cá, levando embora nossos sonhos. Nós não podemos morrer junto com o rio. Nós vamos lutar”. (PAULO, 2019, p. 4). Isto porque sem água os indígenas ainda não sabem como irão viabilizar sua permanência naquele local. A água foi agredida e as vidas da floresta, de animais, de muitas pessoas foram perdidas.

### **3. O Chefe Seattle e a terra agredida pela cobiça**

Outro ponto desta comunicação são reflexões a respeito da terra agredida a partir das construções de megaempreendimentos logístico-portuários na Amazônia, que estão e estarão a serviços do agronegócio, para fins de escoamento de soja. O destaque aqui é para as futuras construções de um complexo portuário a ser construído na região do município de Santarém (Pará), que se for concretizada, afetará diretamente os sítios arqueológicos daquela região, a vida de povos tradicionais e toda a biodiversidade do Lago Maicá, que é uma espécie de santuário ecológico, um berçário natural de espécies únicas da fauna aquática e aves amazônicas, além de servir de lar para comunidades tradicionais, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas.

Esta temática foi elucidada por Colón (2018, p. 2), o qual alerta que a “*construção de megaempreendimento para exportação de soja na Amazônia coloca em perigo comunidades, povos tradicionais e meio ambiente*”. A denúncia de Colón mostra algo no mínimo curioso, irresponsável, além de vergonhoso, que é o fato de já haver uma discussão prévia, e mesmo assim, os legisladores municipais, de forma escondida e apressada, terem alterado aspectos do Plano Diretor Participativo para facilitar a construção do empreendimento, mesmo tendo consciência de seus danos para a vida, das pessoas e da natureza.

Esta postura do poder legislativo municipal de Santarém, mostra aquilo que o Chefe Seattle chamou de inimigos da terra. Os inimigos neste caso, são tomados pela cobiça, tornando-os capazes

de ferirem não somente a terra, mas as suas gentes e, consequentemente suas próprias origens. Como o Chefe disse, se a terra não for sua irmã, sua amiga, “*depois de a conquistar, ele (o forasteiro branco) vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa*”. E continua o Chefe falando do forasteiro, que

para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. Arrebata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe - a terra - e seu irmão - o céu - como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto (CHEFE SEATTLE, 1854, p. 5).

Neste caso, o nada, o deserto, ficará para os povos daquela região, que têm por inimigo seus próprios representantes legítimos, que chegam a alegar geração de emprego e renda para a região a partir da construção do complexo portuário. No entanto, sabe-se que a encantadora geração de emprego e renda da mão de obra local será mínima, visto que a soja produzida na região é exportada *in natura*. A jornalista Sara Pereira resume o que de fato ficará para as populações daquela região, ao afirmar que,

a riqueza só chega para os sojicultores e seus aliados políticos. Para as populações ficam a devastação ambiental, a poluição de rios e igarapés por agrotóxicos, a contaminação das pequenas plantações e criações, violação dos direitos socioterritoriais, violência e ameaças às lideranças, criminalização dos movimentos sociais. Esse é o cenário degradador que esse modelo de desenvolvimento gera. (MILOTTI e PEREIRA, 2017, p. 3).

O modelo de desenvolvimento do qual faz parte a construção de megaempreendimentos logístico-portuários estão a serviço do grande agronegócio de exportação, cuja a intenção é o de baratear os custos com o processo de exportação a partir, dentre outros, encurtando percursos que reduzam o prazo para que a soja brasileira chegue ao mercado externo. Santarém é local estratégico, e

a construção da zona portuária na região do Lago do Maicá faz parte da estratégia das empresas e produtores de soja da região para o escoamento do grão oriundo do Mato Grosso pela região Norte

do país, precisamente através do eixo Tapajós-Teles Pires. (COLÓN, 2018, p. 4).

No posicionamento de Colón, este argumenta que,

a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) produziu um Relatório Técnico a partir das fragilidades detectadas no Estudo de Impacto Ambiental (EIA) da Estação de Transbordo do Lago do Maicá, apresentado pela Empresa Brasileira de Portos (Embraps). Contrariando o estudo da Embraps a equipe multidisciplinar da UFOPA demonstra os danos ambientais, arqueológicos e humanos, que, se não forem sanados, colocarão em risco as populações de peixes e fitoplânctons do Lago do Maicá, com danos irreversíveis à vida dos humanos e não humanos da região. (COLÓN, 2018, p. 6).

As informações trazidas por Colón, de que há contra-argumentos entre o informado por estudos da empresa interessada e os resultados da análise da UFOPA, sugerem que a decisão escondida e apressada do poder legislativo municipal de Santarém, por uma lado é uma prova daquilo que o Chefe Seattle argumentou diante da proposta de compra da terra de seu povo - a terra é tratada como uma inimiga -, jamais como mãe ou irmã. Por outro, o fato de não se seguir às recomendações e/ou mesmo aprovar estudos frágeis, é prova do que é capaz a cobiça de quem chega ao poder para o povo, mas legisla em causa própria; legisla em favor de grandes empresários.

Nesse tipos de decisões se percebe o descaso com quem vive diretamente da área a ser devastada para a construção do complexo logístico-portuário. O Cacique Manuel Batista, da aldeia de Ipopixuna, alerta que a luta precisa ser constante, porque ainda que indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e ribeirinhos sobrevivam ao redor do Lago, todos sofrerão as consequências. Todos serão

diretamente impactados com a aprovação da construção desse porto. O Lago é o bem mais precioso que temos. É dele que tiramos nossa sobrevivência, nossa resistência, nossa diversidade. [...] Vai ser uma das piores destruições que pode acontecer nas nossas vidas. [...] O Lago Maicá é a nossa vida. (MILIOTTI e PEREIRA, 2017, p. 4)..

Índios da Aldeia Ipopixuna (figura 2) protestaram contra a construção do complexo portuário na região do Lago Maicá.

Figura 2 – Indígenas da Aldeia Ipopixuna



Fonte: Miliotti e Pereira (2017-FASE AMAZÔNIA).

Auricelia Arapium, liderança indígena da região do Baixo Tapajós, lamenta saber que o governo do próprio município não reconhece os povos daquela região, e que o agronegócio só trouxe devastação ao território e retrocessos para os direitos dos povos indígenas. Para Auricelia, *“a construção do porto é pior para os povos da região porque atinge diretamente o lago, de onde comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas dependem para sua sobrevivência”*. (MILIOTTI e PEREIRA, 2017, p. 4).

O Cacique Manuel Batista completa que, para os indígenas, o agronegócio não leva desenvolvimento nenhum, somente violência e destruição de todo povo que sobrevive ao redor do lago. Que a propaganda em torno do agronegócio levando recursos para Santarém, de que vai melhorar a vida do povo daquela região, não existe, e que eles não aceitam mais isso passivamente.

Esse apelo do cacique deveria ressoar em nossos ouvidos e consciência para um cuidado melhor para com o meio ambiente natural. Que o desenvolvimento chegue, mas chegue de forma a preservar a vida em todas as suas formas. O caso da construção do

complexo portuário sem que as vozes dos mais diretamente afetados sejam ouvidas, mostra que muito ainda temos de evoluir em termos de conscientização quanto à preservação da natureza. Precisamos acreditar que é possível um processo de desenvolvimento sem destruição da vida.

## **5. Considerações Finais**

Ao refletirmos sobre as duas últimas tragédias de Vale em Minas Gerais e as autorizações para a construção do complexo logístico-portuário no Pará, nos fez perceber de forma mais clara que não temos dado a devida atenção às vozes que clamam pela defesa do meio ambiente no Brasil, a exemplo de vozes de povos tradicionais que vivem no entrono de localidades cobiçadas pelo grande capital, para fins de lucros, sem se importar com a preservação da vida, seja de humanos ou de não-humanos.

Nestes casos, poderíamos aprender a partir do posicionamento do Chefe Seattle e de lideranças dos povos Nao Xohã, Krenak e Ipopixuna, mencionados neste artigo, de que a natureza deve ser vista e tratada como nossa mãe-irmã-amiga, porque não há como separar as nossas vidas da vida da natureza, do meio ambiente. O tempo entre o hoje e o nada, sem vida, será encurtado se não mudarmos de atitude.

Em meio ao descaso dessas duas problemáticas discutidas, vimos que as consequências devastadoras de perdas de vidas, estão associadas às atitudes do próprio ser humano que não mede as consequências do depois; dos resultados negativos que pode trazer um empreendimento que não preserva e protege à vida. O poder econômico, representado por representantes irresponsáveis do povo, mesmo que legítimos pelo poder do voto popular, coloca em risco permanente a vida da natureza e de povos tradicionais, não somente no Sudeste ou na Amazônia, mas em todo o País, visto que a impunidade vai dando espaço para esses tipos de prática desastrosa.

Ressaltamos que será apropriada a continuidade do estudo no sentido de se avaliar os impactos ambientais de longo prazo nessas regiões mencionadas, no sentido de verificar o destino dos povos

que viviam e os que ainda vivem no entorno das áreas afetadas com as tragédias e as que estão sendo “expulsas” para a construção de empreendimentos a serviço do grande agronegócio de exportação.

Diante de tudo isso, o que diria o Chefe Seattle, ao olhar tanta desolação por causa da destruição da mãe-terra; destruição da vida de pessoas, da vida de animais, da vida da floresta, da morte da biodiversidade, da morte dos Rios, Doce, Paraopeba, Tapajós?

## **6. Referências**

CHEFE SEATTLE. Pronunciamento do Cacique Seattle (1854). Disponível em: <<https://bit.ly/2E0Vflb>>. Acesso em: 10 abr. 2018. *Revista Ecoturismo* 2017.

COLÓN, Marcos. Floresta Amazônica vai se tornar uma commodity?. Disponível em: <<https://bit.ly/2UMpJwv>>. Acesso em 30 dez. 2018.

ECOTURISMO. Cacique Seattle um dos pais da moderna ecologia e que será lembrado em homenagem no premio ecoturismo categoria preservação culturas indígenas com o Cacique Raoni dos chavantes do mato grosso. Disponível em: <<https://bit.ly/2E0Vflb>>. Acesso em: 10 abr. 2018. *Revista Ecoturismo* 2017.

MANENTI, Caetano. Do lucro à lama: uma viagem de Mariana ao fim do mundo – Parte 3. Observatório da Imprensa. Disponível em: <<https://bit.ly/1OwuvK5>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MILIOTTI, Rosilene; PEREIRA, Sara. Lideranças indígenas do PA protestam contra porto no lago Maicá. Disponível em: <<https://bit.ly/2BmEaAu>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PAULO, Paula Paiva. Nosso rio está morto, lamenta cacique de aldeia indígena a 22 km de Brumadinho. G1-Minas Gerais. Disponível em: <<https://glo.bo/2CR39eZ>>. Acesso em: 30 jan. 2019.



## **A Amazônia erotizada nos Haicais de Aníbal Beça**

*Sandra Oliveira de Almeida*

### **Introdução**

A Amazônia se mostra por meio de muitos olhares. De início, seus escritos eram advindos de pensamentos de estrangeiros, viajantes que vieram com intuito de encontrar o El Dourado - misto de fantasia e realidade como retrata Pizarro (2012). Desde o início do século XVI, o que se tem sobre esse local é o olhar, a visão do exterior sobre a localidade. Isso, a começar pela perspectiva e pela nomenclatura empregadas aos elementos locais. Euclides da Cunha (2003), por sua vez, relata que a Amazônia é uma terra nova e a volubilidade de seus rios contagia o homem. Há, logo, um cenário que nos instiga a adentrar nos espaços amazônicos que não variam, mas que se transmutam com o tempo.

Encontramos um homem que habita a floresta e que não tem um paradeiro certo: é errante como o próprio rio que percorre mata adentro e ali vive distante; e, numa espécie de simbiose com a natureza, para que possa sobreviver. Deste cenário, observamos o ribeirinho, tão submisso à sua forma e expressão de vida, seguindo o estilo que a mata lhe permite. Isto traz à memória a adaptabilidade do fluir das águas.

É dessa natureza exótica que essa expressão poética se apresentará. Segundo Sá (2017), o haikai foi bastante utilizado pelo clube da madrugada, seu estilo formal é constituído por três versos curtos. É necessário que se compreenda que não é uma tarefa tão fácil para a sua construção devido ao seu tamanho: há toda uma maneira de construí-los. Posselt (2007) afirma que, por mais que seja um poema que mostra simplicidade, ele tem regras bem claras e é subdividido em duas partes (pelo kire); ou seja, pelo corte; e, o primeiro verso é o início e os dois últimos são a outra parte. Isso pode ser composto em vice-versa também.

Desta maneira, captaremos essa forma de vida brasileira, por meio dos poemas advindos da Literatura Japonesa, do gênero haikai que possui todo um processo histórico até os dias atuais. Originalmente, hokku de haikai (haikai no renga), era verso/estrofe de lugar introdutório na produção artística, que recebeu destaque por independência e por posição de abertura dentro de prosa/pintura (em haibun/haiga). Haibun é autobiografia ou jornal de viagem. Haiga apresenta fotografias e outros estilos artísticos, além da pintura;

Desenvolveu-se o hokku, com a popularidade fornecida por poetas do período Edo, Matsuo Bashō (1644–1694) e Ueshima Onitsura (1661–1738); com a combinação da prosa haikai com a pintura, na obra do mestre de haiga, Yosa Buson (1716–1783). Devido à acessibilidade do público ao gênero, por meio do poeta Kobayashi Issa (1763–1827) e com a reforma e modernização do prolífico Masaoka Shiki (1867–1902).

Shiki adaptou a proposta do estilo pictórico de Buson com o conceito europeu de pintura plein-air, resultando em shasei (写生, esboço da natureza, esboço da vida); e, separou o haikai dos contextos de budismo e do renku, reduzindo, assim, haikai no ku para haiku, em substituição ao termo hokku.

Passando ao Ocidente por meio do comissionário holandês Hendrik Doeff (1764-1837), este gênero atravessou o Atlântico com a poetisa Amy Lowell (1874-1925) e foi explanado pelo autor Reginald Horace Blyth (1898-1964; e assim a humanidade conhece a natureza e sabe falar sobre ela.

Membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), membro e fundador da Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL), o crítico literário, ensaísta, historiador, médico, político, professor, romancista Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) foi o primeiro poeta nacional a utilizar este gênero trazido pelo jornalista e organista português Francisco António de Almeida (1702-1755).

O Haikai também foi bastante difundido pelo agricultor, comerciante, escritor, jornalista, pintor e poeta japonês tradicionalista Hidekazu Masuda Goga (増田 恆河, nome de batismo: Hidekazu Masuda 増田 秀一, 1911–2008); porém este estilo é estruturado em

título, métrica, rima, por Guilherme de Andrade de Almeida (1890–1969), advogado, crítico de cinema, ensaísta, heraldista, jornalista, poeta e tradutor.

No Amazonas, o pioneiro a utilizar este gênero, é o poeta Luiz Franco de Sá Bacellar (1924–2012); e este, por sua vez, foi quem influenciou o escritor Aníbal Beça (1946–2009), cujos poemas podem ser apreciados em *Folhas da Selva* (2006, p.7). O poeta Beça mescla tendências supracitadas: em *Folhas da Selva* (2006, p.223), como em “O vento frio vai levando”, segue a proposta no segundo verso, de rimar internamente a 2ª sílaba com a 7ª. Ainda no mesmo livro, ele introduz combinações sonoras e sensoriais que recordam a Escola do Simbolismo; acrescentando, concomitantemente, a ideologia de ausência de rima, em linguagem simples, três versos e dezessete sílabas haicaístas.

Alternando o nome, portanto, este hokku — ou, como denomina o artista do séc. XIX Masaoka Shiki, haiku, 俳句 — é caracterizado com *kiru* ou corte; *kireji* ou expressão que corta, semelhante à caesura dos trabalhos clássicos e à volta nos sonetos; *kigo* ou referência sazonal (gerado pelo *saijiki* ou lista, e em metonímia muitas vezes quanto à Semântica e à Pragmática).

É dividido em conjunto conciso de *onji* (音字), atual *on*: com 17 *on*/mora da prosódia japonesa; fundamentadas estas unidades na divisão dos sons em linha vertical no Japão, e em 2 ou 3 versos cujo pilar é a métrica silábica na Amazônia. Diferentemente do tradicional, o *haikai* moderno (現代俳句, *gendai-haiku*) não guarda tanto a divisão em 17 *on*/mora nem a temática sobre a natureza; não obstante persista observando a justaposição de ideias associadas. Das elaborações contemporâneas *teikei* (定型 forma fixa), o haiku de padrão 5-7-5, configurado pelo poeta Kenneth Yasuda (1914–2002), diverge do haiku *jiyuritsu* (自由律 forma livre); pois este não obedece rigorosamente o mesmo patamar, ainda que se apresente um trabalho irregular entre os tradicionais, inclusive. Conforme o idioma em que se escrevam (nos mais diversos países), aparecem poemas com menos de 17 sílabas, notadamente (como entre composições inglesas).

O haiku é internamente suficiente — e marcadamente independente, por conseguinte —, com qualidade estética. Ganha

apoio estrutural com o kireji (sendo este fator substituído pelos elementos de pontuação ou pela pausa implícita na entonação; a fim de conduzir à percepção da justaposição de conteúdos associados no texto). Para encerrá-lo, há a figura de shōjoshi (少女詩 partícula de fim de sentença).

Nos escritos pelo artista Aníbal, há este retrato literário regional; na qual composição selecionada, procura ele relatar seu olhar de Amazônia de maneira peculiar; apesar do estilo poético ser de origem japonesa. Para Clement (2006, p.01):

Há quem diga que haikai é poesia e há quem diga também que não é. Entretanto, considerando a tendência ocidental de definir haikai como “um poema de origem japonesa composto de três linhas com 5-7-5 sílabas métricas, respectivamente.

A marcação silábica e a estrutura pequena não são suficientes para definir um haikai. Há a presença constante de elementos ligados à natureza, às estações anuais, portanto. Todavia, como este modelo tem vertente tradicional e moderna (supracitadas); os haicais que retratam a Amazônia se adaptaram ao estilo pitoresco que ela proporciona ao autor, sendo criação de Aníbal. Há, em paralelo, parte de sua imaginação e realidade, memórias que são guardadas na infância e se recriam com versos selecionados.

### **Aníbal Beça e os Haicais**

Os Haicais do compositor, editor, jornalista, poeta, redator, repórter Aníbal Beça foram publicados em 2006 no livro intitulado “Folhas da Selva”. São poemas pitorescos que retratam o que, por vezes, é uma Amazônia feminina, aquela que se mostra com elementos da natureza e da cultura: ora se personifica, ora é uma metáfora identificada pelos versos e suas marcações. É perceptível a vivência no período infantil, o folclore, o mítico amazônico, o elemento sexual que se faz presente com leveza e simplicidade do autor na produção de seus haicais.

Apesar de esse gênero poético ser de origem oriental, há uma forma de adaptação no plano Amazônico feito não somente por Aníbal Beça. Os pioneiros neste gênero foram Samuel Benchimol (1923-2003) e Luiz Bacellar, que, com excelência, também se

tornaram poetas importantes na produção deste gênero para o norte do país. Tanto os primeiros poetas como Beça transmitem seus olhares por meio do interdito, do agora que se eterniza: “Ao lermos um haikai, podemos perceber a tendência do autor para a descrição de uma cena e a inclusão de uma sensação a ser absorvida pelo leitor “o chamado “momento” Clemente (2006, p.1). É este momento que de certa forma nos enlaça e nos permite imaginar o poema.

A forma de tratar a região Amazônia que não dispõe de quatro estações é interessante — outros elementos são utilizados e que não perdem seu valor. Muito pelo contrário, exaltam a beleza e nos sentimos absorvidos pelas imagens que conseguimos traçar ao ler os poemas. Ao verificarmos o seguinte haikai, tomamos a dimensão do lirismo poético intrínseco e extrínseco que ele apresenta:

Tapete nas águas —  
Canarana cobre o rio  
De verde tecido.

*Dois dias a remo*  
*Somente para contemplá-la —*  
*Flor da Catleya.*  
(Beça, p. 101, 2006).

A valoração extrínseca é percebida pela quantidade de palavras que expressam a região Amazônica, tais como: *Canarana*, espécie de mato que se alastra facilmente sobre o rio; o *verde*, que é marca perene da floresta; o *remo*, instrumento importante para o habitante da mata que utiliza a canoa para se locomover pelas vias de águas e a própria *Catleya*, uma espécie de orquídea grande e vistosa. É possível compreender o encantamento da floresta, como um agora em uma imagem mental.

Em mais de 70 espécies, a orquídea lembra virilidade, fertilidade, magnitude, e tem a denominação advinda do grego: *órkhis* (testículo) e *eidos* (forma). A musa de Apolo era recordada pela orquídea *Akakallis* (*Acacalis cyanea*). No texto amazônico, a flor

Cattleya ganha uma variante vocabular mais brasileira, recorda o mito do Eldorado e, faz referência ao corpo feminino associado à sensualidade.

Segundo Vale (2017), as orquídeas são uma espécie de planta que possui pseudobulbos, apresentam dois tubérculos semelhantes a testículos. Pela etimologia cripto-, do grego *kryptós*, significa oculto ou escondido e o termo “orquídeo” está relacionado a testículo. Também, ressalta que há uma espécie de orquídea de nome *Vanilla*. Pela etimologia, nos estudos aprofundados da língua latina, tem a ver com a palavra vagina. A *Cattleya* é da mesma família e seu formato lembra a genitália feminina.

A parte intrínseca é entendida pelo uso que Beça faz ao escolher uma flor para retratar a duplicidade de interpretação, turbando assim o leitor: uma vez que há alguém que rema por dois dias para poder estar com a outra pessoa e a alcançar contemplando e usufruindo do prazer que pode obter. A flor é a própria metáfora do “Eros”.

Em seguida, podemos fazer a leitura de outro haicai que mostra com delicadeza a eroticidade sólita e reverberante:

Gioconda nativa —  
vendendo orquídeas na feira  
a índia sorriu

Maria-fecha-a-porta  
ao toque do meu dedo —  
ah, plantinha tímida ...  
(Beça, p. 116 2006).

Gioconda, nome de origem italiana, encontra-se presente neste haicai, pela cultura europeia a cena poderia estar associada ao martírio e à castidade. A figura feminina, nada obstante, mostra-se no poema por meio da índia. Ela é como uma transgressora pela forma como age com o seu corpo. O imaginário também reverbera em torno do leitor que pode perceber uma condição feminina que

não busca uma identidade libertadora; pois ela sempre fora liberta: seu sorriso prenuncia o prazer que esta obterá. Segundo Jozef (2006), as pulsões sexuais são partes das pulsões da vida, a sexualidade é a busca pelo outro; o desejo de fundir individualidades de forma que se transcendam e se autoconservem. É a retratação do esboço da vida nortista.

O homem, para Freud (1927), desenvolveu sua mente no decorrer da história da humanidade e uma mostra disso é a coerção externa, o superego que o rodeia. O ser humano pode empregar artifícios aceitáveis culturalmente e emocionalmente, visando ao bem estar social. No cenário do poema, observamos que a índia não se vê pressionada; pelo contrário, há uma sexualidade latente; o que é refletido pelo léxico eufêmico, como uma quase projeção. Uma quase sublimação. Ela se permite ser tocada por alguém, a flor estaria substituindo suas partes íntimas, há um erotismo disfarçado que permeia o poema, naturalizando o sexo que, por vezes, é visto como tabu, ainda mais, quando relacionado a uma índia, que parece estar vendendo prazer e gostando. Há, pela Literatura, a permissão do desejo que é reprimido pela sociedade como o amoral, perverso; tornando-se livre e permissivo, uma vez que a própria mulher se coloca naquele espaço.

O citado termo Gioconda é outro traço interessante. Significa “sorridente ou alegre”, nome italiano que está ligado no poema à palavra nativa, permitindo uma transformação de paradigmas - assim como se aprecia a Mona Lisa de Da Vinci, esta nativa também é uma beleza apreciada e possível de ser tocada.

Segundo Reed (1980), a mulher indígena precisa ser desmistificada, combatendo-se o mito de inferioridade em relação à mulher - principalmente, a indígena por meio de muitos estudos antropológicos, colocando-se esta figura em seu estado natural, aquela que faz suas escolhas, que é forte, e considerada como aquela que gera, inclusive mulheres assim eram as dirigentes de sua sociedade e cultura. Reed afirma que as índias tinham escolhas - como exemplo, a escolha delas quanto aos homens com quem teriam relações sexuais e isso não era visto como nenhum tabu.

Fazendo um paralelo à Literatura em forma de poesia, a mulher indígena não se torna discriminada. Muito pelo contrário, é uma manifestação empoderada, como a própria Amazônia: aquela que gera, que é exótica e exuberante.

Há mais um haicai a seguir cuja sexualidade se desvela graciosamente:

No buritizal  
palmas se abraçam febris —  
ventos sensuais.

Leques de palmeiras  
no ritual enlaçados —  
verde Kama-Sutra.  
(Beça, p. 39, 2006).

Ao observar o haicai anterior, percebemos uma imagem do que o poema nos transmite. A percepção colocada pelo autor em um dado momento; o que se torna leve e poético com elementos da natureza amazônica em seu balançar, conduzindo ao ato sexual demonstrado pelo abraço das palmeiras (como o encontro dos dois humanos, um homem e uma mulher), por meio do vento que as enleva. E, isso resulta no ato sendo consumado no haicai seguinte com o ritual mencionado, sexo verde, com o entrelaçar a rememorar a união de corpos em copulação bem explícita por meio da palavra Kama-Sutra.

A Literatura moderna, de acordo com Freud (1996), mostra controvérsias, encorajando a sexualidade e despertando paixões e o desprezo por princípios éticos e morais com tradição não fundamentada. O poema trata com naturalidade aquilo que muitas vezes a sociedade retrata como nojento e libidinoso. Além do erotismo, notamos a beleza da natureza se manifestando como um agora permanente e forte.

O termo Kama-Sutra advindo do sânscrito, escrito por Mallanâga Vâtsyâyana, vem como alegoria para metaforizar a Ama-

zônia. De acordo com Weidmann e Shigunov (2010), a palavra Kama-Sutra não significa simplesmente um manual sexual. Trata-se de um livro sobre a arte de viver aspectos da vida humana, tais como: conviver com o outro, ter relacionamentos, comportamentos, ações para com os demais. O emprego desta palavra no poema nos faz refletir sobre que relação a Amazônia tem para com o ser humano, o que ela transmite por meio de suas águas, mata. Há o adjetivo verde empregado antes da palavra Kama-Sutra. E, o entrelaçamento que as palmeiras fazem (como um ligar-se) ao vento, livre, perpetuando a mata, a sua continuidade pelo verde que é a esperança.

### **Considerações Finais**

O prazer que os haicais de Aníbal proporcionam ao leitor é de refinamento ímpar, apresentando o erotismo que há na Amazônia, os seres que se relacionam de maneira simples e natural, como a própria natureza que se faz presente nas palavras e primordialmente no sentido que transmitem. A poesia como arte pode ser um meio de construir pensamentos e olhares transformadores.

O intuito deste trabalho foi mostrar como há a eroticidade sem vulgaridade. A Amazônia descortinada não é um mero pano de fundo. É a protagonista dos versos curtos, e de marcante notoriedade. Não há desmerecimento da tessitura destes versos por serem de origem oriental. Mostram-se como uma possibilidade de reformulação que encanta a todos que apreciam um bom haicai.

### **Referências**

BEÇA, Aníbal. Folhas da Selva. Ed. Valer, Manaus, 2006.

CLEMENT, Rosa. O Haicai e a Poesia. Manaus, 2006. Disponível em <http://www.sumauma.net/haicai/haicai-teoria.html>. Acesso em 28 dez. 2018.

CUNHA, Euclides da. Amazônia — Um paraíso perdido. Ed. Valer, Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

Dicionário Aurélio Eletrônico — Século XXI, 3a. ed., 2017.

FREUD, Sigmund. (1908). Moral sexual “civilizada” e doença nervo-

*Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade*  
sa moderna. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma Ilusão. In Os pensadores: Vol. Freud (D. Marcondes et al., Trads., pp. 87-128). São Paulo: Abrilcultura. (Originalmente publicado em 1927).

IURA, Edson Kenji. Pétalas ao Vento: O que é Haikai. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.nippo.com.br/zashi/haikai.html>. Acesso em 28 dez. 2018.

JOSEF, Bella. A máscara e o enigma: a modernidade: da representação à transgressão. Ed. Francisco Alves-Rio de Janeiro, 2006.

PIZARRO, Ana. Amazônia: As vozes do rio: Imaginário e modernização. Trad. Rômulo Monte Alto-Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

REED, Evelyn. Sexo contra sexo ou classe contra classe. Proposta editorial e Versus. São Paulo, 1980.

VALE, Leonardo. Curiosidades sobre a nomenclatura de orquídeas. Disponível em <http://www.sobhorquideas.com.br/index.php/publicacoes/7-nomenclatura>. Acesso em 23 dez 2018.

WEIDMANN, Rafaela Fernanda Andrade; SHIGUNOV, Vanessa. O prazer além do orgasmo: Kama-Sutra e a psicologia corporal. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XV, X, Curitiba, 2010.

## A Música Rap em Manaus: Seguindo os Rastros desta Hidra Urbana<sup>1</sup>

Sidney Barata de Aguiar

Michel Justamand

### Introdução

O *hip hop* na cidade de Manaus - AM apresenta-se como uma Hidra Urbana, por causa da sua capacidade de recriar seus conceitos, estéticas sonoras, corporais e visuais. Mas sempre mantendo sua coluna cervical que pode ser retratada pelos seus quatro elementos constituintes (*rap, dj, breakdance e graffiti*). Neste trabalho exporemos alguns apontamentos sobre a música *rap* na cidade de Manaus e como ao longo das últimas décadas, esta manifestação musical vem conquistando espaços nas periferias do Brasil e do mundo. Faremos um breve *tour* histórico e virtual pelo ritmo a partir do acesso e utilização da tecnologia dos leitores de barras bidimensional, conhecidos como *QR Code (Quick Response Code)* ou Código de Resposta Rápida em língua portuguesa. Uma tentativa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar sobre as temáticas da História da cultura africana e afro-brasileira.

A promulgação da Lei 10.639/2003 e alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, foi um marco fundamental nos processos históricos de lutas e conquistas do movimento negro organizado e das camadas da sociedade mais progressistas, principalmente no campo do debate da educação.

Com a referida legislação também fica instituído o dia nacional da Consciência Negra que relembra a data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares.

---

1 Trabalho apresentado no GT 14 (Comunicação, Cultura e Amazônia) do III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ocorrido na cidade de Manaus (AM) nos dias 21 a 23 de novembro de 2018.

Após, este importante passo dado para o resgate histórico da cultura negra no Brasil, grande parte dos profissionais da educação precisou se preparar para ressaltar a contribuição de matrizes africanas na constituição e formação da sociedade brasileira.

Esta significativa demarcação, no primeiro momento, abriu mais lacunas do que construiu travessias ou pontes, pois, a falta de preparo dos educadores e educadoras para esta empreitada era perceptível. Essas dificuldades vêm desde as deficitárias formações nos bancos das universidades, cujos currículos não previam ou pior, negligenciavam a existência da obrigatoriedade destas temáticas, até a ausência das secretarias de educação, no seu papel de fomentadoras desta empreitada.

O material didático, que na sua maior parte não estava ou está adequado às novas exigências e realidades para uma abordagem deste conteúdo no espaço escolar, vem ganhando fôlego. Houve um avanço lento, gradativo e considerável nestes campos, mas ainda há muito que ser perseguido<sup>2</sup>.

Entendemos que as fontes para o trabalho do historiador têm se ampliado, principalmente neste período em que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) foram solidificadas, a velocidade da informação quebra a barreira do som tamanha sua amplitude e o processo de globalização derrubando ou encurtando fronteiras está posta como realidade factível.

Os historiadores *Ciro Flamarion* e *Ana Maria Mauad* (1997) nos últimos anos do século XX, já apontavam para estas características:

De lá para cá, tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

---

<sup>2</sup> Apresentamos este endereço onde encontramos um material riquíssimo sobre a História da África (História Geral da África) criada e reeditada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), disponível para download gratuito. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br>.

Compreendemos que a pesquisa histórica contemporânea apresenta uma tendência que “*está promovendo uma aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas, no sentido de desenvolver uma metodologia adequada aos novos tipos de textos*” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

Um destes tipos de textos é a música, neste estudo, especificamente, a música negra. Através desse desenvolvimento de inéditas práticas pedagógicas que tentam dar conta da música como manifestação cultural que desperta a atenção para letras, contexto e produção dela. Para Regina Oliveira (2012) “*essa linguagem permite aproximações com as realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias, podendo se transformar em instrumento de aprendizagem e possibilidade de discussão da História*” (2012, p. 61).

De acordo com a autora:

Percebemos a música desde muito cedo em nosso cotidiano, desde a infância. A música é utilizada não somente para embalar o sono das crianças, mas também faz parte de várias brincadeiras, está presente em diversos rituais religiosos, além de ser um elemento que mobiliza nossa memória e sentimentos (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Além da música, podemos apresentar uma miríade de linguagens para ensinar os conteúdos da disciplina de História. Hoje a exibição de “filmes históricos”, artes gráficas, curta metragens, *tokusatsu* (filmes e seriados de heróis japoneses), *mangás* (gibis japoneses), *animes* (desenhos animados japoneses), *spoilers* (significa um *estrage prazeres* que revela o conteúdo de filmes e livros), documentários e videoclipes são cada vez mais estimulados nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Neste texto e em outros escritos, o *hip hop* é tratado como uma cultura hereditária da diáspora africana, elemento representante da presença negra em Manaus e como uma temática atual e promissora. Observações que se orientam em estudos já consagrados<sup>3</sup>.

Seguindo estes conselhos e boas práticas, aqui trabalharemos apenas com videoclipes para justamente colaborar com o co-

---

3 GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012 (2. Edição), p. 90.

nhecimento musical sobre este estilo de música que toca nas rádios comerciais (principalmente a música *rap* norte-americana) ou comunitárias e nas casas de *shows* espalhadas pelo Brasil.

Os aplicativos, principalmente para telefones celulares também são de imensa contribuição para a prática didática neste estudo em tela. As tecnologias dos *smarthphones* com memória e câmeras fotográficas cada vez mais avançadas e que estão disponíveis nas mãos de grande parte da juventude brasileira (em maior ou menor grau, dependendo do poder aquisitivo do discente ou de sua família), torna-se um instrumento nos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora do espaço escolar.

O leitor ou leitora para terem acesso às informações audiovisuais deste estudo, devem “baixar” (*download*) de forma gratuita o aplicativo de leitura ou *scanner* de *Qr Code* (*Quick Response Code*) na rede de computadores mundiais. Assim, passando a tela do celular equipado com câmera fotográfica pela imagem bidimensional é só aguardar ser direcionado para a plataforma do *YouTube*, onde encontramos os registros musicais em vídeo aqui apresentados.

## **A tecnologia está a nosso favor!**

Alguns trabalhos estão dando resultados positivos neste campo de utilização de tecnologias na defesa e manutenção de direitos humanos, direitos musicais, História e preservação ambiental. No artigo chamado “Direitos indígenas: territórios e comunicação”, a jornalista e antropóloga Thais Brito (2014) relata que:

O acesso à tecnologia de comunicação e a ampliação do acesso as mídias, os olhares indígenas passam, também, em alguma medida, a produzir sentidos próprios na contemporaneidade. Etnojornalistas e cineastas indígenas realizam filmes, produzem conteúdo na internet, rádio e televisão, comunicando-se com outras sociedades e dando aos dispositivos a função de comunicação dentro de uma aldeia e entre aldeias. Comunicação que também contribui para a memória, ao tempo em que reafirmam o lugar central da oralidade nessas sociedades<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> BRITO, Thais. Direitos indígenas: territórios e comunicação. Carta Capital, 2014. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/direitos-indigenas-territorios-e-comunicacao-532.html>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

Nesta série de três artigos, Brito (2014) alerta que:

A defesa do princípio de que a comunicação é um direito humano implica na luta para garantir que todos e todas tenham não apenas a liberdade de expressão, mas também o acesso aos meios de produção e veiculação de informação e às condições técnicas e materiais para se comunicar. Há, ainda, um longo caminho a percorrer para que o direito humano à comunicação seja apropriado e exercido pelo conjunto da sociedade. Uma sociedade diversa, em que os distintos grupos possuem acesso em graus diferenciados aos meios<sup>5</sup>.

Outra experiência muito produtiva que leva em conta a diversidade musical das comunidades indígenas do norte do Amazonas e do estado de Roraima está em uma coletânea de composições das etnias *Baniwa*, *Wapichana*, *Macuxi* e *Tuarepang*, que resultou no projeto intitulado *A Música das Cachoeiras: do Alto Rio Negro ao Monte Roraima*<sup>6</sup>.

No campo do audiovisual indígena existe o projeto precursor *Vídeo nas Aldeias* além de registrar parte da cultura e dos saberes étnicos, ainda disponibiliza um rico material para ser utilizado como instrumentos pedagógicos em sala de aula<sup>7</sup>.

A série documental dividida em treze episódios chamada *Índio Presente* mostra o cotidiano e posições de estudiosos e lideranças de comunidades, etnias e nações indígenas com o intuito de desconstruir versões estereotipadas destas culturas. Esta produção está disponível em vários canais abertos e fechados foi lançada em 2017<sup>8</sup>.

As comunidades da região do Ribeira, interior do estado de São Paulo utilizaram o financiamento do Programa de Promoção de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA) e utilizaram a via tecnológica para garantir a manutenção de seus direitos assegurados por uma legislação e defender sua cultura africana remanescente<sup>9</sup>.

5 *Ibidem*.

6 Para ouvir a obra fonográfica há um belíssimo volume impresso de informações, fotos, além de um CD com 19 faixas, coordenado por Agenor Cavalcanti de Vasconcelos Neto (2013). O conteúdo musical está disponível em <https://soundcloud.com/musica-dascachoeiras>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

7 Disponível em: <https://www.videodasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em 27 de agosto de 2018.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jd4TgSrlgY>. Acesso em 27 de agosto de 2018.

9 Disponível em: <https://www.quilombodoribeira.gov.br/vale-do-ribeira>. Acesso em 26

Para os docentes e discentes existe uma gama de materiais sobre História da África importante. Um grande suporte teórico para ser utilizado em sala de aula chamado *A Cor da Cultura*<sup>10</sup>.

Já no campo da música o avanço é bem mais expressivo e consolidado. Temos experiências inovadoras que segundo os executivos de grandes gravadoras foi a causa desregulamentada que se abateu negativamente sobre a indústria fonográfica, o ato de baixar áudios e vídeos da *Internet* através de programas e aplicativos. Artistas do quilate dos rappers norte-americanos *Beastie Boys* ao ícone do rock internacional David Byrne e do ex-ministro da cultura Gilberto Gil levantaram esta bandeira, disponibilizando *singles* e/ou álbuns inteiros e ainda inéditos ou já consagrados.

Como ilustração temos o *Escreva Café* que expõe conteúdos históricos, viajando por temas da Idade Média, Mitologia grega, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a Reforma Protestante, Revolução Francesa e, inúmeros outros<sup>11</sup>. As inovações destes programas estão na sua modalidade diferenciadas de apresentação. Utilizam o *podcast* (programa de rádio com conteúdo em áudio e vídeo) que transmite informações com narração e sonorizado com efeitos que contribuem e constroem as descrições tornando-as mais atrativas.

Os pesquisadores e pesquisadoras da área de História não devem mais deixar de perceber estas inovações. Para o estudioso Marcos Napolitano (2008):

A rede mundial de computadores representa grande apoio a historiadores, sobretudo àqueles que não têm acesso às grandes instituições de coleta e preservação dos acervos audiovisuais. A internet, no entanto, é mais um depósito de informações, um grande arquivo virtual de referência, do que um arquivo material de fontes primárias. O pesquisador iniciante deve ter muito cuidado com a pesquisa na internet, pois muitos websites não citam referências ou atestam a origem dos documentos transcritos (NAPOLITANO, 2008, p. 264-265).

Os conselhos se avolumam. Segundo Napolitano (2008):

O melhor material informativo disponível na internet é sobre as fontes fonográficas. Os websites de artistas específicos, brasileiros

---

de julho de 2018.

10 Disponível em: <https://www.acordacultura.org.br/>-. Acesso em: 22 de maio de 2018.

11 Disponível em: <https://escribacafe.com>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

ou estrangeiros, os websites de referência em música, popular ou erudita, e os arquivos MP3 e similares, que disponibilizam canções pela rede, fornecem uma enorme quantidade de informações (NAPOLITANO, 2008, p. 265).

Compreendemos que, há uma grande parcela de nossos pares historiadores que não fazem uso de diversos tipos de materiais como fonte, pois, nosso treinamento e *métier* nos enclausuram e talvez, nos deixe mais à vontade com documentos escritos. Esta é uma das explicações da causa de profissionais da área de história não sejam tão afeitos a lançar mão e esforço intelectual sobre os chamados materiais visuais.

Na prática cotidiana da escola, o profissional de História, segundo Ivan Gaskell (1992) utiliza “as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob os aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual” (p. 237). É claro que neste turbilhão de informações nem tudo está terminantemente perdido, para Gaskell “alguns historiadores têm proporcionado valiosas à nossa visão de passado – e do local em que ele está inserido o material visual – usando as imagens de uma forma sofisticada e especificamente histórica” (1992, p. 237).

Ricardo Pimenta (2017) denomina o profissional de História deste período corrente, um historiador digital, tamanha a envergadura dos novos desafios que se apresentam. Para Pimenta:

O historiador digital precisa, portanto, exercitar toda sua capacidade transdisciplinar no sentido de construir para si competências em informação capazes de auxiliá-lo no processo de produção do conhecimento que, de maneira transversal, tem sido intermediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) (PIMENTA, 2017, p.10). \_

Daniel Pereira (2017) alerta para estas “novas” linguagens, “novas” dimensões e “novas” vozes a serem observadas e propõe:

(...) que o historiador contribua na constituição da complexidade de uma consciência histórica também em espaços em que a tradição disciplinar não se impõe, e que isto é um avanço nas dimensões política e social da história; e que, ainda, mesmo acompanhado de uma multiplicidade de percepções e caracteres, ele se apresenta inevitavelmente como o portador desta tradição (PEREIRA, 2017, p. 70).

Para Maria da Glória Gohn que há algumas décadas estuda os chamados novos movimentos sociais e os processos históricos que se apresentam depois do que convencionou-se denominar de Primavera Árabe, a autora defende que estas novas configurações e principalmente “nos processos *on-line*, esse aspecto ganha amplitude” (2014, p. 106).

## Seguindo os rastros da música *rap* manauara

A cultura *hip hop* surge no início da década de 1970 em cidades norte-americanas como New York e Los Angeles. O *hip hop* é formado por quatro elementos (*rap*, *breakdance*, *deejay* e *graffiti*)<sup>12</sup>. A palavra *rap* é formada pelas siglas *rythm and poetry* (ritmo e poesia em uma tradução livre da língua inglesa).

A cultura *hip hop* é um fenômeno mundial e está presente na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Em escritos contemporâneos denominamos a cultura *hip hop* como uma Hidra Urbana. Cada elemento do *hip hop* é representado por uma cabeça deste monstro mitológico. Durante a refrega de Hércules contra a Hidra dos pântanos de Lerna, o semideus cortava uma cabeça da criatura e brevemente, crescia outra, mais peçonhenta e violenta do que antes. O *hip hop* apresenta esta capacidade de renovação e que se reconstrói sempre onde está inserido<sup>13</sup>.

12 MARTINS, R. Hip Hop: o estilo que ninguém segura. Santo André – SP: Prima Linea ESTec Editores Associados, 2005, p. 17.

13 AGUIAR, S. B. de. Quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano na cultura Hip hop na cidade de Manaus. 2017-2018. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia (DEPPA) do IFAM - CMZL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus/Zona Leste), Manaus, 2017-2018, AGUIAR, S. B. de. Hip hop de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano In: Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH-RIO: História e Parcerias, 2018, Niterói -RJ. Anais do Encontro Internacional XVIII Encontro de História da ANPUH - RIO: História e Parcerias. Niterói - Rio de Janeiro: ANPUH - RIO, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1520986356\\_ARQUIVO\\_HISTORIAORAL.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1520986356_ARQUIVO_HISTORIAORAL.pdf). AGUIAR, S. B. de. Hip hop de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano. In Anais do X Encontro regional Norte de História Oral: (Des)colonialidades, Memórias e linguagens na Amazônia. Universidade Federal do Amazona (UFAM), Manaus/Amazonas, 2017. Disponível em: [http://www.norte2017.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1511971896\\_ARQUIVO\\_HISTORIAORAL.pdf](http://www.norte2017.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1511971896_ARQUIVO_HISTORIAORAL.pdf). e AGUIAR, S. B. de. *Hip hop* de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana. O fim do silêncio: presença negra na Amazônia/Patricia Melo Sampaio (Organizadora). – Belém: Editora Açai; CNPq, 2011.

Por isso, retornaremos aos principais e pioneiros nomes da música *rap* mundial, brasileiro e na cidade de Manaus. Os vídeos seguem certa cronologia, mas as escolhas foram debatidas (até certo consenso), com a intenção de ilustrar didaticamente o desenvolvimento da música *rap*.

O primeiro *hit* que levou a música *rap* para os quatro cantos do planeta foi a música *Rapper's Delight* do grupo *Sugarhill Gang*<sup>14</sup>. O ano era 1970 e o movimento da *Disco Music* (ou movimento das discotecas) ainda estava no auge das paradas de sucessos das mais tocadas nas estações de rádio e canais televisivos<sup>15</sup>.



Para muitos estudiosos da música negra no Brasil, uma das primeiras coletâneas de registro fonográfico, essencialmente de música *rap* é *Cultura de Rua Vol. 1* de 1988, um trabalho da gravadora Eldorado de São Paulo<sup>16</sup>. Hoje um disco clássico, sempre revisitado e disputado por colecionadores. Aqui temos na primeira faixa o sucesso *Corpo Fechado* de Thaíde & Dj Hum, verdadeiros ícones do *hip hop* nacional<sup>17</sup>.

---

14 Podemos citar VIANNA, H. O mundo funk carioca. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 22 e PESSOA, S. Funk: a música que bate. Manaus: Coletivo Gens da Selva/Editora valer, 200, p. 125.

15 Disponível em: <https://youtu.be/mcCK99wHrk0>.

16 KASEONE; DIAS, R. Hip hop: cultura de rua. – São Paulo: HHB Studio & Posse Suatitudo. Prefeitura de São Paulo, 2015, p. 99 e PIMENTEL, S. O livro vermelho do hip hop. Monografia de conclusão do curso de jornalismo. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1997.

17 Disponível em: <https://youtu.be/lBy7htKtXmk>.



Os Racionais MC's são de longe a banda mais difundida em terras tupiniquins e que colecionam diversos sucesso como *Pânico na Zona Sul*, *Homem na Estrada* e *Diário de um Detento*<sup>18</sup>. As músicas aqui apresentadas foram trabalhadas no disco *Holocausto Urbano* de 1990 e que abriu as portas do reconhecimento para o grupo formado nas periferias paulistanas<sup>19</sup>.



Genivaldo Oliveira Gonçalves é o verdadeiro nome do *rapper* (cantor de música *rap*) e escritor brasileiro Gog. Nascido na

---

18 FÉLIX, J. B. de J. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes black paulistanos*. 2000. 202 f. Dissertação de Mestrado – Antropologia Social – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000. P. 76. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08072010-135922/pt-br.php>. Acesso em: 28 agosto de 2018.

19 Disponível em: <https://youtu.be/S7ZWxkaaeFE>.

cidade satélite de Sobradinho está no *rap* desde o início dos anos 1990 e vem gravando verdadeiras “pérolas” da discografia negra brasileira. Gog é um dos maiores poetas da música *rap*, sua inteligência e sensibilidade faz que suas letras sejam permeadas de positividade, principalmente para a juventude. Gog já esteve em solo manauara diversas vezes e seu último show aconteceu no CDCC (Conselho de Desenvolvimento Comunitário do Coroado) neste mesmo bairro, na zona leste. Aqui apresentamos a música *Dia a dia da periferia* gravada em 1994. Trata-se de um hino do *rap* nacional<sup>20</sup>.



### **Contribuições amazônicas para a cultura *hip hop***

Já no cenário amazônico, com uma proposta muito avançada para a época, surgiu o grupo Cabano na cena *rap* manauara. Homenageando o movimento da Cabanagem ocorrido na região da Amazônia durante o período colonial no século XVIII.

Estes cinco jovens trouxeram um novo patamar de qualidade nas letras e na produção de seu primeiro disco por conta do toque profissional do *Dj* Marcos Tubarão. Inclusive com a importante participação da cantora amazonense Márcia Siqueira na faixa *Pensamentos malditos*. Para ilustrar este trabalho apresento a música que dá nome ao disco, confirmam *A ideia não morre* do ano 2000<sup>21</sup>.

---

20 Disponível em: <https://youtu.be/RiNjwEFWoPo>.

21 Disponível em: <https://youtu.be/L9Bqwj6kzrk>.



Outra dupla que também contribuiu para essa regionalização do *rap* em nossa cidade, trata-se de Jander Manauara & *Deejay* Carapanã.

Este clipe musical tem como locação a região da Manaus Moderna que fica na orla da cidade e é banhada pelas águas do Rio Negro. Com uma crítica mordaz aos comportamentos de não aceitação da identidade cabocla e indígena, chega a ser burlesco as situações relatadas pelo *rapper*, mostrando um domínio da ironia que dá um tempero especial. Neste videoclipe as cenas do cotidiano amazônico prevalecem, desde o processo de “ticar” (dar cortes utilizando uma lâmina bem afiada) o peixe ao sono na rede depois do almoço. Aqui postamos o vídeo *Bucho do bicho*<sup>22</sup>.



---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://youtu.be/0d7wBbdNwr8>.

Igor Muniz é um dos *rapper's* mais respeitados na cena manauara. Este respeito está baseado em sua trajetória de quase vinte anos de caminhada pelo *hip hop* e principalmente pela qualidade de suas letras e de suas batidas. Neste trabalho apresento Igor Muniz com a participação de Ian Lecter do grupo Arkaica, e a música *A Cura* de 2016<sup>23</sup>.



Como última obra divulgamos o vídeo clipe *O Monstro que chamam de Norte*, idealizada e construída por Matheus Jay representando a região Norte do Brasil na cena da música rap. Com a participação e composição de Matheus Jay, Gordon (Arkaica), TicoOri (Treze69), Igor Muniz, S Preto (Cabanos). Um dos trabalhos mais recentes que une os melhores e mais conceituados *rapper's* de Manaus<sup>24</sup>.

---

23 Disponível em: <https://youtu.be/i36dXH21Arg>.

24 Disponível em: <https://youtu.be/VMyEUwnt0aQ>.



### **À guisa de conclusão**

A criatividade sempre será uma grande aliada para os docentes em sala de aula. Manter a atenção do público jovem, que lidamos diariamente é um grande desafio constantemente, que cobra dos envolvidos com a educação escolar, novas metodologias ou estratégias. O desafio de fazer uso de novas tecnologias e tornar a aula mais atrativa está posto como realidade.

A música *rap* na cidade de Manaus utiliza estas ferramentas da *Internet* para divulgar seus eventos e mostrar seus trabalhos para um público ainda maior. Os vídeos nas redes sociais e plataformas digitais demonstram a qualidade da música *rap* manauara e como podem ser utilizados para discutir o racismo e o preconceito racial, a História do povo negro e do próprio país que habitamos.

Fechamos este pequeno debate deixando claro, que aqui apresentamos apenas alguns apontamentos sobre esta manifestação cultural das periferias do Brasil e da nossa cidade. Aqui está um enorme campo de pesquisas a ser explorado.

### **Referências bibliográficas**

AGUIAR, S. B. de. Quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano na cultura Hip hop na cidade de Manaus. 2017-2018. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) -

Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia (DEPPA) do IFAM - CMZL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus/Zona Leste), Manaus, 2017-2018.

AGUIAR, S. B. de. Hip hop de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano In: Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH-RIO: História e Parcerias, 2018, Niterói - RJ. Anais do Encontro Internacional XVIII Encontro de História da ANPUH - RIO: História e Parcerias. Niterói - Rio de Janeiro: ANPUH - RIO, 2018.

AGUIAR, S. B. de. Hip hop de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana e um Bumerangue Africano. In Anais do X Encontro regional Norte de História Oral: (Des)colonialidades, Memórias e linguagens na Amazônia. Universidade Federal do Amazona (UFAM), Manaus/Amazonas, 2017.

AGUIAR, S. B. de. Hip hop de leste a oeste de Manaus: quatro cabeças de uma Hidra Urbana. O fim do silêncio: presença negra na Amazônia/Patricia Melo Sampaio (Organizadora). – Belém: Editora Açai; CNPq, 2011.

BRITO, Thaís. Direitos Indígenas: territórios e comunicação. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/direitos-indigenas-territorios-e-comunicacao-532.html>.

CARDOSO, C. F. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia / Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (Orgs.). - Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FÉLIX, J. B. de J. *Chic Show e Zimbabwe* e a construção da identidade nos bailes *black* paulistanos. 2000. 202 f. Dissertação de Mestrado – Antropologia Social – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

GASKELL, I. História das Imagens. In. BURKE, Peter (org.). A escrita da história. São Paulo: Edunesp, 1992.

GILROY, P. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.

São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido mendes, Centro de estudos Afro-Asiáticos, 2012 (2ª edição).

GOHN, Maria da Glória. Sociologia dos movimentos sociais. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Questões da nossa época; v. 47).

MARTINS, R. Hip Hop: o estilo que ninguém segura. Santo André – SP: Prima Linea ESTec Editores Associados, 2005.

NAPOLITANO, M. A história depois do papel. In. PINSKY. C. B. (Org.). Fontes históricas. - 2.ed., 1ª Reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

KASEONE; DIAS, R. Hip hop: cultura de rua. – São Paulo: HHB Studio & Posse Suatitude. Prefeitura de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, R. S. de. História / Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida, Vitória Azevedo da Fonseca; Márcio Roberto de Oliveira Cano, Coordenador. – São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção a reflexão e a prática de ensino; 6).

PEREIRA. D. C. O conhecimento histórico sob a perspectiva da didática da história pública. Revista Transversos. “Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente”. Rio de Janeiro, nº. 11, pp.63-80, Ano 04. dez. 2017. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.31582

PESSOA, S. Funk: a música que bate. Manaus: Coletivo Gens da Selva/Editora valer, 2000.

PIMENTA. R. M. Nosso futuro em um post, cultura da velocidade, big data e a novo desafio dos “peixes” para os historiadores da era digital. Revista Transversos. “Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente”. Rio de Janeiro, nº. 11, pp.09-22, Ano 04. dez. 2017. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.31510.

VASCONCELOS NETO, A. C. de. A música das cachoeiras. Manaus: FUA, 2013.

VIANNA, H. O mundo funk carioca. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

## **Sites consultados**

<https://www.dominiopublico.gov.br> <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/direitos-indigenas-territorios-e-comunicacao-532.html>

[soundcloud.com/musicadascachoeiras](https://soundcloud.com/musicadascachoeiras)

<https://www.videodasaldeias.org.br/2009/>

<https://www.youtube.com/watch?v=5Jd4TgSrlgY>

<https://www.quilombodoribeira.gov.br/vale-do-ribeira>

[https://www.acordacultura.org.br/-](https://www.acordacultura.org.br/)

<https://escribacafe.com>

<https://youtu.be/mcCK99wHrk0>

<https://youtu.be/lBy7htKtXmk>

<https://youtu.be/S7ZWxkaaeFE>

<https://youtu.be/RiNJwEFWoPo>

<https://youtu.be/L9Bqwj6kzrk>

<https://youtu.be/0d7wBbdNwr8>

<https://youtu.be/i36dXH21Arg>

<https://youtu.be/VMyEUwnt0aQ>



## **Metodologia da Alfabetização: Leitura e Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental**

---

*Silvia Leticia Rodrigues de Castro*

*Sebastião Melo Campos*

*Gilvânia Plácido Braule*

### **Introdução**

É através da alfabetização que as crianças desenvolvem hábitos de leitura e escrita. A alfabetização é crucial na vida social do ser humano, que precisa desta para melhor interagir e progredir em sociedade. Ao perceber problemas que envolviam a leitura e escrita de familiares a pesquisadora iniciou um processo de reflexão que levou a escolha deste tema. A aprendizagem da leitura e da escrita é importante para cada indivíduo sendo que esta ajuda a construir a identidade e a cidadania de cada um. A leitura é importante, ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem e possibilita novos conhecimentos que conduzirão a novas percepções de mundo e vida.

Ao observar a vida escolar de familiares percebeu-se que durante um ano letivo havia muita troca de professores e isso dificultava a consolidação do processo de ensino e aprendizagem, pois cada professor tem uma metodologia de ensinar. Cada um tem o seu olhar sobre a alfabetização. Assim surgiu a curiosidade de saber sobre os métodos para ensinar e aprender no processo alfabetização. Há necessidade de estudar o uso de metodologias diferentes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas do Instituto de Natureza e Cultura, desenvolvido com o tema “Metodologia da Alfabetização: Leitura e escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental”, que buscou retratar *a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização e de formação escolar no Ensino Fundamental*.

Nota-se que existem dificuldades no meio educativo e no meio social quando se refere às metodologias da alfabetização. A aplicação de métodos eficazes exige profissionais dedicados e comprometidos com o desenvolvimento de métodos que estimulem as crianças a se interessarem nos estudos e a aprenderem a ler e escrever como uma forma prazerosa de estudar.

### **Conceituando Alfabetização, Leitura e Escrita**

Definir o termo alfabetização parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar, alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e escrever. Desta forma, a leitura e escrita são importantes para cada indivíduo, porque são dois recursos a que o indivíduo recorre para ter um trabalho de qualidade.

A leitura e a escrita têm origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos por meio de signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre o funcionamento desse sistema. Assim sendo, evidenciaremos o processo e os principais métodos de aprendizagem. (BARBOSA, 1994, p. 23).

A aprendizagem da leitura e da escrita é a importância da existência do homem, pois, através da sua alfabetização é que o cidadão conhece seus direitos perante a sociedade. A prática da leitura e da escrita são aspectos necessários para que o ser humano desenvolva o seu senso crítico adequadamente dentro da sociedade. O aluno constrói o conhecimento da língua escrita, portanto, mais importante do que saber como se ensina é saber como a criança aprende. (KLEIN, 2002, p. 93).

A criança ao entrar em uma escola já traz consigo um conhecimento elevado de casa, como vem dito na citação, que mais importante do que saber como se ensina é saber como a criança aprende. Os pais são os espelhos das crianças, as crianças de 6 a 7 anos, são crianças que começam a entender as coisas de forma mais eficaz, é nessa fase que os mesmos começam fazer perguntas por cima de perguntas, tudo querem saber, sendo que criança é um ser curioso.

Segundo Lima (2004, p. 64) “a alfabetização deve ser entendida, pois, como um processo que se inicia com a criança pegando,

ouvindo, combinando e experimentando objetos”, ou seja, a criança se desenvolve através da experiência, obtendo o conhecimento da prática e da teoria.

De acordo com Schwartz (2010, p. 24),

O conceito de alfabetização permite múltiplas interpretações, pois, enquanto para alguns, alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja de um bilhete, seja de um nome de rua; para outros é fundamental a inserção na cultura escrita e nos usos que dela se faz. [...] o conceito de alfabetização se refere à habilidade de ler e escrever.

Diante desta afirmação, sabemos que a alfabetização é ampla e complexa e abrange várias concepções pedagógicas, diferentes olhares que permitem, assim, o que a autora bem coloca, múltiplas interpretações visando o ensino e aprendizagem. Já para Perez (2008, p. 105), na sua concepção de alfabetização advoga da seguinte forma:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola.

Diante desta tônica, a autora argumenta que a criança não é alfabetizada somente na escola, antes de chegar em uma instituição de ensino, ela já fez uma leitura de mundo, ela é um copo que está cheio pela metade e não um copo vazio. A criança faz compras com seus pais, assiste televisão, algumas tem acesso ao celular, enfim elas são inseridas no contexto social e isso faz com que ela se alfabetize antes mesmo de chegar a escola.

Alfabetização é um processo de desenvolvimento do ser humano no qual ele precisa passar para uma melhor compreensão da vida em sociedade, no qual ele aprende, ensina e se desenvolve. Segundo a autora Zélia Cavalcanti (1997), “*alfabetização é um processo amplo e abrangente, e ler e escrever são possibilidades reais, muito antes da possibilidade de escrever convencionalmente*”. (p. 43).

A autora também diz que na alfabetização as crianças “*tem como objetivo desenvolver inúmeros conhecimentos sobre a Língua*

*Portuguesa e que possam chegar ao final do ciclo 2 lendo e escrevendo convencionalmente, com fluência e prazerosamente”.* (p. 44). É necessário entender que escrever é diferente de falar, escrever textos é uma maneira diferente de produzir linguagem.

Antigamente como não existia facilidade que hoje se tem ao acesso à escola, as crianças aprendiam a ler com os mais velhos, com o ensinamento de suas culturas, a vida no sítio, onde as árvores eram sopradas por fortes ventanias, onde os frutos de cada árvore mudavam de cor, de verde para madura, as relações entre cores, desenvolvimento do fruto e as suas resistências à manipulação e seus gostos. Assim era o ensinamento aonde não existia acesso à escola.

Nesse sentido, Paulo Freire (2006, p. 15) *ressalta*, “*fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, a sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro, gravetos, o meu giz*”.

As crianças ao entrar na escola já levam uma bagagem de sua vida, pois os antigos ensinamentos influenciam muito na vida escolar dos educandos. Mas assim como antigamente, existiam seus meios de ler e escrever, hoje em dia vem os novos olhares sobre a alfabetização. Ouvem-se muito os seguintes pensamentos: *eu faço qualquer sacrifício para que meus filhos tenham uma vida diferente da minha; fico feliz ao ver meus filhos meus filhos aprendendo; não quero que meus filhos sofram como eu porque não fui à escola*. São falas comuns que nos levam a pensar que os pais são conscientes da importância da formação escolar. A escolaridade é vista como um caminho certo para melhoria da qualidade de vida, com uma conquista de uma cidadania ativa, para a autonomia e até mesmo para avanços no sentido de democratização da sociedade. Garcia (2008, p.12) *ressalta*:

A nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetização todos e todas, e não apenas algumas e algumas e, mais que tudo, que o preço do acesso à leitura e a escrita não seja perder-se de sua cultura de origem pela importância de uma cultura que desqualifica as demais racionalidades como irracionalidade, de uma variedade linguística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades linguísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afrodescendentes e indígenas, condenadas a pobreza e ao silêncio.

Diante desta afirmação, sabemos que todos tem direito a educação, seja qual for sua raça, sua cor, sua cultura, sua religião, todos precisam ser alfabetizados, essa luta vem de muitos anos atrás, uma luta para melhoria da alfabetização, queremos uma educação de qualidade.

Segundo Kramer, 2006. Entendemos que a educação é uma prática social com nítida função política, compreendemos também a necessidade de desempenhá-la competentemente. (p.96).

Diante dessa afirmação, o educador deve atuar em prol a sociedade, seja em escola pública ou particular, em trabalhos desenvolvidos fora da escola com vínculo aos moradores, seja em empresa ou instituições e entre outros, pois não venho atuar apenas com as classes populares, valorizando a sua cultura, mais sim, simultaneamente garantindo o acesso ao conhecimento da cultura dominante para todos.

Segundo Kramer a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola. Muitos pesquisadores buscam compreender como se dá essa construção. (2006, p. 98-99).

De acordo com o que autora diz a respeito da alfabetização, ouvimos muito falar que educação começa em casa, com a família, então a criança constrói um conhecimento com seus pais, juntamente com a sociedade, aprende sua cultura, o que é importante na vida de cada ser humano, saber sua origem, e ao entrar na escola vai conviver com várias culturas diferentes e assim forma um vínculo familiar com os colegas e a professora, e o conhecimento vai se desenvolvendo e se construindo.

Para Luiz Cagliari, *“a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa”*. (2008, p. 10). Vimos que é através da alfabetização que a criança se identifica como cidadão, é o momento em que a criança começa fazer suas primeiras letrinhas, desenvolvendo sua leitura e escrita.

No entender de Soares (2010, p. 31): *“alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”*. Desta forma iremos conhecer o processo

de ensino e aprendizagem da alfabetização que os educandos passam para o total domínio da leitura e escrita.

## **O Processo de Ensino Aprendizagem na Alfabetização**

Entendemos que as dificuldades na leitura e escrita acontecem principalmente porque ainda persiste a falta de educação com qualidade que explore a linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil. Sabe-se que ao longo do tempo se ouve falar a respeito sobre o fracasso da alfabetização em grande parte das nossas escolas, em nossa sociedade devemos conhecer de perto aos métodos de alfabetização e suas respectivas características, comparando e avaliando o desempenho dos alunos alfabetizados com métodos diferentes e também analisando a maneira que se processa a alfabetização processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Para Emília Ferreiro (2001, p.30), os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização. Diante disso, podemos observar que os processos de aquisição da leitura e da língua escrita no contexto escolar devem considerar o desenvolvimento das crianças, pois este começa muito antes da escolarização. Na escola, ouve-se falar que a educação começa de casa, através das famílias, no entanto, a escola deveria continuar essa educação com novos métodos, continuar um processo no qual já tem um começo, não colocar um ponto final em uma educação e começar com outra, por exemplo, as crianças levam uma aprendizagem no qual não sabemos se é bom ou ruim para sua escolaridade, e é através da escola, dos métodos dos profissionais que devem mostrar para as crianças se a aprendizagem que trouxeram é boa ou ruim e assim construir uma educação de qualidade. Para Sanz (2003, p. 38) *“método é a palavra grega para perseguição e prosseguimento, com o sentido de esforço para alcançar um fim, investigação”*. O que nos permite compreendê-lo como caminho para atingir um resultado. Ele ainda diz que (2003, p. 39) *“o método, como estratégia, e a técnica, como tática, formam um par nobre”*.

De acordo com isso, é importante que se conheça um pouco mais sobre os métodos utilizados pelos alfabetizadores, como as

pesquisas e experiências de quem já tem uma trajetória nessa área a fim de analisar com cuidado o que se deve buscar para alfabetizar nossas crianças. Segundo Cavalcante (2016, p.45),

O processo de alfabetização depende, também, do ambiente familiar no qual o aluno está inserido, pois, mesmo antes de iniciar sua vida escolar já possui conhecimento de leitura de mundo por meio de jornais, revistas, livros, mídia, panfletos, placas de sinalização, entre outros, ou seja, os símbolos e as letras que a criança vê podem não ter significados, mas, ao chegar a escola, o contato com a linguagem escrita possibilita a ela compreensão sobre significado das palavras, isso decorre por intermédio das práticas de alfabetização que estimulam a leitura e a escrita.

Segundo a autora a educação vem de casa, mais é no ambiente escolar que a criança vem saber dos significados de tudo que estava a sua volta no meio social, o significado das palavras, a compreensão de tudo que viu em livros, jornais, revistas, mídias, porque o professor vem com esse papel de alfabetizar as crianças conforme sua realidade, indicando seu lado positivo e negativo. De acordo com Cavalcante (2016, p. 45),

A escola é o principal espaço para a busca do conhecimento, em que ocorre a intervenção pedagógica, e a função do professor é ser um mediador do ensino. Com seu auxílio, precisa acontecer a aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, sabemos que não é apenas na escola que o aluno aprende.

Nas ideias da autora elucida-se que a escola é uma instituição importante na vida de cada criança, pois é na escola que a criança acha sua segunda família, é todas suas vivências dentro do instituto que a criança vai levar pra toda sua vida, a educação não acaba quando o ano letivo acaba. A educação é pra toda a vida, por isso que a escola é o principal espaço para a busca do conhecimento, como vem afirmando a autora. Logo abaixo iremos conhecer os métodos de alfabetização e as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

## **Métodos de Alfabetização**

Quando falamos de leitura e escrita observamos que é um problema nas escolas públicas e na sociedade, pois é evidente a difi-

culdade que muitas crianças e adultos apresentam para codificar ou decodificar um símbolo.

Será que a dificuldade de ler e escrever que os alunos apresentam estão relacionadas com o método? Os métodos são uma forma de ajudar o aluno a se desenvolver, a se interessar pelas aulas, pelos conteúdos aplicados. O professor tem que fazer com que os métodos chamem a atenção dos alunos, fazendo com que eles possam desenvolver seus conhecimentos.

Os métodos de ensinar e aprender contribui tanto para o meio social quanto para o meio educativo, pois essa dificuldade existe entre ambas as partes, essa contribuição pode favorecer para que diminua o tanto de pessoas desempregadas, que haja um bom desempenho profissional, que o cargo de professor seja valorizado, e que o meio educativo melhore com essa perspectiva de ensino.

Desta forma, percebemos que os métodos permitem uma alfabetização mais consistente e organizada, direcionando o trabalho com os alunos, conseqüentemente diminuindo as dificuldades que demonstram na utilização de determinado método.

Um método de alfabetização que leva em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. (CAGLIARI, 1998; p. 66).

A aprendizagem será algo desenvolvido individualmente, pois cada pessoa aprende por si, vai de cada um, do esforço que o indivíduo tem para consigo, a aprendizagem é uma tarefa difícil, porque de certo modo é lidar com a mente das pessoas. E se isso não foi feito corretamente, em vez de descobrir o que a outra pessoa pensa, o educador pode se equivocar e interpretar com preconceito de sua parte pode chegar ao erro por ignorância.

Quando se pergunta a uma criança de cinco anos: porque o céu é azul? Não é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também não poderia imaginar uma resposta que se aproxima da correta. Na realidade, a pergunta leva a curiosidade e a possibilidade de pensar um problema novo, ou seja, novos pensamentos que considerem suas experiências e culturais construídas até então.

O fato de a criança escrever o que deseja é um caminho estimulado para ela, levando-a, naturalmente, a refletir sobre o que faz, porém qualquer método pode conduzir a aprendizagem da leitura, mas também se deve dar oportunidade as crianças, através das atividades de análise e síntese, de ler e escrever textos, uma vez que a língua portuguesa não existe como sílaba, palavras ou frases isoladas, mas sim com textos.

Existem duas opções para o ensino da leitura como o método sintético ou método analítico, a partir desses métodos, é possível delinear também como funcionam os métodos de alfabetização. No quadro destacamos os métodos.

Quadro 1: Tipos de métodos.

Método sintético	Estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba e palavra por palavra.
Método analítico	É conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual.

Fonte: VISVANATHAN, Christianne, 2008

O quadro destaca os métodos que se começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores, por exemplo, a criança parte a frase para extrair as palavras e, depois dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. Iremos destacar outros métodos que contribuem com o ensino e aprendizagem dos educandos.

O Método fônico enfatiza as relações símbolo-som, sendo que na linha sintética o aluno conhece os sons representados pelas letras e combina esses sons para pronunciar palavras e, na linha analítica o aluno antes aprende uma série de palavras e depois parte para a associação entre o som e as partes das palavras.

O Método da linguagem total defende que os sistemas linguísticos estão interligados e que a relação entre imagens e sons deve

ser evitada. Neste, são apresentados textos inteiros, porque se acredita que se aprende lendo.

O professor lê textos para os alunos que o acompanham, assim se familiarizando com a linguagem escrita, para posteriormente aprender palavras, em seguida as sílabas e depois as letras. O Método Alfabético faz com que os alunos primeiramente identifiquem as letras pelos nomes, depois soletrem as sílabas e, em seguida, as palavras antes de lerem sentenças curtas e, finalmente, histórias.

Quando os alunos encontram palavras desconhecidas, as soletram até decodificá-las. O método analítico parte de uma visão global para depois deter-se nos detalhes, e o sintético começa a ensinar por partes ou elementos das palavras, tais como letras, sons ou sílabas, para depois combiná-los em palavras. A ênfase é a correspondência som-símbolo. Desta forma segundo Cagliari afirma:

[...] o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2008, p. 9).

O professor deve saber como se dá o processo de aquisição de conhecimento, pois é atrás desse processo que o mesmo saberá como a criança se situa em termo de desenvolvimento, sendo ele emocional ou social, isso vem da natureza da realidade aonde acontece à alfabetização.

A seguir conheceremos o método de Paulo Freire de alfabetização, que veio contribuir com o ensino e aprendizagem dos educandos. Não é possível se falar da compreensão de educação de Paulo Freire sem nos referirmos e nos determos numa parte intrínseca dela: o seu método de alfabetização, que esse vai além da simples alfabetização.

O método de Paulo freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexão no campo da educação, no processo de aprendi-

zado, o alfabetizando ou a alfabetizanda é estimulado (a) a articular sílabas formando palavras, extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências. O método Paulo Freire estimula a alfabetização mediante e discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes das palavras gerador (as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. As experiências acontecem nos círculos de cultura.

Nesse sentido, vai além das normas metodológicas e lingüísticas, na medida em que propõe aos homens e mulheres alfabetizados que se apropriem da escrita e da palavra para se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

De acordo com o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização.

O termo alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constitui o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. (BRASIL, 2012, p. 27)

Diante disso, na alfabetização a criança precisa dominar o sistema alfabético, pois durante essa demanda ao professor que trabalhe explícito com as relações existentes entre grafemas e fonemas. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresenta que:

O trabalho nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas disciplinas escolares integra a proposta pedagógica do Ciclo de Alfabetização: como oportunidade de ampliação do sentido da alfabetização, pensada enquanto processo de letramento, voltada para a apropriação de práticas que envolvem vivências mais amplas, que conferem significado à leitura e à escrita, ao que se lê e ao que se escreve. (PNAIC, 2014, p. 29).

De acordo com a citação acima, a vida social da cultura escrita apresenta demandas e também oportunidades para adultos e crianças, pois a escola exige um compromisso com a alfabetização

num sentido amplo, referindo-se a aprendizagem do sistema de escrita e apropriação de conhecimentos sobre a prática envolvendo a função da leitura e da escrita em diversos campos da vida social. A identidade e a autonomia como destaca o RCNEI (1998, p. 14-15):

[...] é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Conforme o texto ressaltado, o ensino e a aprendizagem se dar como se fosse uma identidade, pois é apresentada por cada criança onde do seu jeito obtém uma maneira de aprender de pensar e de agir. Para as crianças a música que é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de uma organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

Como destaca os PCNs,

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (2007, p. 9).

Os órgãos governamentais têm ofertado para as escolas diferentes meios para realização de atividades diferenciadas a fim de buscar melhoria no ensino nas escolas públicas, pois é de grande importância o brincar para as crianças.

## Considerações

A sociedade educativa necessita melhorar a alfabetização, por meio de novos métodos de ensinar e assim fazer com que aprendam e haja um desenvolvimento educativo. Portanto, é preciso que os educadores busquem sempre motivar seus educandos que eles se interessem pelo conteúdo apresentado, apresentando jogos, metodologias com gêneros textuais, com matérias de sua realidade.

Destacamos que a leitura e escrita sejam consideradas importante é necessário que o professor a faça dessa sua prioridade no processo de ensino e aprendizagem. A qualidade de um bom ensino está nas mãos do professor, cabendo a ele buscar melhoria e estratégias na prática da leitura e escrita, trazendo novas metodologias, pois o sucesso de tornar-se um aluno leitor, com prática e hábito constante depende muito deste.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. Coleção magistério 2º grau, serie formação do professor. 2º ed, São Paulo: ed. Cortez, 1994.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização & Linguística*. Pensando e Ação no Magistério. 10. ed. Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz., Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. IN: Roxo, Roxane. Alfabetização e letramento. 3 ed. Campinas, SP, 1998.

CAVALCANTI, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Séries Escolares da Vila; 4).

CAVALCANTE, Rozeneide da Silva. Importância da leitura no processo ensino-aprendizagem no 4º Ano do ensino fundamental de uma escola pública de Benjamin Constant. Benjamin Constant, 2016. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do INC.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. \_\_\_\_\_. Alfabetização em Processo. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. (Org). **Com a Pré-Escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil, 2006.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4 ed. São Paulo - cortez; 2002.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira Lima. **Pré-Escola e Alfabetização**: Uma proposta baseada em P. freire e J, Piaget. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANZ, Luiz Alberto. **Procedimentos Metodológicos: fazendo caminhos**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**: / Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 2007.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. Leituras do Mundo/ leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In.: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Novos Olhares sobre a alfabetização**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## **Kambebas em São Paulo de Olivença: impressões etnográficas de um evento<sup>1</sup>**

---

*Tharcísio Santiago Cruz*

### **Impressões iniciais**

O município de São Paulo de Olivença localizado na calha do rio Solimões -Amazonas, compõem a parte do Estado denominada de Alto Solimões. Com uma população aproximada em torno de 38.515 habitantes segundo o IBGE (2018), tem em sua formação sociocultural representantes dos povos: kambeba, Kocama e Ticuna. Tal fator demanda um olhar com maior cuidado sobre as demandas destes grupos sociais.

Em agosto de 2017, pude acompanhar uma **equipe**<sup>2</sup> técnica do Instituto de Natureza e Cultura – UFAM localizado no município de Benjamin Constant a São Paulo de Olivença em atividades junto a representantes do povo kambeba. A equipe de quatro servidores da universidade foi composta por: assistente social, coordenador administrativo, antropólogo e sociólogo, juntamente com a representante da FUNAI na região.

---

1 O interesse em publicar a participação nesse breve evento de três dias junto aos representantes Kambeba de São Paulo de Olivença em agosto de 2017, se dá justamente pelo fato de que em 2019 tem ocorrido mudanças com relação ao atual governo federal e as reivindicações dos povos indígenas, que tem fragilizado o esforço destas populações em todo o país. Para tanto esse é mais um depoimento sobre o esforço deste povo em se manter organizado e na luta por seus direitos e demandas.

2 As atribuições de cada membro: A assistente social teve a função de realizar visitas às residências dos estudantes denunciados, o coordenador administrativo de explicar os tramites referentes a auxílios para estudantes indígenas, o antropólogo para tratar de questões mais próximas a área da antropologia e o sociólogo (representei a área de conhecimento) para realizar o diálogo entre os representantes do povo Kambeba, a comunidade de São Paulo de Olivença e a universidade. Neste caso desempenhei este papel por ser o servidor com maior inserção em atividades de extensão no município em anos anteriores, cito aqui: O projeto Levantamento do Folclore no Amazonas (2014); A dança do cordão do Africano. (orientador- 2014/2015). Para não adentrar em discussões de natureza ética prefiro não citar os nomes dos representantes da etnia Kambeba em sua totalidade, assim como os nomes dos servidores dos órgãos públicos apenas as funções que ocupam e se fizeram representar.

A visita técnica teve como prerrogativa atender a demanda encaminhada ao Instituto de Natureza e Cultura/UFAM<sup>3</sup> no tocante ao cancelamento de bolsas permanência de cinco estudantes indígenas, além da participação e colaboração na realização de oficina, sob coordenação da Organização dos Kambeba do Alto Solimões - OKAS, com o objetivo de subsidiar as discussões e etapas para a construção do protocolo de afirmação da identidade do povo Kambeba na área do município, autonomia está estabelecida na **Convenção 169**<sup>4</sup> que, “*Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram...*”(CONVENÇÃO Nº 169 DA OIT).

Partimos da cidade de Benjamin Constant, no dia de 17 por volta das sete da manhã, para aportar cedo no município de Tabatinga para submissão de revista e cadastro junto a Polícia Federal e só depois adentrar na embarcação que nos levaria ao nosso destino. A distância entre os municípios pode variar de quatro horas pelo rio Solimões em uma embarcação denominada de “ajato” ou de um dia e noite de viagem em embarcação tradicional conhecida como motor de linha.

Em campo, os desempenhos das atividades ocorreram em meio às diversas circunstâncias de acordo com a agenda dos indígenas e de seus representantes. A princípio foi possível realizar uma reunião com a coordenação de educação indígena na secretaria de Educação de São Paulo de Olivença e com a diretoria da OKAS,<sup>5</sup> com o objetivo de tratar das denúncias feitas pela entidade referente às bolsas indígenas no INC, além da participação nas Oficinas de construção do Protocolo de afirmação da identidade do povo kambeba.

As reuniões foram oportunidades de diálogo e conhecimento do trabalho desempenhado pela organização indígena e revelou o esforço do grupo em protagonizar formas de organização

3 O Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant, em seu setor administrativo dispõe de toda a documentação referente a visita técnica realizada em agosto de 2017.

4 O Decreto nº5.051/1994 que promulga a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre povos indígenas e tribais.

5 Organização dos Kambebas do Alto -Solimões.

para além dos modelos tradicionais, justamente segundo seus representantes, pela necessidade de diálogos e reivindicações sobre suas demandas perante as outras instancias político-administrativas no município e no estado do Amazonas.

### **O Povo Kambeba e o Município de São Paulo de Olivença**

O padre Samuel Fritz (2006) em seu Diário em 1689 já fazia referência aos Omáguas e a outros povos na região denominada de Alto Amazonas, hoje Alto Solimões. Os Omáguas ancestrais dos Kambebas, tem assim uma história marcada por forte e de interesses das coroas espanhola, portuguesa, e é claro missionária como consta que

Para escapar á grande enchente eu sóe haver neste rio todos os anos, em fins de janeiro do ano de 1689, da redução de São Joaquim dos Omáguas, que é princípio de minha missão, descí a aldeia dos Jurimáguas. De caminho fui visitando algumas aldeias dos Omáguas, doutrinando-os de passagem; outras passei ao largo pelas águas, que já vinham crescendo. (FRITZ,2006, p.67)

De acordo com informações dadas pelo Instituto Socioambiental - ISA e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, o povo Kambeba se localiza em três países <sup>6</sup>(Peru, Brasil e Colômbia), com uma população de mais de 20.000 mil indivíduos (CIMI, 2005). No Brasil na parte que compreende o Solimões estão distribuídos por indivíduos, famílias, comunidades, terras indígenas e em áreas urbanas pelos municípios de: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutai, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença, Tefé, Tonantins e Tabatinga.

Segundo o Instituto Socioambiental-ISA, a língua Kambeba compõe o universo da família Tupi-Guarani do tronco Tupi. Há uma forte aproximação com a língua dos Omáguas. Os Kambebas anterior ao período da Amazônia Colonial habitavam as margens dos rios Solimões, Coari e Purús. Afirmam uma descendência do povo

---

<sup>6</sup> Existem relatos na comunidade de Benjamin Constant de que o município fora batizado com o nome de Esperança, esta denominação atribuída por uma indígena Kambeba. Posteriormente com os movimentos republicanos o nome teria sido mudado para homenagear o representante do pensamento positivista da época, o matemático Benjamin Constant.

Omágua, principalmente os mais próximos á confluência do rio Iça e o baixo Napo no Peru. De acordo com Maciel (2007),

[...]no século XVII habitavam a várzea do alto Solimões/Amazonas. Alguns estudiosos pensam que os Omágua migravam da parte central do rio Amazonas para suas terras no Peru duzentos ou trezentos anos antes da chegada dos europeus”. Suas primeiras ocupações se deram, principalmente as margens do rio Ucayali[...] (BDPI, 2015)

Segundo Ribeiro e Wise (1978) esse povo compõem o grupo linguístico Tupi Guarani os, “*Kambebas foram descobertos em 1559 com a expedição de Juan de Salinas pelo Rio Ucayali...A primeira missão jesuítica entre estes, Santa Maria de Ucayali, foi estabelecida em 1653 pelo padre Bartolomeu Peres...*” (p.106).

Imagem antiga de indivíduos Kambebas.



Fonte: arquivo municipal de São Paulo de Olivença; 2017.

## O problema e o Impacto das Reuniões

O principal motivo para visitarmos o povo Kambeba em São Paulo de Olivença, foi devido a OKAS denunciar que cinco estudantes deste município, considerados pela associação de não serem indígenas Kambeba, de receberem a bolsa Permanência<sup>7</sup> de estudantes indígenas para o ensino superior. A Okas através de seus representantes protocolou ofício junto ao INC-UFAM, o que gerou um fato administrativo e jurídico. A universidade se viu na condição de responder ao documento e tomar providencias.

<sup>7</sup> De acordo com a Portaria N° 389 de 9 de junho de 2013, que estabelece em seu, “Art. 3º. O PBP tem por objetivos: I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas quilombolas...” (Diário Oficial da União, 2013).

Pelo fato de ter sido nomeado, um dos representantes da Comissão de bolsa permanência do INC, fui chamado a participar de uma reunião de trabalho cuja pauta, foi a denúncia protocolada pela OKAS. Propus então que representantes do INC fossem até o município para conversar com a associação e saber a real dimensão do problema. Os demais participantes aprovaram a ideia, assim propus então o termo “visita técnica”, posteriormente não houve nenhum impedimento administrativo, fui indicado para compor a equipe, principalmente devido a minha inserção no município em termos de extensão e pesquisa.

Paralelamente estaria ocorrendo na data da visita em agosto de 2017, oficina para a construção do protocolo de autoafirmação da identidade do povo Kambeba, coordenado pela OKAS e FUNAI, fomos então convidados a participar. A partir dos primeiros contatos com a diretoria da OKAS, percebi a abrangência da situação em destaque. Realmente a associação reiterava de forma incisiva que os estudantes não seriam Kambebas e afirmavam que nada os faria mudar de posição ou de retirar a denúncia e que as bolsas deveriam ser cortadas.

A primeira reunião foi agendada a princípio com a presidente da OKAS Sr<sup>a</sup> E. Kambeba e seu vice em sua residência. Iniciou-se as 20h30min h, com a apresentação dos demais membros da diretoria da OKAS: J. Kambeba, S. Omágua, M. do Socorro, D. Zenaide (cacique geral),<sup>8</sup> finalizando com a apresentação da presidente Sr<sup>a</sup> E. Silva, que estendeu sua fala já adentrando nos pontos a serem discutidos.

Quando a equipe da universidade chegou encontrou toda a diretoria e vários apoiadores presentes. A presidente afirmou que os estudantes e seus respectivos pais não participavam das atividades programadas pelos Kambebas, principalmente referentes às reivindicações, estes afirmavam que não os reconheciam como indígenas devido a este fato.

---

<sup>8</sup> Nos foi explicado pela presidente da OKAS e por outros participantes da reunião, que entre os Kambebas existe e atua a representação de um cacique geral, que pode ser homem ou mulher, geralmente de idade avançada. Seu papel é de consultor geral da comunidade local, todas as decisões referentes ao grupo, tem que ser submetidas a sua apreciação, a palavra do cacique geral tem extrema relevância. No caso da situação referente as bolsas dos estudantes, a decisão de assinar documentos que afirmavam a identidade dos jovens como indígenas não foi submetida a apreciação da OKAS e da cacique.

Foi realizada uma reunião na Secretaria de Educação de São Paulo de Olivença, com coordenador de educação Indígena o senhor J. Teixeira, tendo com pauta: tratar de denúncias feitas pela OKAS sobre emissão de documentos ilegítimos para estudantes indígenas emitidos pela secretaria de educação.

A reunião foi iniciada com a apresentação da representante da FUNAI, a antropóloga M. Metchuma sobre os motivos da visita técnica da UFAM e da FUNAI ao município, esclarecendo sobre o teor das denúncias. O senhor J. Teixeira afirmou ter sido presidente da OKAS entre os anos de 2005 a 2009 e de ter sido reeleito em 2006 e que ainda respondia juridicamente pela associação, isso no ano de 2017.

Os servidores, diretor administrativo e a assistente social se apresentaram e explicaram sobre a situação das bolsas indígenas no Instituto de Natureza e Cultura, esclareceram sobre a parte da documentação exigida e questionaram sobre a validade dos documentos assinados pelo coordenador em questão, voltados para os estudantes que requerem a bolsa indígena no INC.

A reunião foi um tanto tensa, pois, foi realizada no ambiente de trabalho do coordenador de Educação Indígena, no horário noturno. Na porta do escritório há uma pequena placa informativa “Educação Kambeba”. A princípio é possível imaginar que há uma preocupação e trabalho da Secretaria de Educação para lidar com este público. Questionamos sobre a assinatura de documentos que da parte do Senhor J. Teixeira, evidenciou a origem indígena dos estudantes e afirmou que foi a única vez que assinou tais documentos somente para os cinco universitários e alegou que a secretaria tem legitimidade para assinar estes documentos, por trabalhar diretamente com o povo Kambeba.

Fomos informados pelo coordenador de educação indígena, sobre escolas e professores que trabalham com educação das crianças indígenas de várias etnias, num total de 18 professores atuando em 10 escolas municipais, sendo duas na sede do município e o restante em área rural e indígena. Não houve tempo para conhecer as escolas *in loco*.

Durante o segundo dia a assistente social realizou as visitas nas residências dos cinco estudantes constatou situações de carência financeira, alcoolismo, desemprego e a quase completa carência de recursos financeiros. Na verdade, constatou também que a Bolsa Indígena constitui a única fonte de renda de pelos menos três famílias, as outras duas tem alguns membros na condição de funcionário público municipal.

Dois problemas se tornaram cada vez mais nítidos durante nosso contato. O primeiro o embate da OKAS com o coordenador de educação indígena do município. A presidente da Associação e sua diretoria afirmavam que o coordenador teria sido escolhido pelo prefeito sem o aval da OKAS ou da comunidade indígena, ou seja, o não reconhecimento de sua condição. Outro foi o fato do coordenador ter assinado as declarações para os estudantes atribuindo o reconhecimento como indígenas Kambeba, este fato fragilizou todo e qualquer argumento da Universidade, visto que na Resolução nº 389/2013 do Ministério da Educação, só podem ser aceitas declarações advindas das associações indígenas ou dos caciques em suas comunidades que afirmassem a identidade indígena.

O fato de que o coordenador assinou as declarações colocou a universidade em uma situação delicada no tocante a argumentação, e que fez com que os representantes da OKAS colocassem na reunião o erro cometido pela instituição. Conclui então que o objetivo maior de resolver a situação por meio do diálogo, no sentido dialógico, sem a imposição das instituições ou representações tornara-se cada vez mais distante.

Percebi esta situação e, exercendo uma função de mediador, me aliei ao grande esforço do povo Kambeba em construir o Protocolo de Autoafirmação e constatando sua carência em termos de um aporte mais técnico, decidi a partir de consultar o apoio dos demais membros da equipe, apoiá-los na realização da oficina. Realizei atividades de auxílio na: construção de mapas mentais, desenhos e organização de grupos para apresentação ao público presente. A partir das oficinas todo o diálogo se transforma, se antes lidávamos com uma situação de tensão nas reuniões, agora conversamos

e trabalhamos com um povo extremamente receptivo, alegre e com imensa capacidade de compartilhar suas demandas, mas, acima de tudo o que os torna Kambeba.

### **A Oficina o evento em questão**

No dia seguinte a equipe da UFAM se dirigiu a uma quadra esportiva do município, para participar da Oficina de construção do protocolo de afirmação da identidade Kambeba. A quadra em si estava em situação muito precária, na verdade não era mais usada com objetivos esportivos e sim para grandes reuniões. Situada num bairro indígena representado em sua maioria por moradores dessa etnia, em uma área mais distante da parte central do município, próximo às margens do rio Solimões, com muitas casas de madeira coloridas muito próximas umas das outras, em ruas estreitas com muitos declives, porém asfaltadas.

Imagem 1: Foto da Quadra, casa do bairro.



Fonte: trabalho de campo. Tharcisio Cruz, 2017.

O evento teve início às 9 horas, com a presença dos caciques das comunidades<sup>9</sup> Kambeba da região, a diretoria da OKAS, comunitários, a FUNAI e UFAM, não houve a participação do poder executivo no evento. A mesa de abertura, pela manhã foi composta por: caciques, diretoria da OKAS, FUNAI e UFAM. Foram realizadas apresentações culturais com algumas danças protagonizadas por

---

<sup>9</sup> Os caciques representam as dezenas de comunidades inseridas na área rural de São Paulo de Olivença, geralmente também são homens de idade avançada, anciões como eles se denominam.

crianças indígenas e a participação de uma professora da educação infantil Kambeba e sua turma, no evento esclareceram que as demais turmas não foram liberadas para participar do evento.

Na sequência foi realizada apresentação da FUNAI sobre legislações e direitos dos povos indígenas. As falas eram intercaladas entre a diretoria e os caciques das comunidades, que em sua maioria falavam a sua língua de origem, sendo traduzidos para o público presente, externavam a preocupação dos indígenas com a autoafirmação, devido, principalmente, as situações de preconceito enfrentadas no município e o embate com a prefeitura atual o que tem tornado tais situações cada vez mais tensas.

Ao mesmo tempo enfatizavam grande preocupação com os mais jovens, justamente porque no evento estavam presentes as famílias com suas crianças e membros mais velhos, houve pouca participação dos mais jovens, o que de certa forma comprovava a argumentação da OKAS na denúncia sobre os estudantes e a bolsa indígena, ou seja, a pouca participação em situações de reivindicação e ao mesmo tempo o próprio distanciamento destes mais jovens de tais questões.

Na quadra a diretoria da OKAS decorou o ambiente com vários artefatos arqueológicos<sup>10</sup>: vasos, urnas, imagens, instrumentos de trabalho. Também máscaras de rituais, instrumentos de caça, pesca, couros de onças representando uma das danças Kambeba, esqueletos de macacos, muitas folhas de palmeiras, plantas medicinais, artesanatos, etc.

---

10 De acordo com as conversas com os indígenas estes afirmaram que existem inúmeros lugares na área do município e indígena com sítios arqueológicos e que já receberam visitas de pesquisadores de universidades, como Universidade Federal de São Carlos- UFS-Car e Universidade do Estado do Amazonas- UEA, além de norte-americanos de igrejas protestantes, para desenvolvem projetos com este tema.

Imagem 3: Decoração do local com artesanato e artefatos arqueológicos.



Fonte: Cruz, 2017.

Na parte da tarde participei como colaborador da Oficina, adotando uma metodologia participativa com os presentes, estes produziram material no início da apresentação e ainda na parte da tarde.

Os participantes reuniram-se entre grupos com os: caciques, idosos, adultos e crianças, se adotou uma estratégia em que todos pudessem participar e contribuir de alguma forma. Os cartazes serviram para materializar as ideias e propostas para serem apresentadas ao fim da tarde. Foram produzidos diversos desenhos retratando os locais de: trabalho, moradia, escolas, animais, locais de pesca e caça etc.

Na apresentação dos grupos as falas e o tempo foram livres, para que estes pudessem falar abertamente sem constrangimentos, estas foram inúmeras, destaco algumas eu considerei mais impactantes. Em um dos grupos a representante do grupo afirmou a importância da identidade dizendo:

*“...Levem essa cultura em frente, não deixe de ser Kambeba só porque você quer um documento, não quer dizer que você vai deixar de ser é Kambeba, venha pra luta, luta pelo que você é...”(Mulher indígena).* Em outra fala destacou-se que: *“... Muitas vezes esta a frente de uma luta e não é reconhecido, quantas e quantas vezes nos deslocamos aqui de São Paulo de Olivença em busca de coisas pra trazer pro próprio município e a própria população não reconhece isso...”(Professora indígena).*

Quanto às bebidas em uma das apresentações, ouvimos alguns depoimentos: “ O pajauaru, <sup>11</sup>o alua feito da casca do abacaxi,

11-De acordo com Aguro, “Outro aspecto cultural contemporâneo a ser destacado é o

a garapa, pororoca que é feita da banana, o araucu que é o caldo da banana e uma bebida que gostamos muito que é o açai...”(Mulher indígena falando sobre bebidas)

“...Minha mãe faz o mukiado do peixe...eu adoro comer uma mujica do peixe...as bebidas estão presentes também, o suco de cupu (cupuaçu) que antigamente era chamado de vinho, que nossos pais vaziam com as mãos...”(Mulher indígena)

“... Essa organização social não surgiu agora, mas do passado onde nos temos o livro de história onde o Porro, Carvajal, Euclidez da Cunha ressaltam muito bem que era um povo diferente dos outros...” (Fala da presidente da OKAS)

Nesta última fala é possível perceber a referência de alguns estudiosos que conhecem a história dos Kambebas, como Antônio Porro e Frei José de Carvajal.

“... o povo da água, com passar do tempo a fala dos viajantes isso mudou para Omágua, depois Jurimagua, Iurimã, canoieiros, Solimões e os Tikunas também nos chamava de **Alvane** povo mal surgido das cinzas, por conta de nossa cultura original que diz que o Kambeba ele surgido das cinza do Jurupari que era conhecido por muito tempo que era um bicho, por isso que o povo tem essa herança de ser ranzinza. Porque tem essa O que define alguém de ser Kambeba, pela característica do rosto, da pele pela característica do gênio forte, do artesanato, dos artefatos históricos deixado no nosso solo, do grafismo, do nosso costume do dia a dia de cultivar a agricultura e a pesca...” (Presidente da OKAS)

## **A observação etnográfica**

No andamento das atividades em questão foi possível perceber o que Geertz desenvolve em o *Saber Local* (2014) denomina “Do ponto e vista do nativo”, a relação ente “experiência próxima” e “experiência- distante”, no sentido de que chegamos ao lugar com uma interpretação, com um parecer, uma ideologia e nos deparamos com a forma como “...eles veem, sentem, pensam, imaginam, etc...” (p.61).

O parecer sobre os Kambebas estava de certa forma, fossilizado em nossas cabeças, no entanto a dinâmica da vida social do

---

ajuri, que consiste no trabalho coletivo de diversos grupos familiares seguido de uma refeição conjunta, e o consumo de sua bebida tradicional, o pajuaru, feita a partir da fermentação da mandioca. Tal hábito é compartilhado com outros grupos indígenas do Solimões, como os Kambeba e os Tikuna.” (Agüro, 1994:p.41)

grupo mostrava outra dimensão em que afirmavam o valor de sua cultura em sua interpretação das situações novas, como a universidade.

Em certa medida pude ultrapassar a condição de observador a serviço de uma instituição, compartilhei, dentro dos limites do trabalho, o que Malinowski (1980) denominou de uma “*observação participante*”, trabalhando a fundo a relação entre “... *das observações nativas e das declarações e interpretações nativas e, de outro lado, as inferências do autor...*” neste caso a possibilidade de observação foi bem mais reduzida. Mas é preciso admitir que as oficinas sobre a construção do “Protocolo de autoafirmação” me permitiram, exercitar o ouvir, o olhar (Cardoso de Oliveira, 2006) compartilhar as situações em que a cultura é explicada, mostrada da forma mais bela e convincente possível. Aquilo que Roberto Cardoso de Oliveira denomina de uma “*relação dialógica*”, sem este esforço teria apenas uma interpretação a luz do senso comum sobre o grupo em questão.

As anotações, imagens, as conversas, o uso do diário, contribuíram para este exercício. Nesta atividade transcendemos além das formalidades e questionamentos necessários. Pude assim perceber que há uma forma de pensar uma lógica, ligada a existência dos mitos reiterada através dos mitos estes compõem as ações do cotidiano Kambeba. Ressalto a observação de Barbosa (1998), quando afirma que, “*Cada visão de mundo, por unilateral que seja, fornece elementos elucidativos dos horizontes sociais do grupo ou grupos sociais aos quais cada ator está ligado ou se relaciona por contraste ou identidade.*” (Barbosa, p.82)

Faulhaber (1985) apresenta uma reflexão que ilustra parte do fenômeno em questão, se refere a noção de “relações étnicas encobertas”, que mesclam situações de identidades caboclas e indígenas, ou seja, o caboclismo e o indigenismo. As relações e situações discriminatórias, exploração, conflitos por terra, se fazem refletir em tentativa de identidade atuais. A autora se refere a tais situações como. “a identidade étnica é uma noção de domínio ideológico, que tem como base definitiva as relações de identidade e contrastes entre grupos” (p.98), o que se percebe na constatação do empenho do

grupo em garantir e gerir os recursos e benefícios para indígenas.

Por outro lado, de forma semelhante ao que aponta Faulhaber na situação de indígenas da região de Tefé- Amazonas, em São Paulo de Olivença não é diferente, ou seja, “A afirmação da identidade indígena tem provocado reações entre segmentos da sociedade regional.” (p.98). Se no caso de Tefé na década de 1980, a luta pela terra foi um fator decisivo em tais conflitos, na situação dos Kambebas outros fatores entram em cena, no cenário uma postura de exclusão do grupo de situações decisórias e paralelamente o esforço destes em consolidar sua participação nas decisões políticas e institucionais locais, estaduais ou federais, como a FUNAI e a UFAM.

Um outro aspecto que merece consideração é o proposto por Pacheco de Oliveira (2017) sobre processos de “exclusão e marginalização” a que foram submetidas as populações indígenas no Brasil, corroborando com a noção de “índio Tutelado”, a postura dos Kambebas neste evento e seus objetivos demonstra assim segundo o autor que

*“As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo.” (OLIVEIRA, 2017, p.13)*

No evento foram os próprios indígenas e seus intelectuais que idealizaram as oficinas, a construção do protocolo, conduziram os debates e tiveram a postura de questionamento sobre o papel das instituições públicas ali representadas. Os kambebas demonstraram que a condição de “objetos ou sujeitos tutelados” não cabiam nas novas dinâmicas de discussões.

Há entre os Kambebas a luta por demarcação de territórios no Alto-Solimões, por exemplo. Mas paralelamente há outras lutas por ocupação de espaços, principalmente no ambiente urbano de São Paulo de Olivença, a partir da atuação nas instituições de educação, saúde e políticas, visto que estes já contam com vereadores indígenas e querem amplia esta atuação.

*“... é cultura do povo Kambeba existe o “Mito do pacto” com o sol pra ter o sol ensolarado pra o roçado, é cultura do povo Kambeba fazer pacto com o vento pra que ele venha fazer ventilação; é cultura do povo Kambeba fazer pacto com os espíritos da noite, fazer pacto com as estrelas, com a água, com a floresta, então nesse mesmo pacto vamos fazer o pacto com o sangue, esse pacto vais feito aqui, o documento que for expedido a partir daqui, porque rola muitas fraude, a família que vem pedir um documento ele vai assinar um termo, a gente já fazia isso no modo de caneta escrita agora a gente vai fazer a nossa digital no documento e escrever o nome pra fazer um pacto de sangue de compromisso da família com esse movimento que luta pelo direito de todos...” (Presidente da OKAS)*

Quando refletimos sobre a contribuição teórica de Lévi-Strauss (1963), percebemos que há uma semelhança ao caráter “refratário dos Mitos”, uma semelhança a definição de “nebulosa” assim analisado pelo etnólogo,

*“Cada um deles se torna origem de novos eixos, perpendiculares aos precedentes em outros planos, aos quais logo irão agarrar-se, por um duplo movimento prospectivo e retrospectivo, seqüências extraídas de mitos provenientes de populações mais remotas ou de mitos inicialmente descartados por parecerem inúteis ou impossíveis de interpretar, embora pertencentes a povos já considerados. À medida que a nebulosa se expande, portanto, seu núcleo se condensa e se organiza.” (STRAUSS, 1963 p.21)*

Percebi entre o grupo a tentativa de fazer com que os mitos ancestrais de pactos, pudessem ser vividos numa reinterpretação a partir das situações de desafios a que se deparam hoje. Algo a ser ressignificado pelos Kambebas e ao mesmo tempo com o risco de tornar mais constante a segmentação e estigma destes por parte da sociedade local, como discute Lévi-Strauss, “O pensamento mítico, totalmente alheio à preocupação com pontos de partida ou de chegada bem definidos, não efetua percursos completos: sempre lhe resta algo a perfazer. Como os ritos, os mitos são intermináveis”. (p.24)

Como encontramos na leitura de Lévi-Strauss (1963), há uma relação entre pensamento mítico e situações objetivas, como a que o grupo convive hoje, experimentando toda a dinâmica de inúmeros fenômenos e transformações vivenciadas em uma sociedade interiorana, porém contemporânea,

Acreditamos que nada melhor do que a mitologia para ilustrar e demonstrar empiricamente a realidade desse pensamento objetivado. Sem excluir que os sujeitos falantes, que produzem e transmitem os mitos, possam tomar consciência de sua estrutura e de seu modo de operar, isso não poderia acontecer normalmente, mas apenas de modo parcial e intermitente. (p.30). Não pretendemos, portanto, mostrar como os homens pensam nos mitos, mas como os mitos se pensam nos homens, e à sua revelia. (STRAUSS, 1963p.31)

## **Considerações Finais**

O evento realizado pela OKAS, sem dúvida foi o mais dinâmico, nesta visita técnica. A possibilidade de os Kambebas reafirmarem sua identidade étnica a partir deles próprios, com a presença de seus caciques, anciãos, crianças e demais representantes, mostrou a sua força e convicção com relação a sua organização e identidade como povo indígena. O protocolo que foi construído e tornou-se um documento que de certa maneira, formaliza o desejo deste grupo em afirmar sua identidade.

Demonstrou parte do que já havia sido discutido por Faulhaber (1998) quando se deparou com situações semelhantes em Tefé no ano de 1980, em que os indígenas precisaram ser protagonistas em suas lutas por identidade, mesmo com as contradições ali apontadas.

Nas oficinas, expuseram aspectos definidores de sua etnia, como: a organização familiar, a língua em processo de resgate, a alimentação, a organização familiar, o papel das lideranças e caciques, a importância dos anciãos, os mitos e lendas a participação na construção do município, o próprio hino de São Paulo de Olivença.

O evento aqui analisado nos permitiu conhecer melhor este povo, em diversas falas foi dito e repetido a todos, que determinadas pessoas não pertencem à etnia (os estudantes citados), não participam de suas atividades e lutas, que estas famílias não mantêm nenhum compromisso com o povo Kambeba e suas demandas. A diretoria como também vários comunitários foram unânimes com relação a este posicionamento.

Foi possível perceber uma diretoria (OKAS) com forte posicionamento a favor das diretrizes de sua presidente, que tem a última palavra nas decisões do grupo. Os diretores foram unânimes em afirmar que os estudantes e suas famílias não fazem parte do povo e luta dos Kambeba.

A explicação para tal posicionamento pode ser percebida pelo modo de organização social e política do grupo. Foi dito pela presidente e os demais que “*aquele que não estão na luta, nos trabalhos e defesa dos Kambeba, não pertencem ao povo*”.

Outro fator que ficou esclarecido na reunião é sobre o papel do cacique geral, que tem a prerrogativa de assinar os documentos da OKAS posteriormente à realização de assembleias em que as situações e demandas são discutidas e encaminhadas. Isto explica o porquê dos documentos dos estudantes serem assinados e somente pela entidade.

Foi explicado também na reunião que a OKAS e sua presidente são a IAKAM, ou seja, a cabeça de seu povo. Para o Kambeba existem suas próprias leis e o descumprimento destas leva ao desligamento do indivíduo do grupo, como forma de penalidade, este passa a ser considerado um traidor, segundo eles, existe o Mito do Pacto de Sangue, ou seja, antigo pacto entre o povo e os entes da natureza, *Tupã*, isto para que o povo tivesse uma boa agricultura, pesca e caça.

No conjunto das discussões é preciso esclarecer, a partir do que observamos, de que existe uma clara disputa em termos políticos, fato este que não é muito diferente dos demais municípios do Alto Solimões, de que quando um grupo chega ao poder há uma troca com relação aos cargos. Este desacordo tem reflexos agora sobre a Organização indígena e paralelamente sobre grupo de estudantes que se auto definem como Kambeba.

O campo, apesar de restrito, nos permitiu fazer uso de alguns instrumentos metodológicos do trabalho antropológico, como: a observação participante, o uso do diário, a descrição no sentido proposto por Malinowski em “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, como também: o olhar, o ouvir, no sentido difundido por Roberto Cardoso de Oliveira, bem mais do que o falar. Permitiu também estar diante dos imponderáveis da vida e com isto compartilhar elementos culturais do povo Kambeba, destaco também o esforço dos indígenas em manter uma organização coesa com colaboradores externos ao grupo, como a Universidade Federal de São Carlos- UFScar, mas principalmente entre eles próprios, que buscam capacitação e formação nas instituições de ensino locais como a UEA-Tabatinga e com isso socializam o conhecimento com seu povo.

## **Referências**

AGÜERO, Oscar Alfredo. El milenio en la Amazonía Peruana: mitología Tupi-Cocama o la subversión del orden simbólico. Lima: CAAAP; Quito: Abya-Yala, 1994. 259 p. (Biblioteca Abya-Yala, 9).

**BARBOSA, Priscila Faulhaber. Tentando uma Antropologia Operativa. In: Relatório Antropológico. Museu Emilio Goeldi, 1985.**

BDPI-Base de Dados de Povos Indígenas y Originários, Ministério de Cultura, Perú, <http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblo/bora>, acesso 13 de abril 2015. (<http://www.peru.sil.org/resources/search/availability/1/series/16141>)

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo. São Paulo: EDUNESP, 2006.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. [www.in.gov.br](http://www.in.gov.br)> Acesso 13 maio. 2013.

FAULHABER BARBOSA, Priscila. O lago dos espelhos: etnografia do saber sobre a fronteira Tefé/Amazonas. Belém: MPEG, 1998. 215 p. (Coleção Eduardo Galvão).

FRITZ, Samuel. O Diário do Padre Samuel Fritz. Manaus: EDUFAM/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Disponível em <https://www.funai.gov.br>> Acesso 28 agosto. 2018.

GEERTZ, Clifford. O Saber Local. 14ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOW, Peter. “Ex-Cocama”: identidades em transformação na Amazônia Peruana. Mana, Rio de Janeiro: Museu Nacional/PPGAS, v. 9, n. 1, p. 57-79, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>> Acesso 23. março. 2018.

LEVI-STRAUSS, Claude. O Cruz e o Cozido- Mitológicas I. COSAK e NAIF, 1963.

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos dos arquipélagos da Nova Guiné e Melanésia. São Paulo: Pensadores, Abril

*Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade*  
Cultural, 1980.

OLIVEIRA, João Pacheco de O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades / João Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

PLANALTO.[www.2planalto.gov.br](http://www.2planalto.gov.br)> Acesso 28 agosto. 2018.

RIBEIRO, Darcy e WISE, Mary Ruthe. Los Grupos étnicos de la Amazônia Peruana. Comunidades e Culturas peruanas. N°13, Instituto Lingüístico de Verano, Lima Peru, 1978.

### **Fontes de Consulta**

FAULHABER BARBOSA, Priscila. O lago dos espelhos: etnografia do saber sobre a fronteira Tefé/Amazonas. Belém: MPEG, 1998. 215 p. (Coleção Eduardo Galvão).

FIGUEROA, Francisco. Relación de las misiones de la Companhia de Jesús em el país de los Maynas. Madrid: Libreria General de Victoriano Suárez, 1904.

FREITAS, Antônio Braga & COUTINHO Jr., Walter. Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Acapuri de Cima. Brasília: Funai, 1999.

RAMOS, Luciana Maria de Moura. Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena São Domingos do Jacapari e Estação. Brasília: Funai, 2003.

TORU DUU’UGU. Nosso Povo. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 1985.

## O fio que costura o tempo nas Literaturas Africana e Brasileira

---

Vânia Cristina Cantuário de Andrade

### Introdução

A arte de contar histórias é milenar. Os povos sempre contaram histórias, desde os mais remotos tempos. Quando ainda não havia a escrita, havia a palavra. As histórias eram guardadas como verdadeiros presentes, relicários das lembranças, objetos para encantar, seduzir, abrandar e comprometer o outro com seu passado, sua gente e seu tempo.

O fio que costura o tempo, às vezes nos parece renegado ao obscurantismo. A arte de contar histórias, como nos diz Benjamin (1975) desapareceu. Ele aponta a crise da experiência e sua representação na modernidade. O autor destaca a perda da tradição clássica e da narração clássica ancorada na coletividade. No texto que é dedicado ao escritor Nicolau Lescov, Benjamin constata a extinção da experiência e como consequência o fim da antiga arte de contar histórias oralmente.

A narrativa tradicional típica dos marinheiros e camponeses trazia para perto do ouvinte aquilo que estava distante no tempo e no espaço. Para o autor a guerra fez com que os combatentes ficassem mais pobres em experiência comunicável, ou seja, o regresso dos soldados ao final da Primeira Guerra Mundial: mudos, “*não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável*” (Benjamin 1975, p.63), sinalizava a falência de se contar histórias como antigamente devido a incapacidade do indivíduo na sociedade moderna de trocar experiência no sentido completo.

Somos tentados, dessa maneira, a “*reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa*” (VANSINA, 2010) e acreditar que a civilização da escrita registrou todas as mensagens importantes. Os povos africanos, no Saara e ao sul do deserto, fo-

ram grande parte povos da palavra falada mesmo em lugares em que a escrita já existia. Eram testemunhos transmitidos verbalmente de uma geração para outra. Segundo Vansina (2010, p. 157) *“uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, isto é, a tradição oral”*.

A Tradição Oral é a grande escola da maioria dos povos africanos. Suas culturas não são isoladas da vida. Eles observam a natureza, aprendem ouvindo e contando histórias. A história da vida compreende a História da terra e das águas, dos vegetais, dos astros, e assim por diante. A vida nas culturas tradicionais africanas é considerada um processo contínuo de educação. O contador de história, nessa tradição, é um mestre, um iniciador da criança, do jovem e também do adulto, é uma iniciação para a vida, as histórias contadas e recontadas são como mapas que encaminham possibilidades de convivência.

### **Teias que se transformam em arte**

Com estas considerações visamos que Moçambique é um lugar de bons poetas e de ficcionistas de muito valor, como é o caso de Mia Couto. Escritor tão próximo de Guimarães Rosa, autor brasileiro. Ambos com uma escrita fortemente vinculada à terra e inscritos *“no cenário do macrosistema das literaturas de língua portuguesa os territórios, respectivamente, do sertão mineiro, dos musseques de Luanda e do Moçambique interior com paragens singulares de seus países”* (MACEDO, 2002, p. 96).

O percurso de Couto assinala o itinerário de Rosa, ou seja, *“a não valorização da exclusividade da atividade literária”* (CHAVES, 2006, p. 139), pois, a atividade médica que levou Rosa pelos interiores do Brasil pode ser associada ao trabalho de biólogo que o moçambicano desenvolve nas terras de um país em fase de consolidação territorial. No “Prefácio de Estórias abensonhadas” Mia revela os itinerários que seguem sua escrita. Seus textos surgem entre as reminiscências da guerra e da esperança. Para ele restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Vejamos o que Mia diz,

Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo esse tempo, a guerra guardou, inteiras, as suas vozes (COUTO, 1996, p. 84).

Logo, a história que nos interessa intitula-se *A infinita fiandeira* presente no livro “O fio das Missangas”. Nele, é narrada em terceira pessoa a história de várias aranhas que trabalham com seu único dom: a produção de teias. Esse dom serve para construir um local para habitarem e também para se protegerem dos predadores, e todas as aranhas sabem disso, com a exceção de uma única aranha que acha que as teias podem ser construídas apenas para servirem como arte.

Porém, no mundo desses seres vivos, isso é motivo de muito estranhamento, e por isso é decidido que essa aranha devia consultar o Deus dos bichos, já que por não saber as razões para ser uma aranha, seu destino deveria ser outro. Ela é então transformada em humano, já que a ‘arte’ que criava era considerada uma prática humana. Ao chegar a esse outro mundo para onde tinha sido enviada, ela, no entanto, também não é bem aceita. Logo que tem contato com os humanos, eles perguntam a ela o que fazia, e ela responde a única coisa que sabe: arte. Isso faz com que seja gerada grande intriga e entreolhares desconhecidos entre os humanos, até o momento em que um homem mais velho diz que em um tempo do qual se havia perdido a memória, algumas pessoas se ocupavam de tais improdutivos afazeres como arte. Estes humanos, no entanto, já eram passado, pois teriam sido transformados em bichos. Aranhas, pelo que lembrava.

Como já foi dito o narrador está em terceira pessoa, neutro, contando a história de cima, já que está fora dela, mas tem consciência de tudo o que acontece em todos os lugares. De acordo com Coelho (2000, p. 104) “*o ato de contar é referido no corpo da própria efabulação e corresponde a uma voz familiar (a do contador de histórias) que serve de mediador entre a situação narrada e o leitor*”. E isso faz com que se prenda a atenção dos ouvintes. Não se pode deixar de lembrar que essas narrativas nasceram da comunicação oral.

Nas adaptações realizadas através dos anos, percebe-se que esse recurso oral tem sido muito explorado e atraem de imediato os leitores. Em *A infinita fiandeira* é um fio de voz que se faz ouvir a partir de uma construção formal (estrutural) do texto que se dá através do uso das palavras e do modo de narrar história, sendo que ele tem um modo peculiar de conduzir a narrativa e o seu desfecho, pois ao mesmo tempo em que ocorre a narrativa, sempre é possível compará-la com uma poesia, como se literatura e poética caminhassem juntas:

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amalhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs. (COUTO, 1996, p.80)

Assim, a leitura desse conto nos faz lembrar uma fábula, por ser a história de uma aranha-artista que fala, ou seja, uma história fictícia. Da mesma maneira como na vida real, seu trabalho é questionado tanto no mundo dos seres humanos como no mundo animal, já que essa “arte” não teria um certo objetivo.

O personagem principal do conto é, obviamente, a diferenciada aranha, que é caracterizada por ter uma visão diferente de suas funções e por isso é julgada e, portanto, transformada em humana. Mesmo com essa transformação, ela segue sendo questionada, mas mesmo assim tem certeza de suas atitudes. As metamorfoses sempre estão presentes nas narrativas maravilhosas, pois,

A transformação dos seres e das coisas, sem dúvida, está ligada à ideia de evolução da humanidade e do universo, e deve ter preocupado o homem desde os primórdios, pois aparece nas mais antigas fontes narrativas que se conhecem. Liga-se, talvez, a antigas crenças de que todos os seres anormais ou disformes (formas humanas misturadas a formas animais, seres fabulosos) possuíam altos poderes de interferência na vida dos homens ( COELHO, 2000, p. 177).

A história acontece em um ambiente de natureza onde as aranhas vivem e as regras que elas estabelecem inconscientemente são citadas, nos mostra o quanto o mundo animal não aceita dife-

renças: “Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação?” Mas a jovem aranha não fazia ouvidos. E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia.

Todo texto traz consigo infinitas possibilidades de leitura, a nossa é que a arte é sempre insignificante para os homens. Escrever é uma arte onde a atitude de tecer e retecendo compõe a teia e, às vezes, também se questiona: pra quê tanto labor? O ato de contar é o fio que costura o tempo como se fosse uma voz silenciosa para compor o bordado. Vansina (2010) diz que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não uma ausência de habilidade” (p. 157). Ele ressalta que a leitura de um “texto oral... deve ser estudado, decorado, digerido internamente como um poema e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados...” a maneira de pensar a palavra na cultura africana é diferente das demais. É dentro da tradição oral que pensamos haver uma forte relação entre tradição oral africana e brasileira.

### **A cor: uma questão universal**

Dentro das limitações que a escrita nos coloca, apresentamos, na sequência a história *Felicidade não tem cor* de Júlio Emílio Braz (2002). O autor do livro nasceu em Minas Gerais, na cidade de Manhumirim. Aos cinco anos mudou-se para o Rio de Janeiro. Seus títulos destinam-se ao público adolescente.

Maria Mariô é a narradora da história, uma boneca da creche, que se encontra numa caixa de brinquedos no colégio onde estuda Fael, que vem a ser a personagem central do livro. Assim como ela, o menino também é negro e se sente marginalizado entre os colegas, além de ser o único que a chama para brincar. Maria Mariô torna-se, então, a grande confidente de Fael, com quem ele passará a compartilhar sua tristeza por ser alvo do preconceito de cor, percebido, principalmente, pelos apelidos colocados por colegas de escola. Em uma proposta de produção de texto, sua professora Evangelina pede que os alunos escrevam sobre o que desejam ser quando ficarem adultos. Na redação de Fael, diz:

Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido. Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Nem implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente. Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco. (BRAZ: 2002, 9-10)

Os fios que costuram o tempo nessa história sinalizam mudanças na narrativa infanto-juvenil, pois, parece que há a incorporação da oralidade, ao se fazer uso de uma linguagem mais coloquial. Segundo Lajolo (2003, p.153) essa oralização do discurso nos textos infantis:

Torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na própria gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos

A narrativa de *Felicidade não tem cor* nos mostra o universo marginalizado da criança negra Fael que era alvo de apelidos maldosos relativos à cor de sua tez, vê como única alternativa para livrar-se das piadinhas, a mudança do tom de pele negra para o de pele branca. No livro, ainda são registradas várias situações em que Fael questiona o fato de ser negro e, por isso, ser marginalizado, como quando pergunta à sua mãe: “– Por que a gente é assim, mãe?”, de modo que o “assim” pode ser entendido como negro.

Em outro capítulo, intitulado “Branco é bom?”, diante das intermináveis queixas de Fael, dizendo que queria se tornar branco, a narradora Maria Mariô faz uma reflexão sobre a possibilidade de mudar de cor e chega à conclusão de que qualquer cor que o menino tivesse, poderia dar margem a apelidos sem graça: se fosse branco o chamariam de azedo, se fosse amarelo como um japonês, o chamariam de China ou de Japa, e assim por diante. O melhor a fazer seria

assumir uma postura alheia aos comentários indesejáveis, aceitar-se enquanto afro-brasileiro e perceber o quanto ser negro também é bom. Porém, como Rafael não pode ouvir os conselhos que sua amiga poderia lhe dar, segundo ela mesma diz, pela “eterna barreira linguística” que os separa, seu drama toma uma dimensão cada vez maior.

Note-se que a narrativa infantil significativa se fez porta-voz de problemas sociais brasileiros ou mesmo questões universais como é da cor, “*um exame mais atento da produção infantil contemporânea revela a permanência da preocupação educativa, comprometida agora com outros valores, menos tradicionais e – acredita-se – libertadores*” (LAJOLO, 2003, p. 161).

A porta-voz da narrativa, Maria Mariô conta que depois disso, o menino resolve como dissera na redação feita anteriormente, ir pedir o endereço de Michael Jackson ao Cid Bandalheira. Em uma noite, ele pula o muro do colégio onde estuda para pegar a boneca preta e parte em sua aventura, e, depois de alguns contratempos consegue, enfim, conversar com o locutor de rádio. Fael se espanta ao vê-lo sobre uma cadeira de rodas, pois o imaginava dançando diante das músicas bastante agitadas que apresentava em seu programa. Espanta-se mais ainda quando Cid Bandalheira, ao notar a decepção da criança, começa a rodopiar com a cadeira de rodas, o que deixa o menino bastante surpreso.

Após isso, o locutor pergunta a ele o que o levava a procurá-lo e, quando Fael expõe seu desejo, o radialista, que também era negro, o alerta que, caso se tornasse branco, ainda receberia apelidos maldosos, agora não mais como “carvão”, mas como “branquelo azedo” ou “leitinho”. Diz que tudo é uma questão de preconceito, termo desconhecido pelo menino, que logo é explicado: – Coisas como as que eu dizia para o meu amigo Leite ou como as que eu ainda ouço quando alguém olha pra mim e pensa que só porque eu não posso andar, também não posso fazer coisas como viver, trabalhar ou até dançar com a minha cadeirinha de rodas “modernona”.

Preconceito também é achar que bom é aquilo que as pessoas dizem que é bom e não o que nós achamos que é. Preconceito é acreditar que somos o que as pessoas dizem da gente ou pra gente.

Após essa explicação, Cid Bandalheira ainda confessa que, só pararam de provocá-lo com as brincadeiras de mau gosto quando ele conseguiu não mais se importar com elas. Fael se convence, então, de que não deveria mais se aborrecer com os apelidos e que bastava não dar ouvidos às chacotas dos colegas, pois eles se cansariam e o deixariam em paz.

Percebe-se, desta forma que o ato de narrar está cada vez mais presente e consciente no corpo da narrativa. Tanto a história da Infinita fiandeira como felicidade não tem cor valorizam a linguagem como fator essencial na formação infanto-juvenil. Embora diferenças literárias as distingam é a intencionalidade que as move. Tais diferenças *“cumpram papéis importantes e complementares no processo de evolução em que estamos envolvidos e no qual a tradição e inovação se defrontam”* (COELHO, 2000, p. 150). A literatura contemporânea tem supervalorizado o ato de narrar. O fio que costura o tempo *“é compreendido como o ato de criar através da palavra...esse novo aspecto da literatura infanto-juvenil visa levar os leitores a descobrirem que a invenção literária é um processo de construção verbal, inteiramente dependente da decisão do escritor”* (COELHO, 2000, p. 153)

## **Considerações Finais**

Considerando a situação de oralidade, a narrativa é um dos meios pedagógicos mais poderosos. O seu funcionamento como tal dá-se a dois níveis: por um lado, pelo fato de, através da narrativa, a memorização se tornar mais fácil por causa da curiosidade e do prazer. Assim, aprendizagem e compreensão são rápidas e o ensinar torna-se fácil. Chamaremos a isto de função de nível explícito. Por outro lado, a narrativa não é um simples instrumento metodológico de transmissão de conhecimentos. Ela transporta dentro de si própria, através da exemplaridade, o próprio objeto de ensinamento que se quer transmitir. Cada pessoa que ouve a narrativa está apto a compreender que os conflitos apresentados na intriga podem perfeitamente ter lugar no próprio universo do grupo de que faz parte. Daí o carácter universal das narrativas de tradição oral porque são

ao mesmo tempo e em qualquer lugar, um grande ponto de interrogação sobre os problemas com que o indivíduo se defronta no dia a dia, na sua sociedade. Por isso mesmo, o momento da narração não é um momento de comunicação simples entre o emissor e o receptor.

## **REFERÊNCIAS**

BENJAMIM, Walter. "O narrador". IN: Os pensadores XLLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BRAZ, Júlio Emílio. Felicidade não tem cor. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tânia. Entrevista com Mia Couto. Veredas: revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Porto Alegre, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTO, Mia. A infinita fiandeira. In Fio de Missanga. São Paulo Companhia das Letras, ?

COUTO, Mia. Estória abensonhadas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e história. São Paulo: Ática, 2003.

MACEDO, Tânia. Entrevista com Mia Couto. Veredas: revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Porto Alegre, 2006.

MOURALIS, Bernard. As contraliteraturas. Trad Antônio Filipe Rodrigues Marques. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

NEVES, João Alves. Poetas e contistas Africanos de Expressão Portuguesa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1963.

VANSINA, J. História geral da África: metodologia e pré-história da África. In: A tradição oral e sua metodologia. UNESCO, 2010.



## **Sobre as/os autoras/es**

### **Ana Maria de Mello Campos**

Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas / Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant-AM. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas / PPGAS-UFAM. Doutoranda em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Email: am-mellocampos@hotmail.com

### **Ana Paula Bastos da Silva**

Possui experiência na área de gestão com formação técnica em Administração pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Discente do curso de Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus - FAMETRO. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação e meio ambiente.

### **Antônio Carlos Batista de Souza**

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM - Campus Presidente Figueiredo. Ex-Professor de Geografia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. Doutorando em Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA. Possui experiência e pesquisa nas áreas de geografia agrária, geografia da população, meio ambiente e educação.

### **Artemis de Araújo Soares**

Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, lotada na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF. Docente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia

– PPGSCA. Graduada em Educação Física e em Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, mestrado em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo - USP e doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Física, Corporeidade, escolares, relações interculturais e povos da Amazônia – UFAM. Possui experiência na área de Educação Física e Esporte, com ênfase em Ginástica Rítmica, Gênero, Diversidade Cultural e Povos Indígenas.

**Gilvânia Plácido Braule**

Docente-pesquisadora do Instituto de Natureza e Cultura – INC, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: gilvaniabc@gmail.com

**Hamilton Bonifácio Barroso**

Mestrando da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. hamiltonuea@hotmail.com

**Leonor Farias Abreu**

Aluna do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM.

**Maria Josélia Leandro Dácio**

Formada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional Três Fronteiras – Paraguay.

**Marilene Oliveira Nunes**

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGRS, Mestre em Educação na área de Ensino e Currículo pela mesma universidade, doutora em Gestão e Políticas Públicas em Educação pela Universidade de São Paulo – USP.

**Michel Justamand (org.)**

Professor Associado 1 do Curso de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, lotado no Instituto Natureza e Cultura – INC, em Benjamin Constant, unidade acadêmica do Alto Solimões, região da Tríplice Fronteira Amazônica (Brasil, Colômbia e Peru). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, em Manaus. Doutor em Antropologia e Pós-Doutor em História pela PUC/SP, Pós-Doutor em Pré-História pela UNICAMP. Email: micheljustamand@yahoo.com.br

**Sandra Oliveira de Almeida (org.)**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura da Amazônia (UFAM) Universidade Federal do Amazonas. Mestra de Educação em Ciências na Amazônia (UEA) Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Língua e Literatura Latina (UFAM). Licenciada em Língua e Literatura Portuguesa (UFAM) e Bacharel em Ciências Contábeis (Faculdade La Salle). Atua como docente na (SEDUC) Secretaria de Educação do Amazonas. E-mail: sandraport2010@hotmail.com

**Sebastião Melo Campos**

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. É bacharel em Serviço Social pela Universidade Paulista - UNIP. Especialista em História e Geografia pelo Centro Educacional de Pesquisa da Amazônia. É formado em Técnico Florestal pelo Centro de Estudos do Amazonas - CETAM. Mestre em Ciência e Meio Ambiente: Área de Concentração - Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Docente da Educação Básica. Atualmente está cursando o 6º período do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Paulista - UNIP. Email: s-melocampos@hotmail.com

**Sidney Barata de Aguiar**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFAM) Professor das redes públicas de educação do município de Manaus e do estado do Amazonas. E-mail: sidneybaratadeaguiar@gmail.com

**Silvia Leticia Rodrigues de Castro**

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas do Instituto de Natureza e Cultura. Email: slrodriguesdecastro@gmail.com

**Tharcisio Santiago Cruz**

Docente do curso de Antropologia no Instituto de Natureza e Cultura- INC/UFAM e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social- PPGAS/UFAM.

**Vânia Cristina Cantuário de Andrade (org.)**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia-UFAM (2018); Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-UFAM (2010). Especialização em Pesquisas Educacionais pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA (2006). Graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2005). Revisora de Correção e Normatização de Trabalhos: TCC, Artigos e livros.

## **Sugestões de leitura**

### **Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões**

*Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand*

1 - Antropologia no Alto Solimões.

*Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.), 2012*

2 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões.

*Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.), 2012*

3 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões 2.

*Adailton da Silva e Michel Justamand (orgs.), 2015*

4 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),  
2016*

5 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diversidade étnica e fronteira.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),  
2016*

6 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.),  
2016*

7 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 7.

*Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago Cruz  
(orgs.), 2017*

8 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares  
II.

*Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago  
Cruz (orgs.), 2017*

9 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 9.

*Michel Justamand, e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.). 2017*

10 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 10.

*Carmen Junqueira, Michel Justamand, e Renan Albuquerque (orgs.), 2017*

11 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 11.

*Michel Justamand, Renan Albuquerque e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018*

12 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 12.

*Iraildes Caldas Torres e Michel Justamand (orgs.), 2018*

13 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 13.

*Antonio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018*

14 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 14.

*Ana Beatriz de Souza Cyrino, Dorinethe dos Santos Bentes, Michel Justamand (orgs.), 2018*

15 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 15.

*Antônia Marinês Goes Alves, Elenilson Silva de Oliveira e Michel Justamand (orgs.), 2018*

16 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 16.

*José Lino do Nascimento Marinho, Maria Isabel Araújo e Michel Justamand (orgs.), 2018*

17 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 17.

*Walmir de Albuquerque Barbosa, Marilene Corrêa da Silva Freitas, Artemis de Araujo Soares e Michel Justamand (orgs.), 2018*

18 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 18.

*Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2018*

19 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 19.

*João Bosco Ladislau de Andrade, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.), 2019*

20 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 20 - O pensamento dissidente/divergente e as questões amazônicas

*Ildete Freitas Oliveira, Michel Justamand e Nelly Mary Oliveira de Souza, 2019*

21 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 21 - no prelo

*Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade, 2019*

**Coleção FAAS TESES - Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses**

*Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand*

- 1 - Os Kamaiurá e o Parque Nacional do Xingú.  
*Carmen Junqueira, 2018*
- 2 - Da cana ao caos - Usos sociais do meio ambiente em perspectiva comparada.  
*Thereza Menezes, 2018*
- 3 - Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia.  
*Maria de Nazaré Corrêa da Silva, 2019*
- 4 - Os Rikbaktsa: mudança e tradição.  
*Rinaldo Sergio Vieira Arruda, 2019*
- 5 - Seringueiros do Médio Solimões: fragmentos e memórias de vida e trabalho.  
*José Lino do Nascimento Marinho, 2019*
- 6 - O parto na fronteira amazônica Brasil e Peru: etnografia sobre a assistência obstétrica no município de Benjamin Constant.  
*Ana Maria de Mello Campos, 2019*

**Coleção Carmen Junqueira**

*Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque*

- 1 - Carmen e os Kamaiurá.  
*Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.), 2019*
- 2 - Carmen e o indigenismo.  
*Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.), 2019*
- 3 - Sexo e Desigualdade: entre os Kamaiurá e os Cinta Larga.  
*Carmen Junqueira, 2019*
- 4 - Índios do Ipavu  
*Carmen Junqueira, 2019*

## **Coleção Arqueologia Rupestre**

*Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand*

- 1 - As pinturas rupestres na cultura: uma integração fundamental  
*Michel Justamand, 2006*
  
- 2 - Pinturas rupestres do Brasil: uma pequena contribuição.  
*Michel Justamand, 2007*
  
- 3 - As relações sociais nas pinturas rupestres  
*Michel Justamand, 2007*
  
- 4 - Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar  
*Michel Justamand, 2012*
  
- 5 - A mulher rupestre  
*Michel Justamand, 2014*
  
- 6 - O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – PI.  
*Michel Justamand, 2015*
  
- 7 - Arqueologia da Sexualidade  
*Michel Justamand, Andrés Alarcón-Jiménez e Pedro Paulo A. Funari, 2016*
  
- 8 - Arqueologia do Feminino  
*Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Andrés Alarcón-Jiménez e Pedro Paulo A. Funari, 2017*
  
- 9 - Arqueologia da Guerra.  
*Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Vanessa da Silva Belarmino e Pedro Paulo A. Funari, 2017*
  
- 10 - Arqueologia e Turismo.  
*Michel Justamand, Pedro Paulo A. Funari e Andrés Alarcón-Jiménez, 2018*
  
- 11- Uma história do povoamento do continente americano pelos seres humanos: a odisseia dos primeiros habitantes do Piauí.  
*Gabriel Frechiani de Oliveira, Michel Justamand e Pedro Paulo Funari, 2019*

## **Coleção Diálogos Interdisciplinares**

*Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand*

1 - É possível uma escola democrática?

*Michel Justamand (org.), 2006*

2 - Políticas Educacionais: o projeto neoliberal em debate.

*Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand, 2007*

3 - Neoliberalismo: a máscara atual do capital.

*Michel Justamand, 2017*

4 - Diálogos Híbridos.

*Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand*

*(orgs.), 2016*

5 - Diálogos Interdisciplinares e Indígenas.

*Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Michel Justamand e Sebastião Rocha de*

*Sousa (orgs.), 2017*

6 - Diálogos Interdisciplinares I: história, educação, literatura e política.

*Êmerson Francisco de Souza (org.), 2017*

7 - História e representações: cultura, política e gênero.

*Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand (orgs.), 2017*

8 - Diálogos Híbridos II.

*Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand*

*(orgs.), 2018*

9 - A educação ambiental no contexto escolar do município de Benjamin Constant – AM.

*Sebastião Melo Campos, 2018*

10 - Políticas Públicas de Assistência Social: moradores em situação de rua no município de Benjamin Constant – AM.

*Sebastião Melo Campos, Lincoln Olimpio Castelo Branco, Walter Carlos*

*Alborado Pinto e Josenildo Santos de Souza, 2018*

11 - Tabatinga: do Conhecimento à Prática Pedagógica.

*Maria Auxiliadora Coelho Pinto (org), 2018*

*Michel Justamand, Sandra Oliveira de Almeida e Vânia Cristina Cantuário de Andrade*

12 - Tabatinga e suas Lendas.

*Maria Auxiliadora Coelho Pinto e Cleuter Tenazor Tananta, 2018*

13 - Violência sexual contra crianças, qual é a questão? Aspectos constitutivos

*Eliane Aparecida Faria de Paiva*

14 - A implantação do curso de antropologia na região do Alto Solimões - AM.

*Adolfo Neves de Oliveira Júnior, Heloísa Helena Corrêa da Silva e Paulo Pinto Monte (orgs.), 2018*

15 - Estudos Clássicos e Humanísticos & Amazonidades - Vol. 2.

*Renan Albuquerque e Weberson Grizoste (org), 2018*

16 - Ars moriendi, a morte e a morte em si.

*Miguel A. Silva Melo, Antoniel S. Gomes Filho, Emanuel M. S. Torquao e Zuleide F. Queiroz (org), 2018*

17 - Reflexões epistemológicas: paradigmas para a interpretação da Amazônia.

*Salatiel da Rocha Gomes e Joaquina Maria Batista de Oliveira (org), 2018*

18 - Diálogos Híbridos III - Agroecologia.

*Camilo Torres Sanchez (org.), 2018*

19 - Processos psicossociais na Amazônia.

*Marcelo Calegare e Renan Albuquerque (org.), 2018*

20 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis I: intercâmbios nordestinos.

*Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Eirilúcia Cruz Nacedo, 2018*

21 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis II: intercâmbios nordestinos.

*Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Eirilúcia Cruz Nacedo (org), 2018*

22 - Reinvenção do rádio: tecnologia, educação e participação.

*Guilherme Gitahi de Figueiredo, Leni Rodrigues Coelho e Núbia Litaiff Morix Schwamborn (org), 2018*

23 - Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial.

*Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busabello (org.), 2018*

24 - Crimes de ódio e violência contra LGBT no Brasil: um estudo a partir do Nordeste do Brasil.

*Miguel Ângelo Silva de Melo, 2018*

25 - Reflexões sobre violência e justiça.

*Ernandes Herculano Saraiva, Guilherme José Sette Júnior e Neuton Alves de Lima, 2018*

26 - Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM.

*Maria Francisca Nunes de Souza e Maria Almerinda de Souza Matos, 2019*

27 - Tradução cultural e processos socioculturais na Amazônia,

*Alexandre de Oliveira (org), 2019*

028 - Balbina, vidas despedaçadas,

*Renan Albuquerque, 2019*

29 - Olhares comunicacionais

*Renan Albuquerque, Noélio Martins Costa e Georgio Ítalo Oliveira, 2019*

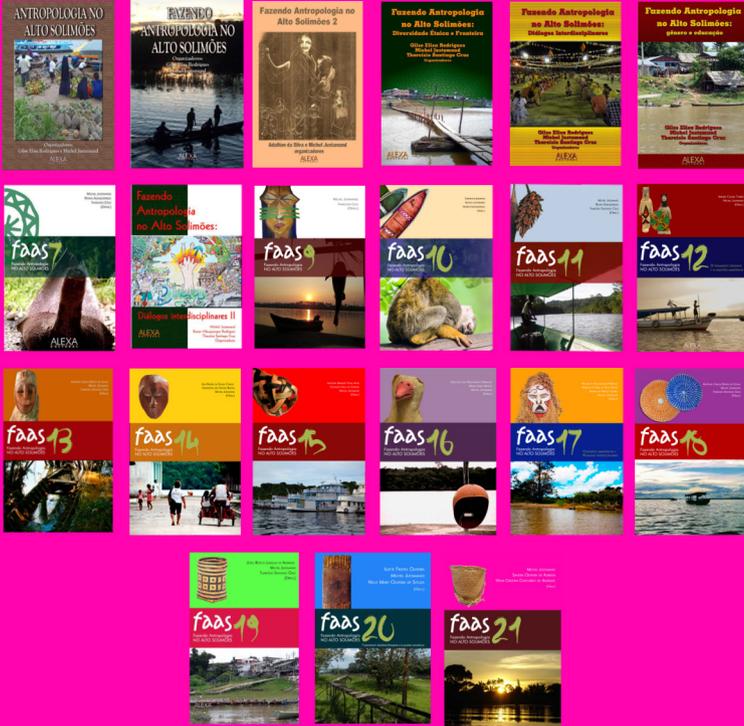




# Coleção FAAS

## Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand



# Coleção FAAS TESES

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand



ALEXA  
CULTURAL  
PUC-SP



EDUA  
EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

ABCU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



ISBN - 978-85-5467-093-1



9 788554 670931