

ORG.

REGINA CÉLIA COSTA LIMA

MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

**ENTRELAÇANDO
SABERES
E PRODUZINDO
CONHECIMENTOS**

ORG.
REGINA CÉLIA COSTA LIMA
MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

ENTRELAÇANDO SABERES E PRODUZINDO CONHECIMENTOS

Copyright © 2022

REGINA CÉLIA COSTA LIMA
MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer
meios sem autorização das organizadoras.

ENTRELAÇANDO SABERES E PRODUZINDO CONHECIMENTOS

Projeto gráfico EDITORA ESTAMPA
Coordenação editorial WESLEY ALMEIDA
Capa MARCONE PINHEIRO
Organização REGINA CÉLIA COSTA LIMA
MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

AUTORES

Alex Lima Fonseca	Marcia Guelma Santos Belfort
Aroldo Francisco Miranda de Sousa	Maria da Guia Taveiro Silva
Eduardo Oliveira Melo	Maria Eduarda Lindoso S. Porto
Fernanda Miler Lima Pinto	Regina Celia Costa Lima
Francinete da Silva Nogueira	Renata Brenda Franco da Rocha
Francisco Dimitre Rodrigo Pereira Santos	Ricardo Avalone Athanásio Dantas
Gleice Kely Silva Lima	Samira de Sousa Pereira
Isabel Delice Gomes Macedo	Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento
Ivaneide de Oliveira Nascimento	Sheila Elke Araújo Nunes
Jakeline Almeida Santos Pereira	Suellen Alves de Azevedo
Jéssica Mayane da Silva	Zilmar Timoteo Soares

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L732e
T232e

Lima, Regina Célia Costa. Taveiro-Silva, Maria da Guia / Entrelaçando saberes e produzindo conhecimentos / Org. Regina Célia Costa Lima, Maria da Guia Taveiro Silva — 1 ed. — Imperatriz: Estampa, 2022.

9230 Kb ; ePUB, PDF

ISBN DIGITAL: 978-65-89714-51-4

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Trabalhos acadêmicos. 3. Miscelânea – Coletânea. I. Título II. Organizadoras.

CDU 869.83

EDITORA ESTAMPA

Rua Godofredo Viana, 1234 — Centro — Imperatriz-MA
Tel.: (99) 99144-3117 / (99) 99104-6605
E-mail: editoraestampa@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Esta obra intitulada Entrelaçando saberes e produzindo conhecimentos, se propõe a divulgar práticas e saberes relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito do espaço acadêmico. Constituiu-se um projeto editorial simples, mas relevante, no sentido em que cumpre uma importante etapa do saber acadêmico, que é a divulgação da produção científica.

Cada vez mais se torna necessário trazer a público aquilo que fazemos nos espaços acadêmicos, nas salas de aula, nos laboratórios e nas relações com a comunidade, em termos de desenvolvimento da ciência e da produção de conhecimento. Temos aprendido a duras penas, que o silêncio de quem faz ciência dá lugar à barbárie. Portanto, democratizar o conhecimento pode ser a resposta necessária para avanços importantes na nossa realidade social, política, econômica e cultural. Divulgar conhecimento é dever acadêmico e direito social, válido tanto para quem faz como para os seus beneficiários.

O livro, que ora apresentamos, procura proporcionar ao leitor, à leitora o acesso à produção resultante de experiências acadêmicas relacionadas a variados campos do conhecimento, daí o sentido do entrelaçamento de saberes. Entendido como uma possibilidade de comunicação acadêmica, essa obra cumpre, também, o objetivo de contribuir para o diálogo interdisciplinar dos conteúdos no âmbito da nossa instituição de Ensino Superior, a UEMASUL.

Os textos publicados nessa obra, versam sobre conteúdos diversos, de pertinência universal e que dialogam com as variadas áreas do conhecimento humano. Dispostas em forma de capítulos, as temáticas abordadas estão distribuídas em uma perspectiva dialogal dos conteúdos com diversos campos do saber. Neste número, trazemos a público trabalhos que versam sobre linguagem, ensino, meio ambiente, cultura, memória, patrimônio, cidade, região, espaço e lugar.

Enfim, para apresentar ao leitor, à leitora tantas informações essa obra constituiu-se em um projeto editorial, que vai além de uma coletânea de textos e de artigos sobre temáticas de cunho acadêmico. Buscou-se com esse projeto, criar uma obra, que não pretende ser a única, mas a primeira de uma sequência, de forma que possa se cumprir a tarefa do registro de caráter científico e que concorra para a popularização do conhecimento produzido na academia.

AS ORGANIZADORAS.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

RESGATE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE DAVINÓPOLIS-MA,
BAIRRO UNIÃO, UTILIZANDO A TÉCNICA MEMÓRIA VIVA

8

Francinete da Silva Nogueira, Aroldo Francisco Miranda de Sousa, Alex Lima Fonseca, Sheila Elke Araújo Nunes e Ivaneide de Oliveira Nascimento.

CAPÍTULO 2

A UTILIZAÇÃO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS ENQUANTO
RECURSOS DIDÁTICOS PELA PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
MARANHÃO: APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES

18

Eduardo Oliveira Melo e Regina Celia Costa Lima.

CAPÍTULO 3

DESCARTE DE LIXO EM PONTO TURÍSTICO NO MUNICÍPIO DE
IMPERATRIZ, MARANHÃO – UM OLHAR SOBRE A BEIRA RIO

29

Samira de Sousa Pereira, Francinete da Silva Nogueira, Gleice Kely Silva Lima, Renata Brenda Franco da Rocha, Sheila Elke Araújo Nunes e Ivaneide de Oliveira Nascimento.

CAPÍTULO 4

MICHEL DE CERTEAU: O conceito de lugar e espaço

39

Regina Celia Costa Lima e Fernanda Miler Lima Pinto.

CAPÍTULO 5

MEMÓRIA VIVA DA IGREJA SANTA TERESA D'ÁVILA NA
CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

50

Jakeline Almeida Santos Pereira, Sheila Elke Araújo Nunes e Ivaneide de Oliveira Nascimento.

CAPÍTULO 6

A CIDADE COMO LUGAR DE MEMÓRIA E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

Regina Celia Costa Lima e Maria da Guia Taveiro Silva.

61

CAPÍTULO 7

A POESIA E A PINTURA COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Isabel Delice Gomes Macedo, Jéssica Mayane da Silva, Maria da Guia Taveiro Silva e Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento.

69

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SUL DO MARANHÃO: Relato de Experiência

Francisco Dimitre Rodrigo Pereira Santos, Marcia Guelma Santos Belfort, Suellen Alves de Azevedo e Zilmar Timoteo Soares.

83

CAPÍTULO 9

GÊNERO E EDUCAÇÃO: A invisibilização das mulheres nos materiais didáticos de Filosofia da Educação Básica

Maria Eduarda Lindoso S. Porto, Regina Celia Costa Lima e Ricardo Avalone Athanásio Dantas.

95

CAPÍTULO 1

RESGATE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE DAVINÓPOLIS-MA, BAIRRO UNIÃO, UTILIZANDO A TÉCNICA MEMÓRIA VIVA

*Francinete da Silva Nogueira¹, Aroldo Francisco Miranda de Sousa², Alex Lima Fonseca³,
Sheila Elke Araújo Nunes⁴, Ivaneide de Oliveira Nascimento⁵.*

RESUMO

Os recursos históricos e culturais são potencialidades indispensáveis ao desenvolvimento sustentável de uma região. O objetivo deste estudo foi compreender a urbanização que antecede ao século XXI, no município de Davinópolis, Maranhão, utilizando a técnica memória viva, por meio de estudos históricos e entrevistas com moradoras antigas do local. As entrevistas foram conduzidas usando a abordagem metodológica “turnê guiada”. Com o presente estudo, foi possível estabelecer uma conexão entre os fatos históricos registrados e as citações das narrativas dos entrevistados. Desta maneira, a formação de uma linha histórica que trata no desenvolvimento de elementos do passado para uma construção urbano-social no presente, tal pesquisa formulou uma identidade local do espaço coletivo da cidade que possui diversas lacunas sobre sua própria linha histórica de expansão urbana, social e cultural.

Palavras-chave: cidade, urbanização, mudança.

INTRODUÇÃO

O meio em que se constrói as transformações humanas são uma resposta aos comportamentos que se integram durante o passado e presente, onde o espaço antrópico sofre alterações de acordo com o assentimento do homem para realizar suas von-

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: francinetenogueira.20190002432@uemasul.edu.br.

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: aroldosousa.20190002441@uemasul.edu.br.

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: alexfonseca.20190002601@uemasul.edu.br.

⁴ Doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública, Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: sheilanunes@uemasul.edu.br

⁵ Doutora em Agroecologia, Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: ivaneide@uemasul.edu.br.

tades e necessidades. De acordo com os objetos neste espaço-social dinâmico algumas transformações e construções humanas ou naturais dão lugar a novos constituintes desta grande proatividade. No entanto, alguns objetos podem sofrer modificações em sua funcionalidade sem alterar sua aparência, quando se observa no presente, essas transformações não são visíveis sendo necessário recorrer a técnicas que restituem as transformações do passado (COLASANTE; CALVENTE, 2009).

De acordo com Cetesb (1986, p. 47), “por memória viva podemos entender as imagens conservadas na memória. É voltar a sentir sensações de alegria e tristeza de fatos vividos. É conhecer, recriar, reconstruir e retratar os fatos ocorridos no passado e, com visão crítica e de análise, associar as mudanças do meio no decorrer dos tempos.” Diante de tal conceito é possível estabelecer que a técnica memória viva se trata de uma volta ao passado de acordo com os elementos disponíveis no presente. O resgate histórico é importante para reconstruir como era um local antes e compará-lo com o presente, um estudo científico importante para entender como o meio social está evoluindo numa determinada região (AMARAL; CABRAL, 2010).

Para Silva e Jerônimo (2012, p. 2006), “A técnica da memória viva consiste em se lançar mão de uma pessoa de certa idade, que tenha testemunhado a existência do espaço antes mesmo que ocorresse tal degradação ambiental.” Além de ser uma ferramenta útil para entender o passado no contexto social, pode ir além disso, como para as modificações ambientais ocasionadas por efeitos resultantes da atuação humana.

A técnica memória viva possui certa semelhança com a história oral, mas a diferencia pelo fato de a história oral possuir mais afinidade com as discussões teóricas dentro das ciências humanas. Assim a técnica memória viva se trata de uma ferramenta didática com a função de ouvir a experiência das histórias vividas por mais velhos através de uma narração do meio de múltiplas memórias individuais que se caminham para uma única história coletiva. Desta maneira, observa-se as subjetividades de cada indivíduo possuindo ideologias próprias que podem ou não interferir em sua narrativa do meio. Com isso, cria-se uma linha histórica retirando questões ideológicas e reconstruindo a narrativa objetiva do meio estudado com base nas memórias de pessoas que viveram em épocas do passado, sendo assim, um registro histórico com punho educacional para o conhecimento de acontecimentos não registrados pela própria história (CALVENTE *et al*, 2003).

De acordo com Amavi, “Os recursos históricos e culturais são potencialidades

indispensáveis ao desenvolvimento sustentável da região. Para isto, é necessário sensibilizar, identificar, resgatar, preservar, valorizar e, indiscutivelmente, proteger o patrimônio cultural das cidades, seja este material ou imaterial.” Diante de tal conotação o estudo apresentado tem como objetivo compreender a urbanização que antecede ao século XXI do município de Davinópolis-MA utilizando a técnica: memória viva, através de estudos históricos e entrevistas com alguns indivíduos da população local.

DESENVOLVIMENTO

LOCAL DO ESTUDO

Davinópolis está localizada no sudoeste do estado do Maranhão. Com a localidade delimitada, segundo o censo do IBGE (2010), “[...] entre ao Norte com o município de Senador La Rocque; a Leste com o município de Buritirana; a Oeste com o município de Imperatriz e ao Sul com o município de Governador Edison Lobão”.

Sua criação se deu na década de 1980 através do bairro Vila Davi e a doação de terras pelo prefeito de Imperatriz da época, Davi Alves Silva. Com o desenvolvimento urbano e populacional da comunidade, levou o então prefeito a emancipação política e administrativa da pequena comunidade, através da lei estadual nº 6.191 de 10 de novembro de 1994 cria o município de Davinópolis, desvinculando o mesmo do município de Imperatriz. Assim sua divisão territorial ficou marcada em 25 de julho de 1997, registrando a data de aniversário do município em 25 de julho. O gentílico que se deu para o habitante nascido em Davinópolis ficou oficializado como davinopolitano (IBGE, 2010).

Segundo dados do IBGE (2010), Davinópolis possuía uma população no ano de 2010 de 12.579 habitantes, com uma população estimada para o ano de 2021 de 12.923 habitantes. Apresentando uma densidade demográfica no ano de 2010 de 37,46 hab/km². Estando inclusa no bioma Cerrado, o município compreende uma economia do PIB per capita (2019) de R\$ 33.784,18. Possui uma taxa de mortalidade infantil (2019) de 8,3 óbitos por 1.000 nascidos vivos. E atualmente, pelo intermédio de dados de 2020, o município de Davinópolis, Maranhão possui uma área da unidade territorial de 332,249 km².

Para Filho (2011, p. 15), “Na educação destacam-se os seguintes níveis escolares presentes em Davinópolis: Educação Infantil (21,77%); Educação de Jovens e Adultos (5,56%); Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (61,25%); Ensino Médio do 1º ao

3º ano (11,41%) conforme o IMESC (2010). O analfabetismo atinge mais de 25% da população da faixa etária acima de sete anos, dados da CNM (2000).” A estruturação econômica como fonte de recursos financeiros do município se baseia na pecuária; no extrativismo; na lavoura permanente e temporária; no setor industrial e empresarial; no trabalho informal.

PERFIL DOS MORADORES

Essa entrevista foi realizada baseada na técnica memória viva que consiste na coleta de histórias vividas por pessoas mais velhas que vivenciaram o momento que está sendo investigado pelo pesquisador. As moradoras entrevistadas no caso são duas idosas, a dona Maria de Lourdes de 71 anos e a dona Maria de Fátima de 65 anos ambas as habitantes do atual município de Davinópolis, no Bairro União.

ABORDAGEM E COLETA DE DADOS

A entrevista foi conduzida usando a abordagem metodológica “turnê guiada”, onde um morador conhecedor dos aspectos urbanos da região se dispôs a guiar o entrevistador nos pontos de coleta de dados. A definição dos pontos de coleta dos dados provenientes dos relatos das duas moradoras da cidade, consideradas portadoras de memórias relevantes, foi conferida ao guia (BERNARD, 1988).

Utilizou-se para coleta dos dados das informantes a entrevista semiestruturada durante as visitas em suas residências. As idosas entrevistadas foram importantes para a coleta de dados históricos sobre o município desde a sua criação aos dias atuais. E ambas são residentes do mesmo bairro, o que contribuiu muito para o levantamento de informações, pois as informantes afirmam serem moradoras do primeiro bairro da cidade, sendo assim, as mesmas vivenciaram todo o processo que se deu para o crescimento urbano do município de Davinópolis, desde sua arquitetura enquanto bairro à sua estruturação como Município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo dona Lourdes, “[...] aqui só tinha mato, minha fia, a casa só a do meu irmão, a casinha véa. Eu vim da rua pra cá. [...], [...] Não tinha ainda essas chácaras assim como tem hoje não. Era só os matos mesmo. Só os mato minha filha e os camim.... Que tinha era mais camim naquele tempo [...].” Dona Lourdes, expressa sua fala através de uma lembrança sobre como era as estradas e casas da época que morava

no início da formação da cidade. Segundo Carlos (2007, p. 13), “O processo de reprodução do espaço na metrópole apresenta como tendência a destruição dos referenciais urbanos, isto porque a busca do incessantemente novo - como imagem do progresso e do moderno - transforma a cidade em um instantâneo, onde novas formas urbanas se constroem sobre outras, com profundas transformações na morfologia, o que revela uma paisagem em constante transformação.” Desta maneira o espaço social que a entrevistada se encontrava estava em um processo de urbanização, e em cada processo de construção residencial e comercial, os elementos então presentes estavam se modificando e apresentando com o decorrer dos anos uma falta de registro urbano de suas alterações na memória social da comunidade.

Segundo Carlos (2007, p. 13), “[...] Nesse contexto, as práticas urbanas são invadidas/paralisadas, ou mesmo cooptadas, por relações conflituosas que geram, contraditoriamente, estranhamento e identidade, como decorrência da destruição dos referenciais individuais e coletivos que produzem a fragmentação do espaço (realizando plenamente a propriedade privada do solo urbano) e com ele, da identidade, enquanto perda da memória social, uma vez que os elementos conhecidos e reconhecidos, impressos na paisagem da metrópole, se esfumam no processo de construção incessante de novas formas urbanas. [...]”. Com o passar das épocas ficou claro que o desenvolvimento urbano gera uma transformação no espaço social e com isso gera o estranhamento que dona Lourdes sentiu ao falar de suas terras locais, onde a atual localidade demonstra uma significativa mudança urbana (Figura 1) comparado ao passado.

Figura 1. Imagem de uma rua de Davinópolis, Maranhão.



Fonte: Autores

O entrevistador faz o seguinte o argumento “Aí hoje a senhora passando ali naquela pontezinha aquele tanto de lixo na sua época era só o mato mesmo e atravessando a nado...”, então dona Lourdes responde, “Alí não tinha lixo...Tem agora porque tem a cidade assim, tu acha que tá certo aquilo? joga toda mundice ali muié, num dá certo não. Tem hora que a gente conta de vinte urubu ali.” (Figura 2) O resgate histórico dessa mudança ambiental no cenário geográfico a partir das memórias de pessoas que fazem parte dessa integração da cidade, mostra a importância e valor do resgate histórico material e imaterial. Segundo Cosalante e Calvacante (2009, p. 5), “[...] A ciência geográfica fornece subsídios teóricos para o entendimento das transformações do espaço geográfico, mas buscar no relato dos pioneiros a construção e desconstrução da paisagem enriquece a pesquisa no sentido que valoriza a memória marginal dos esquecidos, contribuindo para uma Geografia cidadã.”

Com isso, o relato da degradação ambiental que ouve ao longo da época em uma região do município demonstra a valorização desta memória social em que o registro ambiental fornece informações importantes da verdadeira forma geográfica que aquele ambiente pode ser sem a interferência do homem e assim dona Lourdes demonstrou em uma pequena fala, o quanto o espaço sócio geográfico muda ao longo das décadas e ressalta a importância dessas lembranças como uma riqueza para a história local, pois buscar informações sobre sua região é um trabalho de difícil acesso pela escassez de registros e de trabalhos científicos e literários sobre a região.

Figura 2. Imagem uma ponte sobre o riacho Cacao no município de Davinópolis, Maranhão.



Fonte: Autores

Segundo dona Maria de Fátima, [...] Era..lá no... era sujo não, porque ninguém jogava lixo lá, agora que tão... um certo tempo pra cá que ficaram jogando [...]. A dona Maria de Fátima deixa evidente através de sua fala, conforme as suas lembranças, de como era o então riacho cacau que ela conheceu e relata de como está atualmente, que de acordo com ela, se encontra degradado pelas ações antrópicas dos próprios moradores. Segundo Kuntschik, Eduarte e Uehara (2011, p. 38), [...] Nas áreas urbanas, às margens dos rios são desmatadas e ocupadas com moradias e seus leitos são transformados em depósitos de lixo. [...]. Como pode-se perceber o crescente desenvolvimento da cidade juntamente com a falta de planejamento urbano acarreta em sérios problemas pluviais, pois com os moradores localizados nas margens do riacho torna o ambiente mais propício ao descarte irregular de resíduos sólidos no leito do riacho (Figura 3).

Figura 3. Imagem do lixo jogado nas proximidades do riacho Cacau no município de Davinópolis, Maranhão.



Fonte: Autores

Segundo dona Maria de Fátima, [...] Era era de chão, o cacau não era não era sujo, era limpo, tinha ainda muito mato [...]. Assim tipo uma matinha ao redor [...]. A dona Maria de Fátima evidencia a deterioração das áreas de mata ciliar do riacho cacau baseada nas suas lembranças e de como encontra-se deteriorada atualmente. A mata ciliar é definida por Ribeiro e Walter (2001, p. 36), “como a vegetação florestal que acompanha as margens dos rios de médio e grande porte [...]. Em geral, esta mata é relativamente estreita em ambas margens, dificilmente ultrapassando 100 metros de largura.”. E de acordo com Kuntschik, Eduarte e Uehara (2011, p. 38), [...]. Sabemos como as áreas ciliares são importantes, é preciso evitar atividades que possam danifi-

cá-las, já que isso afetaria os cursos d'água e, por decorrência, as próprias pessoas. [...]. Sendo assim, nota-se que a mata ciliar é importante para a manutenção dos cursos d'água, sua preservação e recuperação é imprescindível para a proteção dos recursos hídricos, mas com a ocupação irregular dessas áreas (Figura 4) o ambiente vem se deteriorando ao longo do tempo, como foi lembrado pela dona Maria de Fátima.

Figura 4. Imagem do desenvolvimento urbano as margens do riacho Cacau no município de Davinópolis, Maranhão.



Fonte: Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, foi possível estabelecer uma conexão entre os fatos históricos registrados e as citações das narrativas dos entrevistados. Desta maneira, a formação de uma linha histórica que trata no desenvolvimento de elementos do passado para uma construção urbano-social no presente, tal pesquisa formulou uma identidade local do espaço coletivo da cidade que possui diversas lacunas sobre sua própria linha histórica de expansão urbana, social e cultural.

O município de Davinópolis, uma terra que já era povoada por algumas famílias que fizeram daquelas terras a sua morada, mesmo com as diversas dificuldades vividas pelos moradores. Por ter sido originada a partir da doação de terras, o então novo bairro não possuía infraestrutura adequada, saneamento básico e meio de transporte para os seus primeiros moradores. E com base no que foi relatado pelas entrevistadas, o até então bairro de Davinópolis não possuía estrada que fizesse rota com a cidade de Imperatriz, o que dificultava a locomoção dos moradores que precisavam recorrer ao transporte feito por animais.

Outro momento importante vivenciado pelas entrevistadas que vale destacar é a falta de ponte sobre o riacho cacau, pois com a ausência da ponte os moradores precisavam atravessar a nado para que pudessem ter acesso ao outro lado do riacho. Além disso, o riacho cacau que corta uma parte da cidade é lembrado pelas entrevistadas como um riacho limpo e cheio de vegetação, antes da expansão urbana da região.

A mercê de transformações que dão suporte para uma cadeia de eventos históricos, de tal cidade, a população idosa é uma rica fonte de conhecimento histórico e empírico sobre sua região local. A valorização destes povoados de origem interior adiciona a própria formação de relatos cronológicos de acontecimentos que antecedem o século atual, trazendo um cunho de importância para a própria nacionalidade brasileira que foi construída com base na colonização portuguesa e suas intervenções internacionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. D.; CABRAL, P. G. F. Oficina memória viva: intervenções em diferentes espaços (auto) biográficos. **Revista Portal de Divulgação**, n.2, 2010 - <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php>

AMAVI, Associação dos municípios do alto vale do Itajaí. AMAVI: **Projeto do Patrimônio Histórico**: Considerações Finais. Disponível em: <https://www.amavi.org.br/areas-tecnicas/cultura-turismo/patrimonio-historico/consideracoes-finais> . Acesso em: 01 mar. 2022.

BERNARD, H. R. **Research in Cultural Anthropology**, Sage, CA, USA: Newbury Park, 1988, 520 p.

CALVENTE, M. C. M. H.; MOURA, J. D. P.; ANTONELLO, I. A. Pesquisa de Memória Viva - Uma experiência da sua utilização na Formação dos Professores de Geografia. **Geografia**, v. 12, n. 1, 2003.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur, 2007.

CETESB – Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental. Educação e Participação. São Paulo: CETESB, 1986.

COLASANTE, T.; CALVENTE, M. C. M. H. A memória viva como recurso didático no ensino de geografia: prática pedagógica para o entendimento das modificações do espaço urbano Londrinense. Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Geociências – Londrina – PR, 2009. Disponível: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/104.pdf> . Acesso em: 27 fev. 2022.

CORREIA FILHO, F. L., GOMES, É. R., NUNES, O. O., LOPES FILHO, J. B. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão: relatório diagnóstico município de Davinópolis**. Francisco Lages Correia Filho, Érico Rodrigues Gomes, Ossian Otávio Nunes, José Barbosa Lopes Filho. - Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE | Cidades@ | Maranhão | Davinópolis | Panora-

ma. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/davinopolis/panorama> . Acesso em: 01 mar. 2022.

KUNTSCHIK, D. P.; EDUARTE, M.; UEHARA, T. H. K.. **Matas ciliares**. SMA, 2011.

RIBEIRO, J. F.; DA FONSECA, C. E. L.; SOUSA-SILVA, J. C. **Cerrado: Caracterização e recuperação de matas de galeria**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2001.

SILVA, S. A.; JERÔNIMO, C. E. de M. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UMA QUESTÃO DE “SOBREVIVÊNCIA”: ESTUDO DE CASO PARA O MUNICÍPIO DE BOM JESUS/RN. **Monografias Ambientais**. v. 9, n. 9, p. 1992 – 2009, 2012. e-ISSN: 2236-1308.

CAPÍTULO 2

A UTILIZAÇÃO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS ENQUANTO RECURSOS DIDÁTICOS PELA PERSPECTIVA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Eduardo Oliveira Melo⁶, Regina Celia Costa Lima⁷.

RESUMO

O emprego de filmes e documentários enquanto recurso didático nas aulas de história é uma prática conhecida e consolidada. No entanto, essa prática ainda se ressent das dificuldades quanto a sua utilização. Neste texto é discutido a utilização de filmes e documentários enquanto recursos didáticos no ensino de História pela perspectiva das Orientações Curriculares para o Ensino Médio no Estado do Maranhão. São apresentados exemplos de organização e trabalho com esses instrumentos, sua relevância e implicação no ensino-aprendizagem. Foi realizado uma análise com a contribuição de alguns teóricos e estudiosos da área. Este estudo evidenciou que estes recursos potencializam a ampliação de conhecimentos e viabilizam múltiplas articulações no âmbito educacional, integrando as múltiplas linguagens, trazendo uma reflexão sobre a importância da inclusão deste tipo de audiovisual em sala de aula, de forma a promover mudanças no modo de ensinar, de aprender.

Palavras-Chave: Cinema. Ensino de História. Recurso didático.

INTRODUÇÃO

A instrumentalização da sétima arte pela educação tem se apresentado como um

⁶Graduando do curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. E-mail: eduardomelo.201713750@uemasul.edu.br.

⁷Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL)/Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: regnacelia@hotmail.com/ reginacelia@uemasul.edu.br.

constante desafio para o ensino brasileiro desde as tentativas primordiais, que remontam à perspectiva da Escola Nova, durante a década de 1930, até a contemporaneidade, na qual se verifica uma miscelânea de métodos e propostas, cujo desenvolvimento ocorre sobre bases teóricas diversas, mas que anseiam pelo mesmo fim: a assimilação do cinema ao conjunto de recursos capazes de auxiliar no processo educacional.

No panorama da disciplina histórica, a película fora, durante um longo período, alijada do processo historiográfico. Os motivos dessa rejeição estão relacionados ao contexto sociocultural em que a história e os historiadores estavam circunscritos no início do século XX. A história, tomada em função da construção e consolidação das nações e de seus passados, e os responsáveis pela história, homens com funções estatais, privilegiavam as fontes oficiais. Uma reviravolta só aconteceria com a mudança da ciência histórica e da percepção do cinema, em que o imaginado, não realizado, sonhado, é também história como as estruturas econômicas, sociais e políticas (FERRO, 1995).

O ensino de história, em conjunto à utilização do filme como recurso didático, no estado do Maranhão, foi recentemente norteado pelas “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história” (2017). Estipuladas pela Secretária Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC), essas orientações propõem meios para a condução do ensino nas escolas públicas, visando a formação dos discentes a partir de uma educação plural e inclusiva para fins do desenvolvimento social do estado. Tais orientações são fragmentos integrantes de uma empreitada maior: o programa “Escola digna” do governo estadual, dentro do qual se busca “[...] institucionalizar as ações da Secretaria de Educação em eixos estruturantes [...] dando unidade, em termos de concepção teórica e metodológica, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, para além da estruturação física das escolas” (MARANHÃO, 2017, p. 7).

É no contexto dessas finalidades e ações, que esse documento estabelecerá um método e ferramentas a serem empregadas pelos docentes. Assim, logra destaque, como método didático, a dialética baseada nos passos de problematização, instrumentalização, aprendizagem e síntese (MARANHÃO, 2017); entre os diversos recursos didáticos postulados, o presente artigo enfocará os filmes e documentários.

Embora o reforço a esse tipo de recurso didático seja uma constante para as aulas de história, a literatura concernente à investigação dos métodos apura um grave empecilho: “[...] não são todos os mestres que sabem utilizar a sétima arte dentro do

processo de ensino.” (CARRAPÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 190). A apresentação do filme somente enquanto recurso ilustrativo dos conteúdos e temas trabalhados em sala ou como mera diversão são desdobramentos comuns dessa inabilidade (OLIVEIRA, 2021; CARRAPÓS-LERA; ROSA, 2013).

Por esse prisma, ao considerar os obstáculos existentes nos percursos traçados pela educação estadual e a necessidade de um constante debate sobre os seus rumos, esse texto objetiva uma exploração da relação entre a metodologia de ensino e o recurso didático dos filmes e documentários, apontados nas orientações estaduais. Portanto, levantar-se-ão questionamentos, problemas, possibilidades, além de diálogos com a literatura que investiga uso da sétima arte como fonte da história e instrumento para o ensino dessa disciplina, teóricos do cinema, além de outros documentos governamentais que tratam da educação.

Doravante, será possível vislumbrar uma nova perspectiva sobre a indicação do uso de filmes e documentários no ensino de história no Maranhão, pois, apesar da inserção desse recurso didático nas orientações já denote a receptividade deste como parte do processo pedagógico, é urgente um aprofundamento dos modos de uso em sala de aula. O que as orientações curriculares para o ensino médio sugerem é essencial para o uso eficiente desse recurso? É possível aperfeiçoá-las? Em caso positivo, de que modo? Como esse recurso funciona perante o método pedagógico das orientações? Todas essas questões circunscrevem essa ponderação.

Naturalmente, não se tem o intuito, por meio desse artigo, de impor tais propostas e sugestões como absolutas e definitivas. Ao contrário, pretende-se nessas discussões instigar o debate acerca da maneira como as “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história” abordam o uso dos filmes e documentários na disciplina histórica, bem como as metodologias desse uso em geral.

Isto posto, para além dessa introdução e das considerações finais, esse artigo será dividido em dois blocos. No primeiro, intitulado “As orientações curriculares e os filmes/documentários”, tratar-se-á da perspectiva trazida pelo documento estadual sobre os filmes e documentários, problematizações acerca dessa visão com o subsídio de variados autores, bem como uma breve proposta de articulação entre esse recurso didático com a metodologia já determinada nas próprias orientações.

Apontamentos de possibilidades para o enriquecimento das técnicas de uso do cinema em classe comporão o segundo bloco, “Visões, possibilidades e percepções para

o uso do cinema no ensino de história”, de modo a realizar um diálogo entre diversas percepções e propostas teórico-metodológicas em um ponto de vista geral, mas, outrossim, com especial foco na realidade do estado do Maranhão.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E OS FILMES/DOCUMENTÁRIOS

No documento “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história” (MARANHÃO, 2017), o recurso didático é tratado enquanto uma ferramenta atraente e facilitadora da compreensão de conteúdos transmitidos em sala de aula, sem se descartar o papel ativo do aluno diante de tais materiais, que devem estimular o seu protagonismo. Daí em diante serão estabelecidas ferramentas como os filmes e documentários, livros, aplicativos, músicas e sites pedagógicos e educacionais (MARANHÃO, 2017).

A proposição de filmes e documentários enquanto possibilidades para o ensino surgem como um subtópico do item 8, “Sugestões de Recursos didáticos” (MARANHÃO, 2017, p. 46). Não há nenhuma introdução ou reflexão acerca desse recurso didático no subtópico ou no restante do documento. Por um lado, existe uma consonância com outros documentos de cunho educacional, no sentido de se atentar à diversidade de recursos didáticos. Por outro, é explícita a dissonância no que concerne à consideração sobre o uso de filmes e documentários, que ocorre em documentos como os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” de história e geografia do ano 2000: “Os documentos são fundamentais como fontes a serem analisadas e comparadas. [...] São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas [...]” (BRASIL, 2000, apud MEIRELLES, 2004, p. 78); ou na mais recente base comum curricular, mesmo que essa reflexão surja na área de linguagens:

[...] ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas [...] em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games, etc. (BRASIL, 2018, p. 492).

Retornado ao documento, as orientações propõem o uso dos filmes/documentários no ensino de história através de uma extensa listagem de exemplares. A cada um, é estabelecida uma “proposta temática a serem trabalhadas” (MARANHÃO, 2017, p. 46). Tais propostas temáticas podem ser explicitamente baseadas em um recorte temporal dos estudos historiográficos como “Pré-história”, “Grandes Navegações”,

“Idade Média/Feudalismo”, “Reforma Protestante”; ou podem endossar motivos sociológicos menos delimitados como “violência urbana”, “repressão policial”, “Crianças de rua em todo o mundo” (MARANHÃO, 2017, p. 50, 48).

Não há, além dessas vagas indicações, qualquer outra informação sobre o teor dos filmes ou a maneira que tais temáticas devem ser abordadas, o que pode implicar em uma flexibilidade vantajosa, permitindo ao professor escolher a melhor forma de desenvolver as temáticas. Todavia, assim como aponta Nice Oliveira (2021, p. 26-27), acerca da presença de filmes em livros didáticos de história, não basta indicar os filmes/documentários para garantir sua boa aplicação em sala de aula. É mister, portanto, criar possibilidades efetivas para que os alunos gerem conexões entre o filme e os conteúdos trabalhados.

O corolário distinguível de afirmações dessa natureza é, logicamente, a necessidade de uma metodologia capaz de conduzir o processo de ensino por meio do emprego da película em suas diversificadas potencialidades. As “orientações curriculares para o ensino de história” já estipulam uma metodologia própria para o ensino de história, mas que não está nitidamente relacionada ao uso desse recurso didático, que nem sequer é definido pelo documento oficial. Logo, torna-se válido trabalhar algumas definições de cinema. O linguista russo, Roman Jakobson (2007), ao se questionar no que concerne à matéria sobre a qual opera a sétima arte e sua autonomia, acaba por circunscrevê-la como obra em que um objeto adquire a função de signo, isto é, matéria visual e sonora é investida de um significado. Para além, o cinema possui um papel dinâmico e munido de impacto social:

Desvincula-se da influência das artes precedentes; começa a influenciá-las. Cria suas normas, suas leis, e em seguida, com determinação as subverte. Tronar-se um poderoso instrumento de propaganda e de educação, um fato social cotidiano, de massa; ultrapassa nesse sentido todas as outras artes (JAKOBSON, 2007, p. 153).

As implicações socioculturais do cinema serão exploradas mais adiante, o que vale, por hora, é sua definição. Bem delimitado o seu sentido e sua capacidade, poder-se-á debater meios de instrumentalizá-lo em sala. O método explicitado pelas orientações para o processo pedagógico se vale de “inspiração dialética como fio condutor das práticas pedagógicas das escolas” (MARANHÃO, 2017, p. 17-18). suas etapas consistem em: problematização, na qual há um estímulo, realizado pelo professor, aos conhecimentos e concepções prévias do aluno; instrumentalização, por meio da qual se adentra no conteúdo propriamente curricular, confrontando concepções prévias e conhecimento cientí-

fico; catarse, etapa em que o aluno está em plena aprendizagem, formulando uma nova visão a partir do embate dos estágios precedentes; síntese, em que o discente dará forma tangível aos conhecimentos adquiridos (MARANHÃO, 2017).

Elucidadas as etapas do processo, pode-se fazer um breve exercício mental no intento de se pensar a forma prática que esse processo poderia ganhar diante do recurso fílmico, no contexto de uma aula de história. Entre os filmes da lista, “Cristóvão Colombo: a aventura do descobrimento”, de 1992, poderia ser utilizado. Inicialmente, o professor levantaria algumas questões acerca de como se fazem descobertas, as sensações envolvidas, das dificuldades desse processo. Questionaria aos alunos sobre algum momento da vida deles (provavelmente durante suas infâncias) em que fizeram uma viagem inédita, o que descobriram? Como se sentiram? Tiveram medo? Após ouvir algumas respostas e relatos teria se contemplado a problematização e o filme seria exibido.

Finalizada a película, na instrumentalização, o professor poderia fazer alguns apontamentos informativos acerca do período das grandes navegações, conquista, contexto sociocultural, baseando-se no material didático e fazendo-o dialogar com o filme por meio de cenas, falas dos personagens, sequências da narrativa. A essa altura, os alunos já estão formulando suas próprias concepções dos eventos, suas relações e sentidos. Logo, é o papel do docente, portanto, através da etapa de catarse, “acompanhar as aprendizagens que se expressam nos argumentos, nos registros dos estudantes sobre o conteúdo, por meio da explicação teórica, fatos naturais, culturais, econômicos e históricos” (MARANHÃO, 2017, p. 41). Seria importante, durante esse momento, estimular os discentes a expressarem suas próprias percepções, de modo que as harmonizações e contradições de ideias conduzissem o debate.

O último passo nessa pedagogia dialética se daria na síntese. A partir da síntese, conceitos e concepções são construídas e legitimadas pelos discentes, de modo a não se desvincularem de uma prática social. É indispensável, nesse ponto, o emprego de atividades que concretizem esse conhecimento alcançado (MARANHÃO, 2017). Doravante, o docente poderia estipular uma resenha crítica ou a produção de um texto que impelisse os alunos a relacionarem as suas experiências de descobertas com as das grandes navegações, o que eles fariam no lugar de Colombo, de que modo procederiam, entre outras possibilidades. Por certo, trata-se aqui apenas de uma sugestão prática, que busca imaginar a ação pedagógica com filme a partir do método disposto. Não há pretensão de tornar essa sequência um cânone, uma vez que isso seria uma contradição com o teor flexível do método.

VISÕES, POSSIBILIDADES E PERCEPÇÕES PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para além da articulação entre o recurso didático e proposta metodológica é pertinente, na busca de se aprofundar a eficácia de seu uso no ensino de história, apontar algumas possibilidades e inovações que vão além da mera relação entre o retrato que certo filme faz de um determinado período histórico-social e o conteúdo abordado em sala de aula, como uma ilustração da história à consciência do discente. Essas possibilidades de conceitos e temáticas parecem ter sido relegadas no trabalho de propor o filme como recurso didático nas “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história”.

Um dos lugares comuns no uso do filme como recurso didático na aula de história é seu emprego enquanto matéria ilustrativa, retratando alguma das subdivisões positivistas da história – “antiguidade”, “idade média”, “renascimento” –, de modo que o professor possa apontar aspectos e discussões do conteúdo através do material fílmico. No entanto, uma dimensão, muitas vezes olvidada, diz respeito a inserção do próprio filme em uma historicidade específica, não apenas retratando uma sociedade, mas também agindo sobre esta, com funções e objetivos específicos. Segundo o historiador Marc Ferro:

[...] desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorificam. [...] Simultaneamente, desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço [...] (FERRO, 1992, p. 13-14).

Analogamente, apesar do senso comum imputar ao documentário um certo teor de “realidade”, este, tanto quanto um filme de ficção, é detentor de traços de seu contexto sociocultural. Segundo Josep Maria Caparrós-Lera e Cristina Souza da Rosa (2013), o documentário relata um ponto de vista, uma determinada perspectiva sobre o tema que aborda, sendo, por conseguinte, parcial. É capaz de propor uma visão unilateral, ou multifacetada, de modo que o professor deverá se atentar a essas questões antes de exibí-lo aos alunos. Ainda nessa discussão, Jean-Claude Bernardet (1985) ressalta que o filme pode conter uma ideologia subjacente, embutida, a despeito de parecer isento pelo fato de as imagens não possuírem necessariamente um autor como na pintura ou na fotografia.

Um filme, por fim, não retrata somente um período específico, é também reflexo do momento social, cultural e histórico de sua produção. Dessa assertiva irrompe a emergência do uso do conceito de representação durante o trato do cinema como recurso didático. Para Roger Chartier (1990) as representações do mundo social se operacionalizam de modo biforme, revelando uma presença ou dando a ver um objeto ausente. Criadas por grupos sociais diversos, as representações são sempre parciais, ligando-se a interesses, preconceitos, e percepções diversas. As representações contidas em filmes são, por fim, reveladoras dos padrões e diretrizes seguidas pelo indivíduo e/ou grupos que as forjaram. Nas palavras de Meirelles (2004, p. 86): “[...] filmes são, também, construções como a história, e portanto, incorporam uma motivação do presente [...] (sic)”.

Ainda sob a perspectiva de abordar o momento histórico da produção de um filme, o conceito de imaginário é outra possibilidade útil. Segundo Le Goff (1994), o imaginário não é como uma reprodução direta da realidade empírica, mas é uma tradução poética, carregada de um teor fantástico. Aprofundando essas proposições, Pe-savento (1992) expõe que o imaginário pode ser visto como um arcabouço de imagens e ideias, reguladoras da vida coletiva, expressas por meio de símbolos, crenças, ritos, discursos e alegorias.

Logo, um filme pode conter o imaginário de uma época sobre si mesma ou sobre outra adversa. Não se trata mais de saber o que há de “grandes navegações” no filme “Cristóvão Colombo: a aventura do descobrimento”, mas de que forma esse filme expressa preocupações, concepções e percepções do período em que fora produzido e pensado, isto é, o início da década de 90. O emprego de conceitos como representação e imaginário, além de aprofundarem o que se pode pensar sobre um filme e sua relação com a história, ainda permite um contato maior dos discentes com conceitos de teoria da história mais comumente empregados na academia, estreitando os laços entre esta e a escola.

Para além de questões de cunho técnico, há ainda pontos a serem trabalhados com relação a própria seleção de filmes e as temáticas propostas. É curioso que as “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história”, um documento regido especialmente para o ensino médio do Maranhão, em sua lista de filmes passíveis de uso em sala de aula, não tenha sugerido qualquer filme de produção maranhense. Uma vez que se propõe sempre a prática social enquanto “ponto de partida e chegada do processo de ensino” (MARANHÃO, 2017, p. 19), não se pode

relegar também, no âmbito temático, as especificidades regionais do aluno, ao menos no campo da história.

Desse modo, é válido propor alguns títulos do cinema maranhense e, conjuntamente, algumas temáticas que podem ser trabalhadas a partir desses filmes nas aulas de história. Segundo Pereira e Araujo (2018), após as primeiras décadas século XX, o cinema maranhense sofreria uma lacuna de produção, retornando com na década de 70 com o movimento Super-8, nas produções de Murilo Santos e Euclides Moreira Neto.

Em seu “Bandeiras Verdes”, de 1986, Murilo Santos, em caráter documental e denunciativo, retrata a situação dos conflitos de terra e migrações campesinas no interior do Maranhão, mais precisamente na região pré-amazônica. A película enfoca como protagonistas um grupo de agricultores, que através de seus depoimentos dão vida à narrativa. Partindo desses relatos, descobrem-se temas como a repressão e a violência, que são cometidos por parte de grileiros que buscam tomar posse das terras. Assim, essa produção abre um horizonte de discussões sobre a situação peculiar das disputas de terra no Maranhão.

Da parte de Euclides Moreira Neto é possível citar a produção documental “Vai querer? Vai querer?”, que retrata a partir de relatos e depoimentos o surgimento e a dinâmica dos blocos tradicionais maranhenses, abordando seu funcionamento, suas relações múltiplas com o poder público e privado, seu papel cultural e social, além de suas formas de atuação. Esse documentário funciona, de um modo geral, como um estudo etnológico sobre esses grupos, empregando metodologias qualitativas. Nesse sentido, é possível abordar temática como a cultura maranhense (dado que os blocos tradicionais fazem parte não somente da realidade de São Luís), as relações entre estado e cultura e manifestações folclóricas regionais, bem como as semelhanças e diferenças dessas festividades com aquelas comuns no período moderno da Europa, de modo a fazer convergir duas épocas distantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pôde demonstrar, a partir de questionamentos sobre a relação entre método e filme como recurso didático nas “Orientações curriculares para o ensino médio: cadernos de história”, que ainda existem problematizações e aprimoramentos a serem feitos nos estímulos certos recursos didáticos no ensino de história estadual. No-

tou-se ao longo da incursão que as orientações estaduais parecem apontar para uma utilização mais ilustrativa da sétima arte, mas que pode ser matizada pelo emprego do método pedagógico também sugerido pelas próprias orientações.

Como se buscou elucidar, existem outros pontos de partida exequíveis para a instrumentalização do filme, circunscrevendo-o mais na forma de registro do seu período de composição do que o período que vem a representar. Conceitos comuns à historiografia como “representação” e “imaginário” podem ser facilmente transpostos para a sala de aula por meio da linguagem significativa do filme. Para além, no que diz respeito à seleção de filmes indicados, as orientações curriculares de história no Maranhão necessitam conceder maior enfoque às produções regionais e locais, que, inevitavelmente, permitirão uma identificação maior dos alunos com os eventos e contextos de sua própria região.

Dentro de um momento de transformações constantes nas mídias comunicativas, o processo pedagógico não pode permanecer alheio. O cinema, enquanto uma dessas mídias, deve ser inserido nas aulas de história. Sua capacidade dar sentido e dinâmica à materialidade bruta é motor e deleite para a imaginação, capturando-a. Destarte, sua instrumentalização deve ser ponderada e planejada, no sentido de extrair o máximo possível de suas capacidades.

No que concerne ao melhoramento da educação estadual e seus recursos didáticos, seu constructo deve ser um processo enraizado em bases democráticas, capazes de promoverem um avanço social. Decorre dessa assertiva a validade de problematizações e aprofundamentos expostos e propostos nesse trabalho, que, se por um lado não se impõe como uma solução definitiva, por outro, busca instigar, na medida do possível, o debate acerca de como a sétima arte, percebida constantemente como meio de entretenimento, pode deixar de ser objeto passivo da cultura de massas e se tornar ferramenta de um processo tão libertador que é a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAZIN, A. **What is cinema?** vol. 1. California: University California Press, 2005.

BERNARDET, J.-C.. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**: Ensino médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2022.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPARRÓS-LERA, J. M.; ROSA, C. S. da. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educação em foco**. Juiz de Fora, vol. 18. n. 2. p. 189-210, jul./out. 2013.

CLARO, S. F. Cinema e história: uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como fonte e como recurso didático. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, FICS, n. 10, p. 113-126, dezembro, 2012.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: Difel, 1990.

FERRO, M.. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. O filme: uma contra-análise da sociedade? *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 199-215.

FONSECA, M. J. dos S.. Cinema na escola pra quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 3, p. 32-55, 2016.

JAKOBSON, R. Decadência do cinema? *In*: _____. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 153-161

LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. São Luís: Secretária de Estado da Educação, 2017.

MEIRELLES, W. R. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. *In*: **História & Ensino**. Londrina, vol. 10, out. 2004, p. 77-88. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11966/10560>. Acesso em: 8 jan. 2022.

OLIVEIRA, N. R. da S.. **Cinema e ensino de história**: metodologias e práticas docentes. Mogi Guaçu: Bookbec, 2021.

PEREIRA, E. de S.; ARAÚJO, Sales Natália. Algumas palavras sobre o cinema maranhense: entrevista com o professor e cineasta Murilo Santos. *In*: **Litera Online**. São Luís n. 16, São Luís, 2018. p. 195-200. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/litera/article/view/10182>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PESAVENTO, S. J. (Coord.). **500 anos de América**: imaginário e utopia. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1992.

FILMOGRAFIA

CUNHA, E. **Vai querer? Vai querer?**. Vídeo, 2018. 22 min. Disponível em: <http://youtu.be/RdGnGowY9u0>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GLEEN, J. **Cristóvão Colombo**: a aventura do descobrimento. Vídeo, 1992. 120 min. Disponível em: <https://youtu.be/sUa5fBNDGA>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS, M. **Bandeiras verdes**. vídeo, 1986. 33 min. Disponível em: <http://youtu.be/Olu2Wk-pm2E>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAPÍTULO 3

DESCARTE DE LIXO EM PONTO TURÍSTICO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ, MARANHÃO – UM OLHAR SOBRE A BEIRA RIO.

*Samira de Sousa Pereira⁸, Francinete da Silva Nogueira⁹, Gleice Kely Silva Lima¹⁰,
Renata Brenda Franco da Rocha¹¹, Sheila Elke Araújo Nunes¹², Ivaneide de Oliveira Nascimento¹³.*

RESUMO

Ao observar a produção de resíduos sólidos na área da Beira Rio em Imperatriz, Maranhão, bem como a falta de locais para o destino correto dos mesmos, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto de pesquisa com ênfase na disseminação do conhecimento sobre o descarte correto. O objetivo foi analisar o descarte de lixo no local e aplicar a técnica de estudo de caso, com a investigação das características importantes do local, visando à disseminação tanto da preservação ambiental quanto dos conceitos estabelecidos até o momento sobre o consumo. Durante as análises observou-se a existência de várias lixeiras ao longo do percurso, mas apenas uma era destinada ao descarte de materiais recicláveis com sinalização correta sobre quais materiais deveriam ser descartados. Mesmo com lixeiras espalhadas no local ainda se flagrou lixo jogado no chão e descartados de forma irregular nas lixeiras. Observou-se algumas lixeiras em estado precário de conservação, tornando assim inviável o seu uso, também haviam muitos sacos de lixos empilhados nas calçadas interrompendo assim a passagem para os pedestres. Desse modo, a correta destinação destes resíduos é um grande desafio enfrentado pela sociedade local. A disposição inadequada dos resíduos propicia a contaminação do ar, solo e das águas superficiais e subterrâneas; além da proliferação de vetores e doenças, comprometendo assim o bem-estar social e do meio ambiente.

Palavras-chave: Beira Rio, acúmulo, resíduo sólido.

⁸Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: samirapereira.20190002361@uemasul.edu.br

⁹Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão; francinetenogueira.20190002432@uemasul.edu.br

¹⁰Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão; gleicelima.20190002684@uemasul.edu.br

¹¹Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão; renatarocha.20190002460@uemasul.edu.br

¹²Doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública, Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: sheilanunes@uemasul.edu.br

¹³Doutora em Agroecologia, Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: ivaneide@uemasul.edu.br

INTRODUÇÃO

A conservação do meio ambiente decorre de uma cadeia de fatores, sendo assim urge frisar que o descarte de maneira correta do lixo corrobora com a harmonia ambiental. Conforme consta na Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), resíduo sólido é material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade cuja a destinação final se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, 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 técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, 2010). A composição desses resíduos varia dependendo do ambiente, população, situação socioeconômica e das condições e hábitos de cada indivíduo.

Neste panorama, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2020) a quantidade de resíduos coletados cresceu em todas as regiões do país e, em uma década, passou de cerca de 59 milhões de toneladas em 2010 para 72,7 milhões de toneladas e, no mesmo período, a cobertura de coleta passou de 88% para 92%.

Em termos regionais, as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte ainda registram índices abaixo da média nacional de destinação adequada. Na região Norte, 79% das cidades (357 municípios) ainda encaminham seus resíduos para aterros controlados ou lixões. A região Nordeste, por sua vez, concentra o maior número de cidades com destinação irregular: 1.340 municípios (74,6%) e no Centro Oeste, 65% dos municípios (305 cidades) encaminham seus resíduos para unidades inadequadas.” (ABRELPE, 2020, p. 33).

Torna-se perceptível que estes resíduos causam inúmeros danos ao meio ambiente e à saúde assim como a contaminação do solo e doenças resultantes da aglomeração, descarte inadequado ou contato direto com os resíduos.

Desse modo, a correta destinação destes resíduos é um grande desafio enfrentado pela sociedade brasileira nos dias de hoje. A disposição inadequada dos resíduos propicia a contaminação do ar, solo e das águas superficiais e subterrâneas; além da proliferação de vetores e doenças, comprometendo assim o bem-estar social e do meio ambiente (ALCÂNTARA, 2010). Sendo de extrema relevância o estudo dos riscos citados, pois refere-se ao bem-estar do meio onde habitamos.

Ao observar a produção de resíduos sólidos na área da Beira Rio em Imperatriz,

Maranhão, bem como a falta de locais para o destino correto dos mesmos, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto de pesquisa com ênfase na disseminação do conhecimento sobre o descarte correto. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o descarte de lixo na beira rio de Imperatriz e aplicar a técnica de estudo de caso, que consiste em “por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.” (VENTURA, 2007 p. 383-386), visando à disseminação tanto da preservação ambiental, quanto dos conceitos estabelecidos até o momento sobre o consumo.

DESENVOLVIMENTO

LOCAL DE ESTUDO

O município de Imperatriz localizado na mesorregião Oeste maranhense, na região nordeste do Brasil, no estado do Maranhão, a uma latitude de 5° 31' 32" sul e longitude 47° 28' 37" oeste. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a cidade ocupa uma área de aproximadamente 1 369 km², possui densidade demográfica de 180,79 hab.km² e conta com uma população de aproximadamente 247.505 habitantes (IBGE, 2010). Segundo a classificação de W. Köppen, o município possui clima tropical com estação seca.

Descendo as ladeiras da rua mais antiga de Imperatriz, Rua XV de Novembro, chega-se à Avenida João de Deus, conhecida como Beira Rio e que é o cartão postal da cidade, onde está localizada às margens do Rio Tocantins. Os visitantes do local podem se deliciar com uma vista majestosa do mesmo. A Beira Rio, recém reformada, é um local bastante utilizado pela população.

A Beira Rio é o polo comercial e cultural que recebe turistas e moradores de toda cidade, pois proporciona diversão, e lazer ao ar livre, devido às diversas atrações, como shows com músicas ao vivo, palco para circos, entre outras exibições atrativas. Eles também são atraídos pela orla, que é outro ponto bastante visitado, por ser cercada de peixarias, bares e quiosques de comidas típicas. As pessoas se encantam com o belíssimo visual que o fim da tarde propõe e com a encantadora vista do Rio Tocantins.

PERFIL DA COMUNIDADE

Frequentada pela maioria da população Imperatrizense, desde crianças de colo até idosos. A comunidade expressa um perfil bastante diversificado, muitos jovens, adultos e

idosos são atraídos para usufruir da rota para fazer atividades físicas como caminhadas, e exercícios físicos ao ar livre, tanto no amanhecer do dia quanto no final da tarde.

O seguinte trecho exemplifica o conceito de comunidade:

O conceito de comunidade apresenta-se desafiante na sociedade atual, devido à sua polissemia, pois comporta uma diversidade de sentidos. Ele pode ser usado para descrever desde aldeias, clubes e bairros, até grupos étnicos e nações. Devido ao amplo espectro conceitual, a definição de comunidade tem sido permeada pela sua dimensão subjetiva, ou seja, estrutura-se a partir de um sentimento de união, de um senso de pertencer a uma determinada coletividade. Essa dimensão tem uma magnitude mais significativa do que outras, como a da espacialidade, isto é, um mero espaço geográfico, também muito associado à imagem de comunidade. (JÚNIOR, 2006 apud OLIVEIRA et al., 2013, p. 134).

A Beira Rio, criada em 1994, atrai o público de todas as idades, sendo um local onde as pessoas frequentam para conversar, passear com a família, com os amigos e para trabalhar com vendas de comidas, e aluguel de brinquedos.

O local de estudo apresenta ambientes propícios para às crianças, pois nesse espaço da Beira Rio estão distribuídos vários vendedores ambulantes com seus brinquedos chamativos e estabelecimentos que realizam aluguel de patins, patinetes, bicicletas e playgrounds, fazendo com que as crianças façam parte de uma parcela da comunidade visitante. O público religioso também faz parte dos frequentadores, pois muitos eventos são organizados por igrejas e até mesmo pela prefeitura, onde os devotos participam e visitam o ponto turístico.

ABORDAGEM E COLETA DE DADOS

A abordagem escolhida para a construção dessa pesquisa ocorreu por meio da técnica de “estudo de caso”, onde envolve um estudo extenso e exaustivo de um ou poucos objetos que serão abordados pelo pesquisador, e o objetivo dessa técnica é baseado no detalhamento investigado do assunto. Os estudos de caso têm várias aplicações. Assim, é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Além disso, parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes (VENTURA, 2007).

Ventura (2007, p. 384) explica a técnica investigativa do estudo de caso como uma na metodologia para as pesquisas científicas:

Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

As análises foram efetuadas na área da beira rio na zona urbana do município de Imperatriz. Sendo assim foi realizada por meio da observação em dias do mês de agosto de 2021, sendo efetuada sempre em dia “comum”, ou seja, verificando se não havia alguma festividade na localidade que pudesse influenciar nas características dos resíduos produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de análise na Beira Rio deparou-se com um ambiente totalmente desorganizado no que diz respeito ao descarte de resíduos sólidos, pois observou-se a ausência de lixeiras específicas, fazendo com que as pessoas não tenham um local apropriado para o descarte correto do seu lixo (Figura 1). A prática da separação dos resíduos orgânicos (restos de alimentos, cascas de frutas, legumes, etc.) e dos resíduos inorgânicos (papéis, vidros, plásticos, metais, etc.) facilita a reciclagem porque os materiais, estando mais limpos, têm maior potencial de reaproveitamento e comercialização (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), fato não observado no local estudado.

Figura 1. Imagem de uma lixeira deteriorada na Beira Rio no município de Imperatriz-MA.



Fonte: autores

A Beira Rio é uma área com uma ampla extensão, dessa forma possui diversos ambientes para agradar os frequentadores que com o aproximar dos finais de semana, o público que frequenta o local aumenta consideravelmente e assim desencadeando um aumento no consumo e produção de lixo. Posteriormente cabe analisar que em determinados períodos ocorre um aumento no número de pessoas que visitam à Beira Rio. Dessa forma com esse cenário pandêmico vivencia-se, a população optou e precisou de locais abertos para a prática de exercícios físicos e a escolha de muitos imperatrizenses foi a beira rio, sendo assim boa parte destes consomem produtos no local, como água de coco do coco verde que gera o lixo orgânico, que é a carcaça, e também o canudo plástico utilizado (Figura 2).

Figura 2. Imagem do descarte do bagaço do coco verde e copos plásticos no lixeiro comum na Beira Rio no município de Imperatriz – MA.



Fonte: autores

No período de férias escolares a procura por um espaço, por ser um dos pontos que apresenta inúmeras atividades para crianças, além de apresentar locais para a alimentação (Figura 3). A Beira Rio apresenta diversos ambientes com áreas verdes, que propicia a população a realização de aniversários, piqueniques e outros eventos, trazendo resíduos como balões, copos plásticos e outros (Figura 4). Sendo assim, esses fatores contribuem para o aumento na produção de lixo.

Figura 3. Imagem do descarte de lixo sem a separação correta na Beira Rio no município de Imperatriz – MA.



Fonte: autores

Figura 4. Imagem do descarte de lixo proveniente de comemorações e piqueniques na Beira Rio, no município de Imperatriz – MA.



Fonte: Autores

A cidade apresenta um ciclo de coleta de lixo relacionado aos bairros da cidade, em uma das visitas foi visível o acúmulo de sacos plásticos contendo lixo empilhados próximo a uma lixeira, pois a mesma já estava lotada com outros sacos.

Assim, é notoriamente destacável que o descarte do lixo nessa região não apresenta a mínima separação, e descarte correto, porém no local existe um lixeiro em formato de peixe (Figura 5) destinado ao descarte de recicláveis, no entanto a comunidade que utiliza o local descarta qualquer tipo de material neste recipiente. Vale ressaltar que os mesmos quando recolhidos serão levados e despejados no lixão municipal.

De acordo com a Abrelpe (2020), a estagnação dos índices de reciclagem, apesar das várias ações, campanhas e iniciativas para alavancar o setor e viabilizar o aproveitamento dos materiais descartados, demonstra que a fragilidade das redes existentes, a inexistência de um mercado estruturado para absorver os resíduos e as dificuldades logísticas e tributárias devem ser objeto de atenção prioritária, juntamente com a es-

truturação dos sistemas de logística reversa definidos por lei, já que no período de uma década, apenas aqueles cuja obrigatoriedade antecede a PNRS apresentam resultados satisfatórios.

Figura 5. Imagem do recipiente para o descarte de recicláveis na Beira Rio no município de Imperatriz – MA.



Fonte: Autores

O lixão municipal é um local a céu aberto onde são depositados os resíduos de toda a população Imperatrizense. Segundo Ribeiro e Rooke (2010) quando o lixo é disposto de forma inadequada, em lixões a céu aberto, por exemplo, os problemas sanitários e ambientais são inevitáveis. Isso porque estes locais tornam-se propícios para a atração de animais que acabam por se constituírem em vetores de diversas doenças, especialmente para as populações que vivem da catação, uma prática comum nestes locais. Além do mais, são responsáveis pela poluição do ar, quando ocorre a queima dos resíduos, do solo e das águas superficiais e subterrâneas.

Realizou-se conversas informais, não documentadas, com os vendedores ambulantes que trabalham na área, pessoas que estavam praticando atividades físicas e utilizando o espaço com o intuito de lazer e diversão. Sendo assim, tornou-se perceptível a observação crítica de que na área onde se tem a maior concentração de vendas de comidas e bebidas, o acúmulo de lixo foi bem maior que em algumas outras partes da avenida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as análises observou-se a existência de várias lixeiras ao longo do percor-

so, mas apenas uma era destinada ao descarte de materiais recicláveis com sinalização correta sobre quais materiais deveriam ser descartados. Mesmo com lixeiras espalhadas no local ainda se flagrou lixo jogado no chão e descartados de forma irregular nas lixeiras, ou seja, sem a separação correta onde podia ser visto copos plásticos e garrafas pet misturados com restos de comida.

Observou-se algumas lixeiras em estado precário de conservação, tornando assim inviável o seu uso, também haviam muitos sacos de lixos empilhados nas calçadas interrompendo assim a passagem para os pedestres. E muitas pessoas ao observarem o trabalho sendo realizado relataram suas insatisfações com a situação em que a beira rio se encontrava. Diante das análises e depoimentos das pessoas insatisfeitas pode-se concluir que a problemática se divide em duas dimensões: falta de conhecimento e educação ambiental das pessoas e a falta de lixeiras adequadas para o descarte regular dos resíduos sólidos. Encontra-se no apêndice algumas das fotos tiradas na beira rio durante as visitas periódicas.

Portanto, ao decorrer da realização do presente estudo percebe-se que a falta de destinação correta para os resíduos sólidos de Imperatriz, acarreta em diversos problemas para o meio ambiente. É notória uma falha no estímulo à educação ambiental na comunidade que ali reside e que utilizam da área onde foram realizadas as pesquisas. Devido a esse problema visto e abordado concluiu-se que, de fato, existem locais que possam ser utilizados para o descarte de lixo que pode ser reciclado como: papel, plástico, metal e vidro. Porém, não há interesse por parte da comunidade e os que usam aquele local e que a carência evidente no estímulo à educação ambiental propicia o ambiente observado a se encontrar naquela situação.

REFERÊNCIAS

ABRELPE. **Panorama Dos Resíduos Sólidos No Brasil 2020**. Gestão Adequada Dos Resíduos, São Paulo - SP, 2020. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Acesso em: 28 fev. 2022

ALCANTARA, A. J. O. **Composição Gravimétrica Dos Resíduos Sólidos Urbanos E Caracterização Química Do Solo Da Área De Disposição Final Do Município De Cáceres-MT**, 2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais), Universidade de Mato Grosso, Cáceres, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.305, de 02 de agosto de 2010. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Centro Estadual de Vigilância em Saúde- CEVS; Vigilância em saúde: **Resíduos Sólidos**- Porto Alegre - RS. 2022. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/residuos-solidos#:~:text=Conforme%20consta%20na%20>

Lei%2012305,proceder%2C%20nos%20estados%20s%C3%B3lido%20ou] Acesso em: 28 Jan. 2022

GRIEBELER OLIVEIRA, Stefanie et al. Discussões sobre o conceito de comunidade relacionado à atuação do enfermeiro: relato de experiência. **Avances en Enfermería** , v. 31, n. 1, pág. 133-140, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Imperatriz**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 01 mar. 2022.

RIBEIRO, J. W.; ROOKE, J. M. S. **Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública**. 2010. 27f. TCC (Especialização em Análise Ambientais), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

CAPÍTULO 4

MICHEL DE CERTEAU: O conceito de lugar e espaço

Regina Celia Costa Lima¹⁴, Fernanda Miler Lima Pinto¹⁵.

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir as principais ideias de Michael de Certeau acerca de “espaço” e “lugar”, observando como essas ideias podem ser utilizadas nas pesquisas sobre sertão e de que forma podemos nos apropriar desses conceitos para constituir campos de investigação. O artigo está dividido em três momentos: um deles diz respeito à vida e obra do autor, no outro são discutidas suas principais ideias acerca de espaço e lugar, para em seguida, abordar as ideias de lugar e espaço articuladas nas discussões acerca do sertão maranhense.

Palavras-chave: Certeau. Espaço. Lugar. Sertão.

INTRODUÇÃO

Conforme Peter Burke (1992, p. 7), “o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa”. Dessa forma, o iminente historiador em sua obra *Escrita da História* (1992), introduz o debate acerca do processo de diversificação que a História tem passado ao longo de sua trajetória, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto a sua forma.

A produção historiográfica, com sua matriz fincada no positivismo do século XIX, enclausurada nos limites das concepções clássicas de documento, passou por várias transformações ao longo do século passado, graças a essas transformações podemos perceber que a partir das últimas quatro décadas do século XX, houve uma maior aproximação de temáticas relacionadas ao cotidiano, ao espaço e ao lugar.

¹⁴Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) no Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: regnacelia@hotmail.com/ reginacelia@uemasul.edu.br.

¹⁵Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: fernandamp1206@gmail.com

As transformações ocorridas no campo da História, ao longo de sua trajetória, não estão apenas no processo de diversificação e surgimento de novos campos do conhecimento historiográfico, mas no nível de rupturas, tanto acerca da concepção do objeto e do tratamento das fontes, como em relação ao olhar do historiador. Toda essa diversidade no campo da História pode ser vista sob a perspectiva de uma “expansão historiográfica”, que tem provocado uma multidiversificação interna e tem aberto novas possibilidades de expressão que enriquecem a escrita da história, seja nos aspectos textuais, seja em direção a alternativas não textuais (BARROS, 2013, p.13).

É factível, que o tema do cotidiano tem aparecido com frequência em pesquisas e em estudos, sobretudo na área das Ciências Humanas, o que evidencia “um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas questões do dia-a-dia”. O interesse no cotidiano tem se dado de forma que as rotinas diárias “e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico”, (CHIZZOTTI, apud DURAN, 2007, p. 116), e no interior das instituições como igrejas, escolas passam a ter mais sentido social e político.

Neste contexto, o trabalho do pesquisador Michel de Certeau ganha um grande significado, pois se insere no quadro dessa abertura da história para novas temáticas e novos problemas, bem como no diálogo com outros campos do conhecimento.

Para Sousa (2011), as perspectivas teóricas e os procedimentos metodológicos das investigações historiográficas modernas, para Certeau, trazem para “o debate atual questões que sugerem certas revisões e/ou reflexões no modo de produção do conhecimento adotado na academia” (p. 181).

Para esse pesquisador, o pensamento de Certeau, em relação ao papel do historiador, ao lidar com as fontes, extrapola os limites teóricos de suas propostas de pesquisa, e passa também pela narrativa. Nessa perspectiva, para Certeau, “os ‘resíduos’ ou conteúdos ‘descartados’ pelo historiador, tendem a ganhar, novos significados com os procedimentos da narrativa historiográfica” (SOUSA, 2011, p. 181-182), pois o trabalho de contar, relatar e interrogar os acontecimentos ganha mais liberdade com as narrativas, o que proporciona também maior dignidade aos documentos e aos mortos, ou seja, às memórias dos sujeitos eleitos para compor o quadro de análise na investigação (SOUSA, 2011, p.182).

SOBRE O AUTOR

Michel Jean Emmanuel de La Barca de Certeau (1925-1986), conhecido como

Michel de Certeau, nasceu em Chambbéry, França e morreu em Paris, acometido por um câncer, aos 65 anos. Sua educação e formação profissional foram bastante ecléticas. Formou-se em Filosofia, Letras Clássicas e Teologia, nas universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Era religioso da Ordem dos Jesuítas, foi ordenado padre em 1956. Concluiu o doutorado em Teologia na Universidade Sorbone, Paris, em 1960, com uma tese sobre os escritos místicos de Jean Joseph Surin.

A produção científica de Certeau traduz conhecimentos no campo da filosofia clássica, da psicanálise, da linguística e das ciências sociais. Porém, ele foi mais conhecido no campo da história. Michel de Certeau, como nos afirma Luce Giard (1998, p. 9), ao prefaciar a obra *A Invenção do Cotidiano*, “é um desses espíritos anticonformistas e perspicazes”, um intelectual que não se associou à rigidez dos cânones de uma disciplina. Sua intelectualidade “segue caminhos estranhos à lógica das instituições, quer estas estejam ligadas à Universidade, à Igreja ou ao Estado”. Ele criticou com muita lucidez “a epistemologia que governa o silêncio da profissão do historiador” (CERTEAU, 1998, p. 9 -10).

Certeau tornou-se um historiador conhecido e respeitado por sua produção científica. Ele buscou conciliar a vida religiosa com a vida de um pesquisador com interesse pelos métodos da antropologia. O historiador é autor de inúmeras obras fundamentais sobre a religião, a história, o misticismo e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII.

Para Bitencourt (2012), enquanto pesquisador, o interesse inicial de Certeau se voltou para questões religiosas, o que resultou em trabalhos de pesquisa histórica sobre os textos místicos do Renascimento e da época Clássica ou, ainda, sobre o contexto e as causas sócio históricas do fenômeno de possessão demoníaca, ocorrido no século XVII, na cidade de Loudun. Como professor, ele lecionou em universidades europeias de Genebra e Paris, na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales, assim como na Universidade de San Diego na Califórnia, Estados Unidos. O pesquisador deixou uma vasta obra, que aborda temáticas variadas, sempre de maneira instigante e original.

Sensível ao significado dos eventos ocorridos na França em maio de 1968, ele dedicou-se ao estudo das transformações culturais ocorridas, a partir destas manifestações, com ênfase na questão do ensino nas universidades. O movimento de maio de 1968, para Bitencourt (2012), projetou Certeau publicamente na França, após ele apoiar a publicação de um artigo relacionado aos eventos da revolta estudantil.

Certeau foi fundador e diretor da revista *Christus* e da Escola Freudiana de Paris, L'Ecole Freudienne. Ele formou um grupo que serviria como ponto focal para estudantes interessados na Psicanálise (SILVA, et.al., 2011). Ele foi um dos historiadores que ao mesmo tempo em que era apaixonado pelos novos métodos, estava disposto a correr o risco, e era lúcido sobre suas determinações e seus limites. Soube fazer o jogo com as palavras e assumir sucessivamente todas as linguagens. Ele foi um historiador da Medicina e da sociedade, teólogo, psicanalista, quantificador, discípulo de Freud e Foucault. Impossível era aprisioná-lo a um campo (GIARD, apud CERTEAU, 1998, p. 10).

Algumas de suas obras são:

La solitude, une véreté oubliée da communication, com François Roustang e outros (1967); La prise de parole: pour une nouvelle culture (1968); La possession de Loudun (1970); L'absent de l'histoire (1973); La culture ou pluriel (1974); L'invention du quotidien 1. Arts de faire (1974); L'écriture del'histoire (1975); Une politique de la langue. La Revolution Française et l'hes patois: l'enquete de Gregoire, com Dominique Julia e Jacques Ravel (1975); L'invention du quotidien 2. Habiter, cuisiner, com Luce Giard e Pierre Mayol (1980); L'ordinaire da communication, com Luce Giard e outros (1983), etc. (SILVA, et.al., 2011, p. 64).

Dentre as obras de Michel de Certeau consideradas como de maior difusão no espaço acadêmico brasileiro, destacamos *A Escrita da História* (1975), como a de maior repercussão entre os historiadores, e *A invenção do cotidiano* (1974), como a de característica mais interdisciplinar, pois tem sido uma obra bastante citada nas disciplinas, além da História, a Geografia e o Urbanismo, a Linguística, a Comunicação, a Filosofia e as Ciências Sociais.

No campo da reflexão historiográfica, a obra: *a Escrita da História*, tem sido de uma importância singular, no sentido da identificação de etapas fundamentais da historiografia e suas diferentes abordagens ao longo do tempo. Sua importância, entre tantas possibilidades historiográficas, estabelece diálogos com várias áreas do conhecimento.

Outro trabalho de muita repercussão, é a pesquisa intitulada *A invenção do cotidiano*. “Trata-se de uma obra inédita apresentando os resultados de uma pesquisa de grande fôlego (final de 1974 a 1978)” (GIARD, apud CERTEAU, 1998, p. 9), com sua primeira edição, francesa, lançada em 1980, que contou com grande aceitação no campo dos estudos culturais. Neste trabalho, Certeau descreve as práticas cotidianas dos consumidores, procurando descrever o fenômeno ‘de dentro’.

Assim,

Ao captar as práticas no movimento de sua enunciação, a pesquisa de Certeau nos apresenta um panorama que resgata a criatividade dos homens comuns, tantas vezes desprezadas nas teorias que tendem a colocar em relevo a dimensão de conformismo e submissão ao poder instituído (BITENCOURT, 2012, s.p.).

Ao traçar o itinerário de Certeau, a filósofa argentina Cecilia Padvalskis, em artigo intitulado *Michel de Certeau: recorrido por sus múltiples pertinências (2010)*, cita a pesquisadora Luce Giard, uma das maiores estudiosas de Certeau. Para Luce Giard, a trajetória de Certeau se distingue em três momentos distintos. A primeira etapa, que vai até 1968, – o tempo em que Certeau consagra sua intelectualidade à história da espiritualidade da Companhia de Jesus. Em um segundo momento, Certeau amplia o seu projeto intelectual entre 1968 e 1974. A terceira etapa é definida pela autora, como o tempo da plenitude entre 1975 a 1985 (GIARD, apud PADVALSKIS, 2010, 191).

Diante do exposto, podemos afirmar que das temáticas mais discutidas, e que tem marcado mais significativamente a discussão intelectual de Certeau, mais notadamente é a terceira etapa de sua trajetória, conhecida como “el tiempo de plenitude” (PADVALSKIS, 2010, 191), são, sem dúvidas, o cotidiano, o espaço e o lugar. Em se tratado do Lugar, é em Certeau que encontramos o mais potente conceito.

“ESPAÇO” E O “LUGAR”

O conceito de lugar é multidisciplinar e transversal, seus estudos estão voltados aos fatores humanos, sociais, políticos e econômicos. Ele é muito utilizado em áreas do conhecimento como a geografia, arquitetura e urbanismo, paisagismo e ecologia, porém tais conceitos são, a partir dessas disciplinas, carregados de uma fundamentação teórica, na sua maioria, com enfoque físico e territorial que opera sobre um campo de estudos espacial. Contudo, essa interpretação variada do conceito de lugar, “que pode ser tanto geográfico quanto arquitetônico, antropológico, psicológico ou pertencente, ainda, a outras áreas do conhecimento, tem se tornado ‘insuficiente para apreender o seu real significado’” (SCHNEIDER, 2015, p. 66).

Muitos autores, principalmente no campo da geografia física tem se esforçado em conceituar “lugar”. Entre esses teóricos, destacamos o geógrafo brasileiro Milton Santos, que sustenta que o lugar é uma produção histórica, que só pode ser compreendido dialeticamente levando em conta as relações de produção nele estabelecidas (SANTOS, apud BITTENCOURT, 2004, p. 171).

Assim, a história, afirma Santos (1991),

atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações. Indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos -, mas que têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções interpõem e se exercem (p. 52).

Entretanto, para Certeau, lugar é muito mais que espaços territoriais, são espaços de convivência, constituídos de relatos, itinerários e percursos de espaços. Para conceituar “lugar” e “espaço”, Michel de Certeau recorre, essencialmente, às relações sociais, ao cotidiano, à comunicação e à linguagem.

Entre “espaço” e “lugar”, Certeau estabelece uma distinção, delimitando-os em campos. O lugar teria uma configuração instantânea de posições, indica uma posição de estabilidade, “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência.” (CERTEAU, 1998, p. 201).

Assim, espaço, para Certeau, é definido como “o lugar praticado”, vivenciado. Para explicitar o “espaço”, Certeau usa a linguística para fazer uma comparação entre o espaço com a palavra e o lugar com a enunciação. Para o autor, no instante em que a palavra é dita ela é também atualizada. Da mesma forma, ele exemplifica que “(...) a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Para Certeau, as estruturas narrativas tem valor de sintaxe espacial (CERTEAU, 1998, p. 199). As mudanças de espaço, as circulações efetivadas formam os lugares. Dessa forma, para o autor, todo relato é uma prática de espaço.

O espaço para Certeau (1998), só se realiza quando é vivenciado. Para o autor, um determinado lugar só se torna espaço na medida em que este é utilizado e vivenciado pelos indivíduos. É somente por meio dessa dinâmica de movimento, que esse espaço se potencializa e se atualiza. Ao ser ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado.

Para Certeau, os objetos especificam lugares pela ação dos sujeitos históricos. O espaço está sempre associado a uma história e condicionado ao movimento. “Há um despertar dos objetos inertes (uma mesa, uma floresta, uma paisagem do ambiente) que saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza de seu próprio espaço” (CERTEAU, 1998, p. 203).

Assim, para Schneider (2015), Michel de Certeau analisa o lugar praticado como estático, fisicamente imóvel, mas que passa por uma ressignificação na medida em que acontecem essas dinâmicas de deslocamentos coletivos, o meio pelo qual se atualizam constantemente. É no caminhar que o sujeito se apropria “das possibilidades permitidas pela configuração espacial do lugar, assim como um locutor se apropria da língua. O movimento é a realização espacial do lugar, assim como dizer uma palavra é o ato sonoro da língua” (p. 72)

Para Certeau, as práticas humanas usam e produzem espaços (1998, p. 233), nesse sentido a vivência temporal do indivíduo em determinado lugar é condição necessária para a produção do espaço. Assim, “o espaço público só adquire identidade quando os indivíduos o praticam”. Dessa forma, também, o relato e as narrativas estão relacionados com o lugar, como resíduos ou detritos do mundo, bricolagens de diferentes elementos formados de fragmentos diversos e memórias, produzindo sentido a um lugar (SCHNEIDER, 2015, p. 257-258). Segundo Certeau (1998):

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (p. 189).

A cidade como lugar de desejo é também foco da abordagem de Michel de Certeau, “que valorizava nela o quadro de itinerários múltiplos” (DOSSE, 2009, p. 90). Para apresentar seu conceito de cidade e práticas urbanas, Certeau utilizou como laboratório, a observação da agitada vida urbana, a partir de uma das figuras monumentais do urbanismo ocidental, o World Trade Center. As contradições nascidas da aglomeração urbana, como a solidão e a invisibilidade são observadas pelo autor, como uma das características do espaço urbano contemporâneo, o qual conceituamos de cidade. Ao se observar a cidade do alto de seus edifícios e monumentos tem-se uma “vista perspectiva e a vista prospectiva que se constitui a dupla projeção de um passado opaco e um futuro incerto” (CERTEAU, 1998 p. 171).

As cidades, para Certeau, que nascem a partir da modernidade, são pensadas a partir de uma racionalidade urbanística. Porém, o espaço praticado só se concretiza no caminhar de seus habitantes. “Ele estabeleceu uma distinção entre a cidade, que considerava como uma língua, um campo de possíveis, e o ato de caminhar que a atualizava e adivinha de enunciações dos pedestres” (SCHNEIDER, 2015, p. 72).

Certeau (1998) faz uma crítica à cidade conceito instaurada pelo discurso utó-

pico e urbanístico, racional, funcionalista, que privilegia o progresso e serve como balizadora para as estratégias socioeconômicas e políticas. Ao mesmo tempo o autor enfatiza que se “de um lado a linguagem do poder se urbaniza, por outro, existem movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU. apud, SCHNEIDER, 2015, p. 71).

Para Certeau (1998) a cidade é um lugar que emerge da forma como as pessoas comuns, como usuários desse lugar se movimentam, em sua maioria em um sentido oposto à racionalidade praticada. Porém, essa movimentação dos usuários da cidade se dá por meio de uma aparente conformidade, pois, para Certeau, não existe passividade no consumo de ideias.

O SERTÃO ENQUANTO LUGAR NO PENSAMENTO CERTELINO

Ao iniciar o seu texto intitulado *Relatos de Espaço*, no obra *A invenção do cotidiano*, Michel de Certeau (1996, p. 199), nos lembra que, na Atenas contemporânea, o transporte coletivo é denominado de *metaphorai*. Portanto, para os gregos o ir e vir, torna-se uma metáfora, ou seja, os gregos utilizam metáforas para se locomover, o que denota a íntima vinculação entre narrativa e espaço. “A locomoção, a transposição no espaço, é metafórica, já que a metáfora é justamente a manifestação das maneiras de se passar a outro, de se transfigurar” (PEREIRA, 2008, p. 13).

Assim, ao acompanharmos as ideias de Certeau, vamos compreender que as estratégias textuais utilizadas na construção historiográfica nos dá o sentido dos lugares e espaços. Para Certeau, o lugar e o espaço são construídos por narrativas. “Quem criou a humanidade foi a narração”, como nos afirma o cientista francês Pierre Janot, na frase epigrafada por Michel de Certeau (1998, p. 199), em um de seus mais instigantes textos acerca do espaço e lugar.

Dessa forma, o sertão é resultado de uma narrativa. A historiadora Janína Amado (1995) afirma que a ideia de sertão, foi construída, primeiramente, pelos colonizadores portugueses, ao longo do processo de colonização. “Uma categoria carregada de sentidos negativos, que absorveu o significado original, conhecido dos lusitanos desde antes de sua chegada ao Brasil - espaços vazios, desconhecidos, longínquos e pouco habitados” (AMADO, 1995, p.148).

Assim, para Amado (1995),

“sertão” tanto designou quaisquer espaços amplos, longínquos, desconhecidos, de-

sabitados ou pouco habitados', (...) como adquiriu uma significação nova, específica, estritamente vinculada ao ponto de observação, à localização onde se encontrava o enunciante, ao emitir o conceito (p. 148).

Em contrapartida, a historiografia sulmaranhense, a partir da segunda metade do século XIX, procurou implementar um outro tipo de narrativa no sentido de valorizar as riquezas naturais do sertão, bem como as virtudes do homem sertanejo. Entre esses intelectuais que se empenharam na construção de uma nova caracterização de sertão, destacamos Francisco de Paula Ribeiro, ilustre português que foi encarregado de estabelecer as fronteiras do sertão sulmaranhense, e Carlota Carvalho, autora da obra *O Sertão: subsídios para a História e a Geografia do Brasil*, que teve sua primeira publicação em 1924. Acerca dessa narrativa, empreendida por esses intelectuais, mais notadamente, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o historiador Raimundo Santos (2017) nos afirma:

Retirando informações de Paula Ribeiro, disse que a expressão “Pastos Bons”, vinha de colonizadores que aqui encontraram a rica e infindável pastagem “em que o bom sucedia o melhor”. (...) os primeiros colonizadores encontraram um ambiente favorável em diversos aspectos, pois havia aqui: “a beleza dos campos, a suavidade do clima, a superabundância de nascentes de água corrente e perenes, e a grande quantidade de frutos naturais do país, saborosas como o bacuri, nutritivos como o pequi e a bacaba” (p. 219).

Nesse espaço, como bem define o intelectual Parsondas de Carvalho (ambientado nos finais do século XIX e início do XX), citado pelo historiador Raimundo Santos (2017), “por todos os lugares dos sertões que andou encontrava beleza e utilidade para o povo sertanejo”. Para Carlota Carvalho (2000, p. 98), até os quintais ganham relevo, como sendo “extensões da flora sertaneja”, numa representação de beleza e fartura para os moradores. Percebe-se, que essa nova narrativa empreendida pelos teóricos oitocentistas, inaugura um outro sertão, diferentemente daquele descrito nos primeiros séculos da colonização brasileira.

Outro aspecto a ser considerado ao se discutir sertão a partir das concepções de “lugar” e “espaço”, com base no pensamento certelino, é o lugar praticado (...)” é o que dá lugar a um vazio” (...)” o tabuleiro das identidades” (...) é “o jogo do sistema dos lugares definidos”. Cada nome próprio evocado nas vázias, rios e serras do sertão “evocam as ‘autoridades locais’ ou ‘superstições’ (CERTEAU, 1998, p. 186-187). Tudo isso, no dizer de Certeau, é o que transforma o território em lugar. O autor diz:

Estamos ligados a este lugar pelas lembranças (...) É pessoal, isto não interessaria a ninguém, mas, enfim é isso que faz o espírito do *lugar* [grifo nosso]. Só há lugar quando frequentado por espíritos múltiplos, ali escondidos no silêncio, e que pode “evocar” ou não. Só se pode morar num lugar assim povoado de lembranças (CERTEAU, 1998, p. 189).

Dessa forma, como nos afirma Dosse (2013, p. 95), estar ligado ao lugar significa habitar o lugar, partindo-se “da idéia importante para Certeau, segundo a qual habitar não é somente situar-se em um território, mas habitar uma língua e expressá-la por um discurso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes contribuições de Michel de Certeau, não apenas para o campo da História, mas para o vasto campo das ciências humanas e sociais, foi pensar o lugar como resultante das práticas cotidianas. Com mestria, o autor atravessou as fronteiras das disciplinas e de forma articulada e transdisciplinar apresenta uma concepção de lugar que extrapola os espaços territoriais circunscritos nos mapas e cartas. A partir de Certeau é possível se humanizar o conceito cartográfico de lugar. Não basta residir, fixar endereço em um determinado território é necessário apropriar-se dele por meio da convivência e sentimento de pertença. Com isso, “os usos, as apropriações e as vivências temporais do indivíduo em determinado espaço produzem memórias e dão sentido ao lugar” (SCHNEIDER, 2015, p. 266).

Os relatos, as narrativas e o caminhar realizado cotidianamente, pelos habitantes moldam e transformam os ambientes planejados em espaços. Dessa forma, é possível, a partir dos estudos do historiador e filósofo Michel de Certeau, pensar a categoria “sertão”, aplicada ao sertão maranhense, enquanto lugar construído, a partir de uma narrativa própria, e que se constitui em um espaço cultural gigantesco, com grandes possibilidades investigativas.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p. 145/151. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1990>
Acessado em: 22 jan 2022.

BARROS, J. d’A.. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITENCOURT, J. B. e GALVES, M. C. (orgs.). **Historiografia Maranhense: Dez ensaios sobre historiadores e seus tempos.** – São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

BITENCOURT, M. I. G. de F. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Polêmica**, v.11. n. 2, 11, mai. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/issue/view/245>. Acessado: 11 jan 2022

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas** (org.). – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, C. **O Sertão: Subsídios para a História e a geografia do Brasil.** (Organização e notas de Adalberto Franklin e João Renôr Ferreira de Carvalho) 2 ed. rev. e ampl.- Imperatriz (MA): Ética, 2000.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2007

DOSSE, F. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/34699750-Michel-de-certeau-o-espaco-habitado-segundo-francois-dosse.html>. Acesso em: 24 jan 2022.

DURAN, M. C. G.. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. P. 115-128. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf. Acesso em: 10 març.2022

PADVALSKIS, C.. M. de C. recorrido por sus múltiples pertinências. **Revista Teología.** Tomo XLVII, N° 102, Agosto 2010: 189-207. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3270204.pdf. Acessado em: 14 jan 2022.

PEREIRA P. P. G. O sertão dilacerado: outras histórias de *Deus e o Diabo na terra do sol*. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n°.74, São Paulo: 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452008000200002 Acessado em: 24 jan 2022

SANTOS, M.. **A metamorfose do espaço habitado.** 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, R. L. dos. **A construção da identidade sertaneja maranhense.** Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, K. F. da; LYRIO, K. A.; MARTINS, N. de S. **Michel De Certeau e a Educação.** Pró-Discete: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Feijó%20Certeau.pdf. Acessado em: 10 jan 2022.

SCHNEIDER, C. S.. Pensando as políticas de preservação do patrimônio a partir do conceito de lugar. **I Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade**, Porto Alegre, 9 a 11 de março de 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/18CDCristinaSeibertSchneider.pdf> Acesso em: 24 jan 2022.

SOUSA, F. das Ch. de L. Diálogos com Michel de Certeau sobre pesquisa nas ciências humanas. **Revista Crítica Histórica**, Ano II, N° 3, julho/2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/296066351/Dialogos-Com-Michel-de-Certeau> Acesso em: 22 jan 2022

CAPÍTULO 5

MEMÓRIA VIVA DA IGREJA SANTA TERESA D'ÁVILA NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

Jakeline Almeida Santos Pereira¹⁶, Sheila Elke Araújo Nunes¹⁷, Ivaneide de Oliveira Nascimento¹⁸.

RESUMO

Neste artigo buscou-se trazer a luz do conhecimento as histórias e fatos vividos e contados pela comunidade sobre a fundação da Igreja Santa Teresa D'Ávila e seu desenvolvimento ao longo dos anos. No desenvolvimento do trabalho baseou-se na técnica de memória viva com a intenção de elaborar um registro histórico fotográfico evidenciando a grandeza do patrimônio histórico-cultural da Igreja Santa Teresa D'Ávila, através de fotografias relevantes que tragam conhecimentos antes esquecidos ou até mesmo não conhecidos a comunidade da cidade de Imperatriz em uma linguagem simples.

Palavras-chave: Técnica memória viva. Fatos históricos. Documentação.

INTRODUÇÃO

A técnica de pesquisa, memória viva é uma ferramenta competente no que diz respeito a preservação da história, pois resgata lembranças guardadas na memória, por meio de relatos de pessoas com mais vivências ou idosas da comunidade estudada. Propicia tanto a pessoa que conta a história, quanto a aquela que a escuta, ter sentimentos de alegria ou tristeza de algo. É um instrumento que possibilita conhecer e recriar fatos acontecidos em um passado distante e analisar de forma crítica, as transformações ocorridas no objeto de estudo e em seu entorno no decorrer dos anos (CETESB, 1986).

A técnica da memória viva é utilizada em todos os níveis da educação, com o

¹⁶Acadêmica do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: jakelinepereira.20190002568@uemasul.edu.br

¹⁷Doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública. Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: sheilanunes@uemasul.edu.br

¹⁸Doutora em Agroecologia. Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão; E-mail: ivaneide@uemasul.edu.br

propósito de conectar o assunto ministrado em sala com a realidade dos alunos. Esta técnica proporciona ao aluno desenvolver uma pesquisa sobre o espaço em que vive, como também ter uma nova perspectiva do que antes era somente um monumento antigo (CALVENTE; MOURA; ANTONELLO, 2003)

Para tanto, o presente trabalho tem como finalidade trazer a luz do conhecimento as histórias e fatos vividos e contados pela comunidade sobre a fundação da Igreja Santa Teresa D'Ávila e seu desenvolvimento ao longo dos anos. Preservando assim a história de todos que ajudaram em sua construção, como também de todos aqueles que trabalham atualmente para conservá-la como um dos principais ícones do município de Imperatriz. Tendo como meta futura transportar todos os conhecimentos adquiridos deste trabalho para sala de aula na forma de recurso didático divulgando a importância deste patrimônio histórico-cultural para futuras gerações, como também propiciar ao aluno o contato tanto com a cultura erudita quanto com a popular e assim enriquecer a sua bagagem cultural com mais conhecimento (COLASANTE; CALVENTE, 2009).

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido foi baseado na técnica de memória viva com a intenção de elaborar um registro histórico fotográfico evidenciando a grandeza do patrimônio histórico-cultural da Igreja Santa Teresa D'Ávila, através de fotografias relevantes que tragam conhecimentos antes esquecidos ou até mesmo não conhecidos a comunidade e aos alunos das escolas da cidade de Imperatriz.

Onde foram coletadas histórias e fatos vistos ou contados sobre a construção da Igreja Santa Teresa D'Ávila, por meio de uma exposição de fotografias antigas e atuais, adquiridas através de busca de fotográficas nos acervos pessoais, igrejas e no sistema global de redes de computadores interligadas (Internet), com a finalidade de contar a história da Igreja Santa Teresa D'Ávila da sua fundação até os dias atuais. Com intuito de perpetuar a importância do patrimônio histórico-cultural da Igreja Santa Teresa D'Ávila para futuras gerações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tudo se inicia em 1852, quando o religioso carmelita, Frei Manoel Procópio do Coração de Maria chegou à Imperatriz trazendo consigo uma imagem da sua devoção: Santa Teresa d'Ávila (Figura 1).

Figura 1. Chegada de Frei Manoel Procópio, com duas famílias e quatro praças, ao território de Imperatriz. (obra do artista plástico Francisco Gonçalves).



Fonte: acervo da família Cortez Moreira

Logo que Frei Manoel Procópio do Coração de Maria assentou-se no território que hoje é a cidade Imperatriz na data de 16 julho de 1852, construiu uma pequena capela glorificando sua santa de adoração, à Santa Teresa d'Ávila, justamente onde atualmente está situado o hospital da Unimed, na XV de Novembro.

Santa Tereza de Ávila – Tereza de Jesus, Doutora da Igreja, reformadora do Carmelo.

Tereza de Cepeda e Ahumada, nasceu em Ávila, Espanha, em 28 de março de 1515. Seguiu sua vocação bem cedo se tornando uma freira carmelita. Deixou como legado várias contribuições para posteridade como: a reforma da Ordem Carmelita, a construção de 32 mosteiros, 17 femininos e 15 masculinos, diversas obras escritas, tais como: o Livro da Vida, o Caminho da Perfeição, Moradas e Fundações entre outros.

Essa freira veio a falecer em 4 de outubro de 1582, com 67 anos. Foi sepultada na cidade de Alba de Tormes, onde se encontram suas relíquias. Foi beatificada no ano de 1614, sendo canonizada como Santa Teresa D'Ávila, em 1622 (Figura 2). O Papa Paulo VI, em 1970, consagrou Santa Teresa D'Ávila como, Doutora da Igreja, tornando-se primeira mulher a obter este título e sua celebração é comemorada no dia 15 de outubro.

Figura 2. Imagem original de Santa Teresa D'Ávila

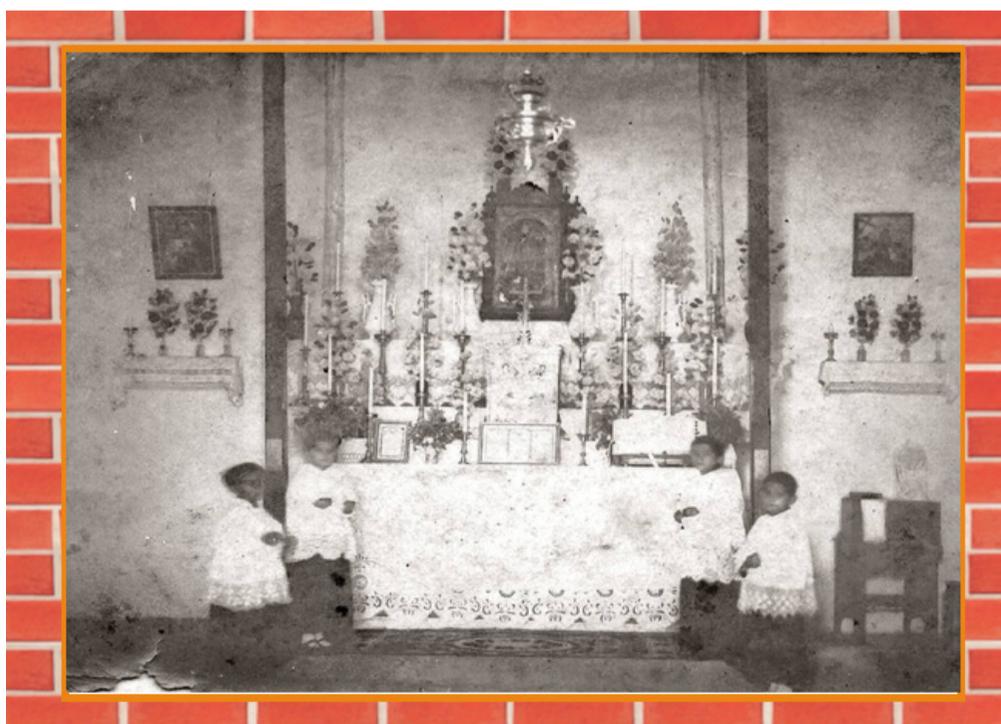


Fonte: Diana Cardoso, 2013

MEMÓRIA VIVA - ÁLBUM FOTOGRÁFICO

Esta é uma de duas fotografias raríssimas que temos como registro da antiga Igreja de Santa Teresa D'Avila, mostrando o altar e a presença de quatro coroinhas no dia 15 de outubro de 1927, dia da Padroeira de Imperatriz (Figura 3).

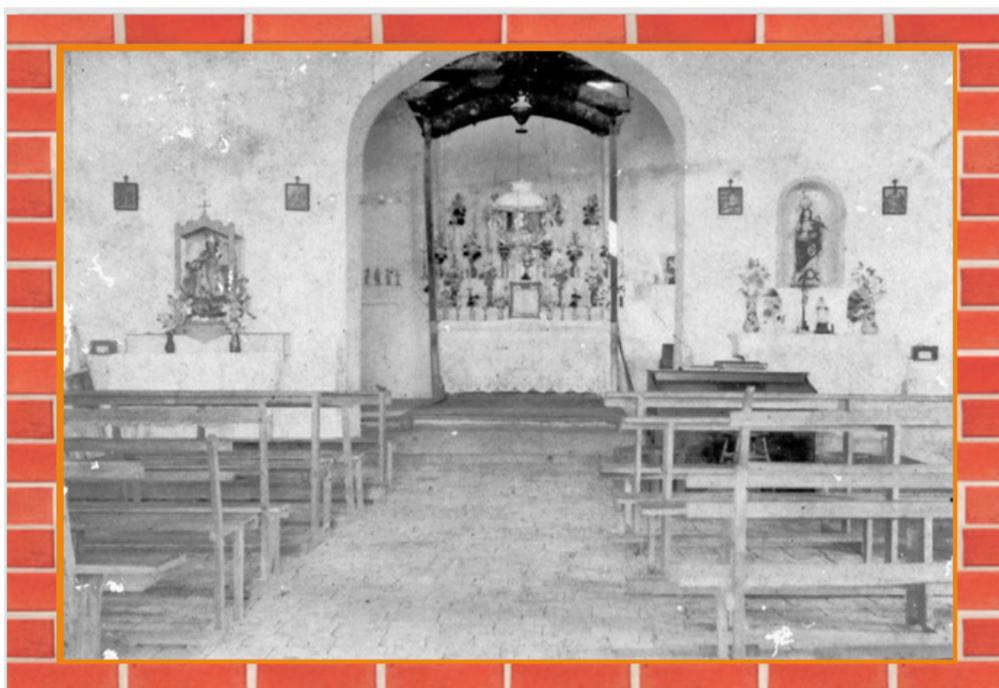
Figura 3. Fotografia rara que registra a antiga Igreja de Santa Teresa D'Avila, mostrando ao altar e a presença de quatro coroinhas no dia 15 de outubro de 1927, dia da Padroeira de Imperatriz



Fonte: FILCKR, 2007

Esta é a segunda fotografia que consideramos também como uma raridade. Já que, infelizmente há poucos registros fotográficos dessa época, mostrando a pequena e antiga Igreja de Santa Teresa D'Avila (Figura 4).

Figura 4. Interior da antiga Igreja de Santa Teresa D'Avila, 1927.



Fonte: FILCKR, 2007

A pequena igreja, marco da fundação da cidade, estava localizada onde hoje é o Hospital da UNIMED (Figura 5), em frente a Pracinha Dr. Regis, início da Rua 15 de Novembro, e foi demolida em 1930.

Figura 5. Hospital da UNIMED



Fonte: Acervo pessoal Evaldo Melo

Para o historiador José Herênio de Souza, o lugar onde é hoje Praça da Meteorologia foi exatamente o local que Frei Manoel Procópio, com sua população deu início à povoação da antiga Santa Teresa e atual Imperatriz. Sendo assim, para José Herênio de Souza, nada mais justo que haja a construção de um monumento, que se denominaria Marco Zero de nossa cidade neste local, pois este local é um dos principais pontos de visitação da cidade, tanto do ponto de vista histórico, como de memória e cultural da nossa História (Figura 6).

Figura 6. Praça da Meteorologia – Marco Zero da Cidade de Imperatriz



Fonte: Acervo pessoal Evaldo Me

Após a demolição da antiga Igreja em 1930, a nova construção da Igreja Santa Teresa D'Ávila começou somente em 1935, tendo como arquiteto e mestre de obras, o frade capuchinho Francisco de Chiaravalle (Figura 7).

Figura 7. Igreja Matriz Santa Teresa D'Ávila



Fonte: @missionari_cappuccini_milanol

Havia urgência na reforma da antiga Igreja, já que ela estava com o seu teto que era de palha muito danificado e as estruturas dos pilares arruinados. Sendo assim o frei Francisco a mudou de local e a construiu mais imponente, juntamente com um convento-colégio.

Seguindo o curso da história em 6 de outubro de 1937 a Igreja Santa Teresa D'Ávila foi entregue à comunidade, para as comemorações do dia da Santa. Em 1946, o convento-colégio foi totalmente cedido as irmãs capuchinhas, com capacidade de abrigar 50 internos e 300 alunos externos, entre meninos e meninas e hoje intitulado como Escola Santa Teresinha.

Atualmente a paróquia está localizada na Rua XV de Novembro e desde então sedia eventos religiosos comemorados na cidade, assim como batizados, crismas e casamentos.

Cruzeiro em frente à Igreja de Santa Teresa D'Avila, padroeira da cidade de Imperatriz, construído no início da década de 1950, esta fotografia é dos anos 1960. Localizado na rua 15 de Novembro, centro antigo da cidade (Figura 8).

Figura 8. Cruzeiro em frente à Igreja Matriz.



Fonte: Arquivos digitais da biblioteca do IBGE.

Esta imagem foi tirada na metade do século XX (1951) – onde as garotas posam em frente à Igreja de Santa Teresa, juntamente com um padre e uma freira, após cerimônia da Primeira Comunhão. Durante várias décadas do século passado, a Igreja Católica teve um papel fundamental na evangelização da população de Imperatriz,

Maranhão, haja visto que a cidade foi fundada por frei Manoel Procópio, um frade da Ordem Carmelita (Figura 9).

Figura 9. Cerimônia da Primeira Comunhão, realizada na Igreja Santa Teresa D'Ávila.



Fonte: Arquivos da Biblioteca da Escola Santa Teresinha

A imagem (Figura 10), foi capturada no início dos anos 1960, alunos da Escola Santa Teresinha formados no pátio externo da Igreja de Santa Teresa, preparando-se para o desfile de 7 de setembro, que na ocasião, ocorria na rua 15 de Novembro, hoje avenida Frei Manoel Procópio.

Figura 10. Alunos da Escola Santa Teresinha no pátio Externo da Igreja de Santa Teresa



Fonte: Arquivos da Biblioteca da Escola Santa Teresinha

Fotografia efetuada pelo missionário católico Albé Ambrogio (*in memorian*), em um voo rasante comandado pelo piloto Ciro Santana (*in memorian*), contemplando a Igreja de Santa Teresa, Escola Santa Teresinha, Escola Governador Archer e adjacências no final dos anos 1960 (Figura 11).

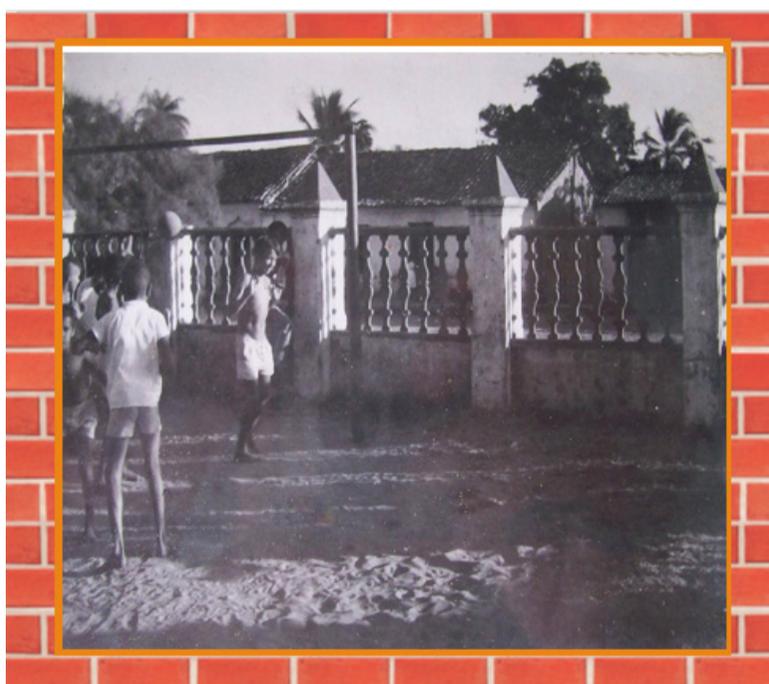
Figura 11. Cidade de Imperatriz (MA) no final dos anos 1960.



Fonte: FILCKR, 2009

Garotos jogam bola em um dos pátios laterais da Igreja Matriz de Santa Teresa, início dos anos 1970. Incentivados pelo jovem missionário católico Albé Ambrogio, que sempre aos sábados e Domingos, organizava os jogos de futebol ao lado da igreja como forma de socializar e ao mesmo tempo evangelizar os garotos da comunidade (Figura 12).

Figura 12. Crianças brincando no pátio externo da Igreja de Santa Teresa.



Fonte: FILCKR, 2009

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A técnica de memória viva é formada por vivências que se apresentam relevantes para desenvolvimento e reestruturação das histórias, seja ela, por meio de histórias contadas, fotografias e até mesmo fatos já documentados, pois motiva o melhoramento de algumas aptidões, tais como: observar, descrever, analisar, julgar e sintetizar sobre alguns monumentos, suas estruturas e seu entorno no transcorrer do processo histórico das mudanças do espaço geográfico em questão.

Após olhar o passado, vivenciar o presente e vislumbrar o futuro, é plausível que se observe uma nova realidade dos fatos. Somos capazes de enxergar onde não havia luz, de dar voz a histórias que ainda não foram escritas, mesmo cientes que todos esses acontecimentos estão envolvidos pelo véu do esquecimento. Sabemos que de fato recriar o passado exatamente como ele foi um dia é impossível, mas o trajeto que enlaça essa tentativa nos traz informações relevantes e nos faz ver e sentir o quão importante é a nossa história.

O presente trabalho propôs uma volta ao passado através de uma coletânea de fotografias da Igreja Santa Teresa D'Ávila, ressaltando a importância de manter a memória viva, para que se perpetue a história deste patrimônio histórico-cultural de Imperatriz. Pois a história também se expressa através de sua arquitetura e seus monumentos, já que tudo está conectado pela teia do tempo, estimulando o estudo das transformações ocorridas na cidade de Imperatriz.

REFERÊNCIAS

CALVENTE, M.; MOURA, J.; ANTONELLO I. A Pesquisa de Memória Viva - Uma experiência da sua utilização na Formação dos Professores de Geografia. Londrina: UEL, 2003

CETESB – Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental. Educação e Participação. São Paulo: CETESB, 1986

COLASANTE, T.; CALVENTE, M. C. M. H.. A memória viva como recurso didático no ensino de geografia: Prática pedagógica para o entendimento das modificações do espaço urbano londrinense: UEL, 2009

CRUZ TERRA SANTA. Disponível em <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-santa-teresa-de-avila/110/102/>. Acesso em: 01 de mar de 2022.

CAPUCHINHOS NO MARANHÃO. Disponível em <http://capromapa.blogspot.com/.../freifrancisco-de>. Acesso em: 01mar 2022.

FACEBOOK DA PARÓQUIA SANTA TERESA D'ÁVILA. Disponível em <https://www.facebook.com/paroquiasantateresadavilaitz/photos/4761474610553360>. Acesso em: 01 mar 2022.

Figura 3: Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/imperatriz-ma/640844021> Acesso em: 01 mar 2022.

Figura 4: Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/imperatriz-ma/640844021> Acesso em: 01 mar 2022.

Figura 8: Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=429389&view=detalhes> Acesso em: 01 mar 2022.

CAPÍTULO 6

A CIDADE COMO LUGAR DE MEMÓRIA E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

Regina Celia Costa Lima¹⁹, Maria da Guia Taveiro Silva²⁰.

RESUMO

Esse artigo procura estabelecer um diálogo acerca da cidade e sua relação com a memória e suas potencialidades educativas. O debate aqui proposto situa a cidade a partir do contexto da modernidade, buscando refletir sobre os efeitos do processo de urbanização para a memória e a vida das populações. Objetiva-se, ainda, refletir como tais efeitos apontaram para a necessidade de preservação da memória e do patrimônio.

Palavras chave: Cidade, Modernidade, Memória, Patrimônio, Lugares de Memória.

INTRODUÇÃO

A cidade só pode se perpetuar se seus habitantes reconquistarem-na cotidianamente em seus sonhos e devaneios.

(CORNELIA ECKERT E ANAL LUIZA ROCHA)

O interesse pela memória nos espaços acadêmicos tem crescido desde as últimas décadas do século XX. Inspirados pela historiografia francesa, em especial pela história das mentalidades, que se propagou a partir dos anos de 1970, os historiadores têm cada vez mais estreitado as relações da memória com a história.

Dado às atribuições próprias de seu ofício, o historiador, como afirma Hobsbawn (2003), “tem um compromisso essencial com a memorização, visto que seu papel [...] é de lembrar aos outros, aquilo que eles teimam em esquecer” (p. 13). Dessa forma, a memória, enquanto temática de grande interesse historiográfico tem cada vez mais

¹⁹Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) no Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: regnacelia@hotmail.com/ reginacelia@uemasul.edu.br.

²⁰ Doutora em Linguística, pela Universidade de Brasília (UnB), docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br.

atraído a atenção da academia, em especial por parte de pesquisadores da História e demais ciências humanas e sociais.

Por seu caráter interdisciplinar, a memória tem aproximado a História com outros campos do conhecimento como a Antropologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia e a Sociologia que também enveredam pelo “labirinto da memória”. Tal aproximação tem enriquecido sobremaneira o debate acerca da memória, do patrimônio e dos lugares de memória. Assim, por esse prisma, busco nesse trabalho estabelecer um diálogo com os teóricos de várias áreas do conhecimento, que a partir do debate acerca da modernidade se ocuparam a discutir a cidade e suas relações com a memória.

LABIRINTO DA MEMÓRIA

O conceito de memória apresenta algumas dificuldades, principalmente pelo fato de que existem algumas divergências quanto à sua natureza – se individual ou coletiva. No que concerne à predominância constitutiva, quer dizer, se o componente individual sobressai-se ao coletivo, ou pelo contrário, podemos acessar importantes teóricos que têm, mais especificamente a partir do contexto da modernidade se ocupando em debatê-la. Nessa perspectiva, portanto, aqui nos interessa trabalhar com a noção de memória concebida por Maurice Halbwachs, já que ela nos dá possibilidades de discutir melhor a temática a que nos propomos.

No pensamento de Halbwachs (2006), a memória possui sempre uma dimensão coletiva. Para ele, a memória individual não existe, as lembranças são sempre coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se tratando de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece, afirma o autor, “porque jamais estamos sós”, sempre falamos a partir do lugar social ao qual pertencemos. Somos porta-vozes do coletivo, e nessa condição, “não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distinto de nós, porque sempre levamos conosco e em nós, certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

A memória, nessa perspectiva, além do caráter social, também é seletiva, para a qual a lembrança individual está submetida à formação identitária a partir das experiências coletivas. A atividade evocativa da memória, articulada como um olhar retrospectivo sobre a experiência da duração é o nosso primeiro contato com o passado e o ponto de partida para a reflexão histórica. Nessa perspectiva, Ricoeur (2004) afirma que:

[...] a memória constitui a primeiríssima relação com o passado [...] a história sabe que há o passado porque a memória já o disse antes dela. Por menos fiável que seja memória, por menos fiel que ela seja ao passado, ela é a nossa primeira abertura em relação a ele (p. 374).

A História, no entanto, não é guardiã da memória, é sua provocadora. Isso porque, pergunta não pela memória em si, mas o porquê de se lembrar de certa maneira e quais os vestígios que ficaram na memória de uma civilização e os motivos pelos quais somente determinados vestígios ficaram e não outros. Dessa forma, seu olhar debruça-se sobre os mecanismos de construção da memória coletiva e suas relações com as mentalidades, com as ideologias, com as visões de mundo e as representações que lhes moldaram.

Ecléa Bosi (1994) em sua obra “Memória e sociedade - lembranças de velhos”, afirma que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (p. 55). Nesse sentido, defende a autora, que o passado não sobrevive à memória. Este está sempre se atualizando a partir das novas experiências do sujeito. “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Assim, o passado vai sempre pertencer ao passado. As lembranças ou as memórias do passado são construções advindas de experiências remotas que “vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 1994, p. 27). As memórias são selecionadas, atualizadas e reelaboradas a partir do acúmulo de experiências adquiridas no trajeto da nossa existência.

A CIDADE: urbanização e suas implicações

Os estudos sobre memória têm, no contexto do processo de aceleração da vida urbana, se ancorado nas discussões como “questões deixadas à margem” e no aceleração do cotidiano que trazem como consequência alterações na concepção de tempo

e no convívio social (PACHECO, 2007, p. 230). Nessa perspectiva Lima Filho (2001), em seu artigo “Entre Formas e Tempo” ao discutir os efeitos da urbanização e suas consequências para a vida das populações, assegura que:

Nesse vai e vem temporal, o movimento que impulsiona para a modernidade rompe com o passado, destrói os patrimônios, torna inhóspitas as relações sociais, individualiza o que foi marcadamente holista por excelência. A volta ao passado parece querer ressemantizar e fazer marcar o passado no presente: é preciso proteger, contaminar-se de um passado que nós mesmos destruimos – daí a busca por objetos, coleções, ruínas (PACHECO, 2007, p. 233).

Vale ressaltar, que as discussões de cidade relacionadas à necessidade de resguardar a memória e o patrimônio, partem do contexto da modernidade. É nesse momento em que o crescimento de cidades marca profundamente a história europeia do século XIX, provocando grandes alterações no espaço urbano. É época em que alguns teóricos começaram a refletir sobre o passado da cidade, seu ordenamento e funções ao longo dos tempos (RAMINELLI, 1997)

No sentido do debate da cidade nesse arcabouço teórico, Sandra Martins (2014), descreve a modernidade como um trem que devido à sua velocidade é possuidor de um poder transfigurador da realidade. Para a autora a modernidade alterou a visão da paisagem e das pessoas transformando a percepção espaço temporal (p. 8). Nessa perspectiva vale aqui recorrer ao pensamento do sociólogo alemão Georg Simmel (1973) que, ainda, no limiar do século XX, em sua “A Metrópole e a vida Mental”, discute o processo de urbanização que o mundo tem sofrido a partir do contexto da modernidade e que tem interferido significativamente no comportamento e modos de viver das pessoas. Em seu texto, Simmel concebe a cidade, não apenas, como objeto de idealização dos que nela habitam, mas como sujeito capaz de interferir na vida psíquica de seus cidadãos, no sentido em que cria “condições psicológicas” que são manifestas no cotidiano. Para o autor os excessos de estímulos da vida urbana, como “pontualidade, calculabilidade, exatidão, são introduzidas à força na vida pela complexidade e extensão da existência metropolitana (p.15). Todos esses excessos, no pensamento de Simmel (1973), tem provocado novos comportamentos e novos traços de vida mental.

Martins (2014, p. 9) observa, que a velocidade das mudanças advindas do processo modernização no período pós Revolução Industrial vivida pela Europa do século XIX se fez sentir nas cidades, “através das reformas urbanísticas e, muitas vezes, a desumanização dos espaços”. Toda essa complexidade da vida urbana, “colocam em xeque a existência dos bens que dizem respeito à memória social”, pois a vida na

cidade se apresenta a partir de “novas configurações em termos de comportamento, condições e estilos de vida, relações sociais e espacialidades” (MARTINS, 2014, p. 18). Tais mudanças, no dizer da autora, apontaram para a necessidade de preservação da memória cidadina, provocando o acirramento do debate sobre patrimônio, o que preservar e porque preservar.

A CIDADE: entre o espaço e o lugar

O espaço enquanto resultante das relações sociais passadas, vinculadas às forças econômicas e políticas ora dominantes, deixa marcas impressas na paisagem, marcas essas, que transforma esse espaço em lugar. Esse conceito de espaço, espaço marcado pelas vivências, tem instigado um intenso debate tanto por parte da academia, como pelas organizações que disputam a cidade. Esses movimentos, independente das motivações que norteiam suas ações e discursos, tem mobilizando olhares em torno do sentido de cidade entendida como lugar das pessoas, do cotidiano e das vivências.

No sentido do espaço urbano entendido como lugar, recorreremos ao pensamento da geógrafa Ana Fani A. Carlos (1996), que tem desenvolvido relevantes estudos sobre o processo de metropolização das cidades. Na sua obra “O lugar no/do mundo”, Carlos (1996) define Lugar enquanto o espaço redimensionado, dotado de referências, de histórias vividas a partir do testemunho que sedimentam recordações registradas, informações de tempos passados que contam a história do lugar. Ainda, nessa perspectiva, de espaço pensado enquanto lugar de vivências, Tuan (1983, p.6) nos orienta que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de significado”. Portanto, para esses autores, o espaço reconhecido coletivamente a partir da apropriação simbólica, acumulado de sentimento e pertinências que o particulariza é o que o transforma em lugar.

Assim, os espaços são dotados de sentidos pelo significado simbólico que possuem. Nessa perspectiva moldam, de forma decisiva, “a noção de lugares de identidade, os lugares (vestem-se a camiseta)” por serem lugares de acontecimentos. Tal território possui, portanto, uma “assinatura”, aquela inscrita pela história de seus usuários (ROCHA; ECKERT, 200, p.353).

A CIDADE ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA

A ideia de patrimônio enquanto preservador da memória tem seu maior revigoração a partir da década de 1980 com a inauguração do conceito de “Lugares de

Memória”, observado como categoria apropriada pela política de preservação da memória coletiva. O conceito de lugares de memória tem como referência obrigatória, os trabalhos do historiador francês Pierre Nora que a partir do clássico texto, “Entre memória e história – a problemática dos lugares”, afirma que a memória não existe, que está sempre vulnerável às manipulações e latências e exposta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas.

Os lugares de Memória para Nora (1993, p. 13) nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, daí a necessidade constante de se criar arquivos. Ela precisa ser acessada e preservada, para tanto, é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, notariar atas, estabelecer contratos, porque, segundo o autor, essas operações relacionadas à memória, não são naturais.

Os lugares de Memória são evocadores de lembranças e se constituíram como tal por terem sido apoderados pela história que após “deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los” se tornaram lugares de memória. “É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos” (NORA, 1993, p. 13).

Para Nora (1993) estes lugares de Memória precisam ser compreendidos no sentido pleno do termo, do mais material e concreto, do mais abstrato e intelectualmente construído. Tendo como condição necessária o seu sentido simbólico, sendo representativo e de interesse coletivo, a sua materialização passa a ser indispensável. A categoria de “Lugares de Memória” se insere na necessidade de manutenção da identidade do homem contemporâneo, que sobrecarregado pela urgência e estímulos do “trem” veloz “transfigurador da realidade”, partindo de que memória não é espontânea, cada vez mais necessita de evocadores.

O espaço urbano é recheado de cicatrizes históricas, marcas temporais que registram o tempo vivido. A percepção da cidade como lugar de memória está relacionada à compreensão dos espaços urbanos enquanto espaço de vivências, preche de conteúdo educativo.

Dessa forma, os espaços públicos que compreendem a cidade são reconhecidos como lugares de memória, pois neles, no dia-a-dia, acontecem práticas sociais, onde forjam-se experiências que, eventualmente, mediados pelo discurso da história contribuem para a construção de conhecimento e de identidade. Portanto, a cidade é, por excelência, um espaço educativo, pois carregam consigo conteúdos formativos. Esses

conteúdos podem ser percebidos nas construções, nos monumentos, nomes de ruas e praças, entre outros. Numa simples visita em lugares públicos é possível perceber e construir rastros, de memória e de conhecimento. Isto porque, os lugares de memória

são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode se apreendida pelos sentidos; são funcionais porque têm ou adquiram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são uma construção histórica e o interesse que despertam vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica. (NORA. 1993, p. 21-22).

Nesta perspectiva, os lugares de memória, por sua intrínseca ligação com o processo histórico que marca a vida dos moradores da cidade, se constitui como espaço educativo em potencial. Por seu caráter plural apresenta possibilidades diversas tanto para os espaços escolares como fora deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

História e Memória não são a mesma coisa, mas também não são essencialmente opostas, pelo contrário intercambiam-se. Dessa forma, nossa inferência é de que História e Memória se complementam, caminham juntas, imbricam-se. A Memória dá substância à História, também porque todo documento é um registro de memória e nunca é essencialmente contemporâneo ao fato. A História por sua vez, fornece à Memória uma interpretação, procura por seu sentido, tenta desvendar sua configuração, pergunta por que sua estrutura construiu-se desta forma e não de outra. O que nos leva a crer que, talvez o ofício do historiador, seja mesmo uma arqueologia da memória, porque pergunta essencialmente por sua condição de possibilidade.

Esse trabalho, que buscou discutir a cidade enquanto lugar de memória, quis, também ser um provocador quanto às possibilidades educativas da cidade a partir das suas marcas de tempo vivido. Sabemos que o ser humano tem a capacidade de aprender em diversos lugares. Ou seja, para além do espaço escolar, *locus* privilegiado do saber sistematizado para a formação de indivíduos na sociedade contemporânea, existem outras formas de se ensinar e aprender. Os espaços públicos, que compõem as cidades, carregam consigo conteúdos diversos e variadas possibilidades educativas, que podem ser acessados

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CARLOS, A. F., A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- KALB, C. H.. **Em busca da originalidade do Patrimônio Cultural na cidade espetáculo: O caso da Casa Boehm em Joinville/SC**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis-SC: julho/ 2015.
- LIMA FILHO, M. F., BELTRÃO, J. F., ECKERT, C., (Org.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios**. Blumenau-SC: Nova Letra, 2007.
- MARTINS, S. **A experiência da modernidade e o patrimônio cultural**. REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, ano 1, volume 1: UFMG, 2014.
- NORA, P. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- PACHECO, C. E. N.; CARI, D. B.; DONIN, R. E.; IRSCHLINGER, F. A. **Lugares de Memória no Oeste Paranaense: Monumentos Públicos, Memoriais e Praças**. Akropolis, Umuarama, v. 15, n. 4, p. 229-246, out./dez. 2007
- RICOEUR, P. O Passado tinha um Futuro. In. MORIN, Edgar (Org.). **A Religião dos Saberes: O desafio do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, pp. 369-378.
- SIMMEL, G. A Metrópole e a Vida Mental. In. VELHO, Otávio Guilherme (Org.) **O Fenômeno Urbano**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SILVEIRA, F. L. A. da, BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: Perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira, BELTRÃO Jane Felipe, ECKERT, Cornelia. (org) **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

CAPÍTULO 7

A POESIA E A PINTURA COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

*Isabel Delice Gomes Macedo²¹, Jéssica Mayane da Silva²², Maria da Guia Taveiro Silva²³
Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento²⁴.*

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido, a partir de propostas de atividades curriculares da Disciplina de Prática Interdisciplinar de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. O propósito é desenvolver, de forma eficaz, as práticas de leitura e produção textual, a partir de uma pintura e de uma poesia. Em um primeiro momento, a proposta do referido trabalho estava centrada em aplicar atividades que envolvessem alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Imperatriz, mas, diante da amplitude que uma tarefa interdisciplinar (Língua Portuguesa, Literatura e Arte), o objetivo foi ampliado, alcançando resultados, além do que promover uma prática de leitura e produção textual eficaz. Partiu-se do princípio de que ao utilizar a poesia e a pintura, seria possível estimular no alunado uma visão em torno de outras atividades, como o resultado da mistura de cores. Assim, no processo metodológico de cunho qualitativo, foi utilizado como material base, o texto “Borboletas” de Vinícius de Moraes, com o auxílio da pintura “Borboleta” de autoria de Romero Britto. Para a fundamentação da pesquisa foram usados estudos de autores como: Bortoni-Ricardo (2004), Gomes (2000), Fazenda (2004), Marcuschi (2007) e Solé (1998), entre outros. A relevância deste estudo se dá por poder contribuir com o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental.

Palavras-chave: Leitura. Produção textual. Interdisciplinaridade. Poesia. Pintura.

²¹ Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: deliceisabel@gmail.com

²² Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: j_mayane@hotmail.com

²³ Doutora em Linguística, pela Universidade de Brasília (UnB), docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: .maria.silva@uemasul.edu.br

²⁴ Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: silvania-slim@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Um fator preponderante para o uso da língua materna, quanto aos procedimentos de leitura e escrita, é a práticas e aquisição dessas habilidades diante de estímulos primários. Entende-se que a comunicação efetiva entre alunos e professores, no processo de ensino a aprendizagem, sobre as dificuldades enfrentadas principalmente pelos alunos, torna possível a identificação de dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa, principalmente de leitura e escrita, bem como se tornará mais fácil solucioná-las ou, pelo menos amenizá-las, pois a tarefa é difícil, mas possível de ser realizada.

As aulas de língua portuguesa, em muitos casos, ainda são temidas. Quando se trata de leitura e escrita, principalmente se a tarefa for obrigatória, fica mais difícil sua execução. Assim, advoga-se que uma forma de estímulo diante de dificuldades, é a ampliação de uma produção, utilizando os recursos de vários componentes curriculares, envolvendo os professores e tornando o trabalho interdisciplinar. Dessa forma, além de se tornar uma tarefa colaborativa, as leituras podem fazer sentido para o aluno, porque ele descobre que pode conjugar a mesma atividade, e cumprir o que é solicitado por outros professores.

Nesse contexto, insere-se este estudo que teve como objetivo desenvolver práticas de leitura e produção textual, a partir de pintura e de poesia. E, dessa forma, ampliar as possibilidades de praticar a leitura e a escrita, por meio de interações, que dessem conta de realizar um ensino interdisciplinar. Assim, partiu-se do seguinte questionamento: de que forma a literatura, leitura e artes podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos estudantes?

A temática inicial partiu do pressuposto de que estudantes das séries iniciais, como sexto ano do fundamental, estão mais abertos a estímulos externos. Por isso, nesse caso, foi feito uso da poesia, “As Borboletas” do autor Vinícius de Moraes, relacionando com a obra “Borboleta” do pintor Romero Britto. Ao trabalhar o relacionamento entre as artes, literatura e língua materna, identificada na disciplina de Língua Portuguesa, foi possível perceber dentro desse contexto situacional, a ação, ciência, competência, conhecimento, criação, estratégia, espaço e intuição dos envolvidos.

A intenção foi, também, de praticar outras formas de aprendizagem da Língua Portuguesa, simples, mas possíveis, envolvendo outras áreas de conhecimento, e buscando a sensibilização e participação dos alunos. Foi possível perceber que é possível melhorar a aprendizagem da turma, quanto à leitura e escrita, com uso de atividades como a proposta neste estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em se tratando de concepção de linguagem, é dito que a interação entre os sujeitos sociais acontece, geralmente, por meio de comunicação verbal e não verbal. Para Bazerman (2007, p. 110),

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de se e dos outros.

Dessa forma, entende-se que a linguagem é fundamental para a interação humana, mas principalmente para o seu desenvolvimento. Para o ensino da língua materna, no que diz respeito ao direcionamento dado à leitura, é possível perceber que as práticas são mais eficazes, quando há um processo de interação entre os participantes, professor-mediador e aluno. Durante a leitura, que faz parte do ciclo de aprendizagem, é preciso compreender que ler é um desafio.

Como a leitura está presente em todas as áreas de conhecimento, durante a construção de um aluno com perfil crítico-reflexivo, é preciso que exista um envolvimento que alcance as vivências dentro da escola e fora dela. Dessa forma, entende-se que a temática merece mais atenção, pois “o ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino do país” (BRASIL, 1997, p. 17), mesmo assim, qualidade do ensino no país ainda não alcançou os resultados desejados.

Sendo leitura e escrita fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes nas atividades escolares, deve ser um dos focos principais do trabalho docente. Com um trabalho mais focado nestas habilidades, o aluno conseguirá ampliar o conhecimento a ponto alcançar mais sucesso em sua escolarização.

Ademais, no processo de ensino, não basta saber, é preciso ir além, se faz necessário ampliar a maneira de ensinar e compreender como o aluno consegue acompanhar o que é ensinado e proposto para ele. Para isso, conforme Solé (1998, p. 91),

a criança tem que saber o que deve fazer – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação – sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e achar interessante o que se propõe que ela faça.

Dessa forma, a leitura acontece por meio de um processo de interação que se propõe alcançar algumas finalidades, tais como: sanar uma curiosidade, procurar soluções para problemas reais, buscar informações nos mais variados gêneros. Praticar leitura dessa forma, implica em um processo de ação e reação. Solé (1998, p. 22) postula que “uma prática de leitura, dessa forma, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.

Com a aquisição de um potencial leitor, o aluno conseguirá prosseguir nas outras etapas. Dessa vez, a escrita; a produção textual não pode ser desvinculada da prática de leitura. Para que exista a condição de exercer essa atividade, é preciso um envolvimento entre o que é ler, como fazer uso dessa proposta e como propor significações para a escrita, diante do que foi aprendido com a leitura até aqui.

É dito que no processo de ensino da leitura e a prática da escrita, existem desafios em todas os âmbitos educacionais, mas, a postura dos colaboradores que atuam em sala de aula, pode colaborar muito maia para modificar esse contexto. Uma boa estratégia é buscar atividades criativas e participativas entre os alunos, para que os pontos fracos sejam sanados.

No processo, que deve ser contínuo, a perspectiva interativa deve ser levada em consideração, como base para a fundamentação de um bom diálogo em sala. No viés, de uma percepção interativa, de fala e escrita, é possível ver a correlação com a concepção sociointeracionista, proposta por Marcuschi (2007, p. 33):

Fala e escrita apresentam

Dialogicidade

Usos estratégicos

Funções interacionais

Envolvimento

Negociação

Situacionalidade

Coerência

Dinamicidade

Com essa visão interacionista, o uso da língua materna, cada vez mais, se firma como um processo dinâmico. Entre vários aspectos desse uso da língua, uma forma

de estímulo diante de dificuldades, é a ampliação de uma produção, utilizando os recursos de várias disciplinas escolares. Essa perspectiva é caracterizada como interdisciplinar é uma boa estratégia de ensino, e pode resultar em bons resultados. Para Fazenda (2014, p. 19), “desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar, nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes”.

Dessa forma, a atividade proposta tem que ter como um dos objetivos, ampliar as possibilidades de ensino da língua. Por exemplo, fazê-lo por meio de interações com outros componentes curriculares. Esse tipo de estratégia pode fortalecer o aprendizado do estudante no que tange à perspectiva de desenvolvimento de atividades coletivas e que produzam resultados melhores.

O desenvolver deste tipo de estratégia, pode elevar a compreensão leitora e de escrita dos alunos. Nesse processo, o professor utiliza a capacidade criativa, explicada por Solé (1998, p. 69), quando indica que, “a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

No entanto, para intensificar a compreensão do aluno diante do que é trabalhado em sala de aula, é preciso entender que, mesmo diante das proposições indicadas, não existe uma regra que defina quais posicionamentos devem ser utilizados pelo professor, que está atuando como mediador. A possibilidade de trabalhar uma dinâmica interdisciplinar é fazer com que o professor e alunos consigam interagir, sem seguir, sempre, uma regra pré-determinada.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, no qual foram desenvolvidas atividades em sala de aula. Para este artigo, foi utilizado o resultado do uso de um texto poético intitulado “As Borboletas” de autoria de Vinícius de Moraes e ilustração da pintura “Borboleta”, obra de Romero Britto. As atividades foram realizadas a partir de uma contextualização do gênero literário poesia, no qual foi levantado o conhecimento prévio dos alunos.

Após diagnóstico do conhecimento, o texto literário foi disponibilizado para os alunos, com a proposta de leitura compartilhada. Assim, inicialmente, foi proposto

que fizessem a leitura, para que fosse possível fazer um diagnóstico dos conhecimentos deles sobre a temática, em seguida vieram outras etapas pertinentes.

Nessa proposta, foi trabalhada a pintura de Romero Britto, com utilização de recursos de mídia, para análise e discussão, com os alunos. Por fim, foi proposta uma produção de texto, obedecendo o gênero trabalhado e cada aluno apresentou sua produção para a turma. No momento da escrita, foi observado se o uso da ortografia, da pontuação foi feito de forma correta, bem como anotando as dificuldades de leitura dos alunos. Na atividade seguinte foi abordado o aspecto cognitivo, o entendimento, a interpretação textual do aluno sobre o material estudado.

Nesse trabalho foi utilizado o método da pesquisa qualitativa, com objetivo de compreender o processo de ensino - aprendizagem, especificamente a partir de aspectos da leitura, interpretação e produção textual, no sexto ano do ensino fundamental 2ª fase, de uma escola municipal da cidade de Imperatriz.

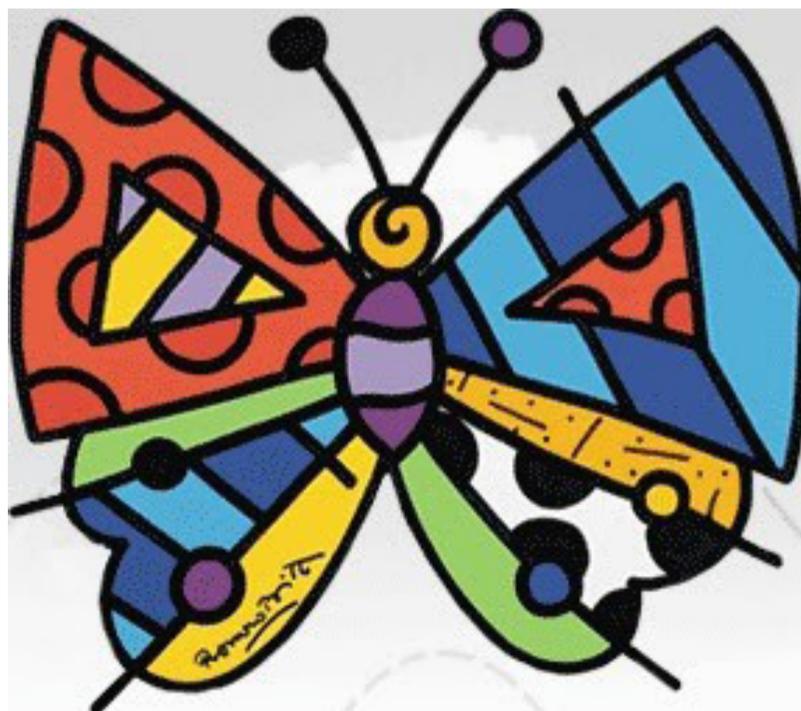
ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Para a análise, são utilizados fragmentos de textos produzidos por alunos da turma-alvo deste estudo – do sexto ano. O material básico e motivador da atividade da atividade foi a poesia e a pintura, ambas com o tema Borboleta.

O TRABALHO COM A PINTURA

Para embasar a prática da leitura em sala de aula foi utilizada a pintura “borboleta” de Romero Britto.

Figura 1. Pintura de Romero Britto “Borboleta”

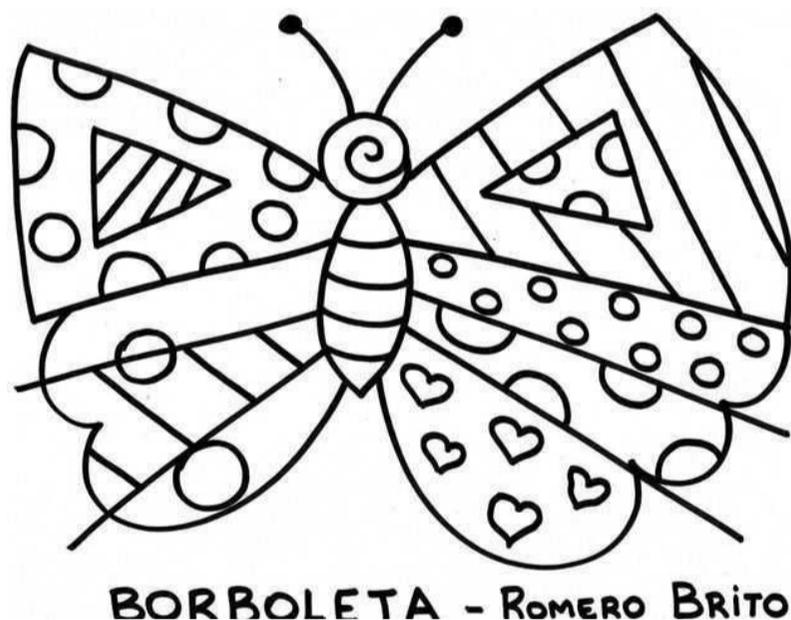


Fonte: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/arte-para-libertar-os-velhos/romero-britto-borboleta-4-2/>

Segundo Solé (1998), no processo de formação de um leitor é necessário que se faça uma associação com os conhecimentos que a criança traz consigo, para que possa aumentar a possibilidade de aprendizagem e retenção do conhecimento. Freire (2002, p. 11), corroborando esta ideia diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela linguagem e realidade se prende dinamicamente”.

É com base nessa reflexão, para atividade desenvolvida, inicialmente, foram apresentadas as cores primárias e secundárias, para que os alunos associassem a pintura ao texto lido. Assim, com a utilização de banner, foi apresentada a pintura, e os estudantes, além de terem contato com material de estudo, foram instigados a realizar atividade lúdica. Assim, foram formados grupos de quatro participantes, no universo de 36 alunos, com distribuição de um desenho de borboletas em um papel a serem pintadas com tinta guache. Também foram fornecidas placas de superfície plana, para a realização da mistura das cores escolhidas pelos estudantes. Em seguida, foi realizada a mistura das cores e os grupos chegaram à descoberta das cores secundárias.

Figura 2. Desenho para colorir



Fonte: reprodução baseada na obra de Romero Britto “Borboleta” <https://www.pinterest.es/pin/561472278517186151/>

Com esta atividade, se conseguiu alcançar o objetivo proposto, com a participação dos alunos, que se entregaram à atividade e coloriram as borboletas com as cores secundárias. A partir dessa interação, eles tiveram uma melhor compreensão de tudo que foi exposto, desde o texto poético até à utilização da pintura, numa aprendizagem colaborativa, que, ao que se percebeu, alcançou o processo mental, memória e raciocínio.

O TRABALHO COM A LEITURA

Depois da atividade com o desenho, nos interessou saber se os alunos do sexto ano, teriam ou não dificuldades em ler, interpretar e produzir um texto. Assim, foi proposta a leitura do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes.

Figura 3. “As Borboletas”, de Vinicius de Moraes



Fonte: <https://www.escritas.org/pt/t/8602/as-borboletas>

O plano incluía, também, o envolvimento das crianças no universo da leitura e da poesia, pois a leitura é uma ferramenta importante e necessária na vida do indivíduo, pois é a partir desta que o leitor desenvolverá seu processo de interação com o texto, e nesse caso, com texto poético (SOLÉ, 1998). Ademais, o uso da poesia em sala de aula certamente estimula o conhecimento do aluno sobre a linguagem literária e a capacidade de expressar opiniões, convicções e entendimento (NUNES, 2016).

Portanto, incentivar o aluno a ter contato com a leitura literária, pode facilitar tanto o gosto pela leitura, como o despertar da curiosidade, habilidade e prazer em fazer leituras, incluindo poesias. Ademais, esse tipo de trabalho possibilita que eles tenham interesse de conhecer outros gêneros textuais.

Sendo assim, na primeira etapa desse estudo, foi realizada uma leitura coletiva da poesia de Vinicius de Moraes, e a partir disso, os educandos deram suas opiniões sobre o que eles acharam do poema. Eles apresentaram, também, suas percepções de forma detalhada, sobre esse gênero textual.

No processo de discussão do texto, foi questionado aos alunos sobre o conhecimento que eles tinham em relação às borboletas, sobre o processo de nascimento delas, e praticamente todos tinham noção do desenvolvimento das borboletas. A maioria participou ativamente das indagações feitas sobre o texto; sempre respondiam, ou faziam outras perguntas.

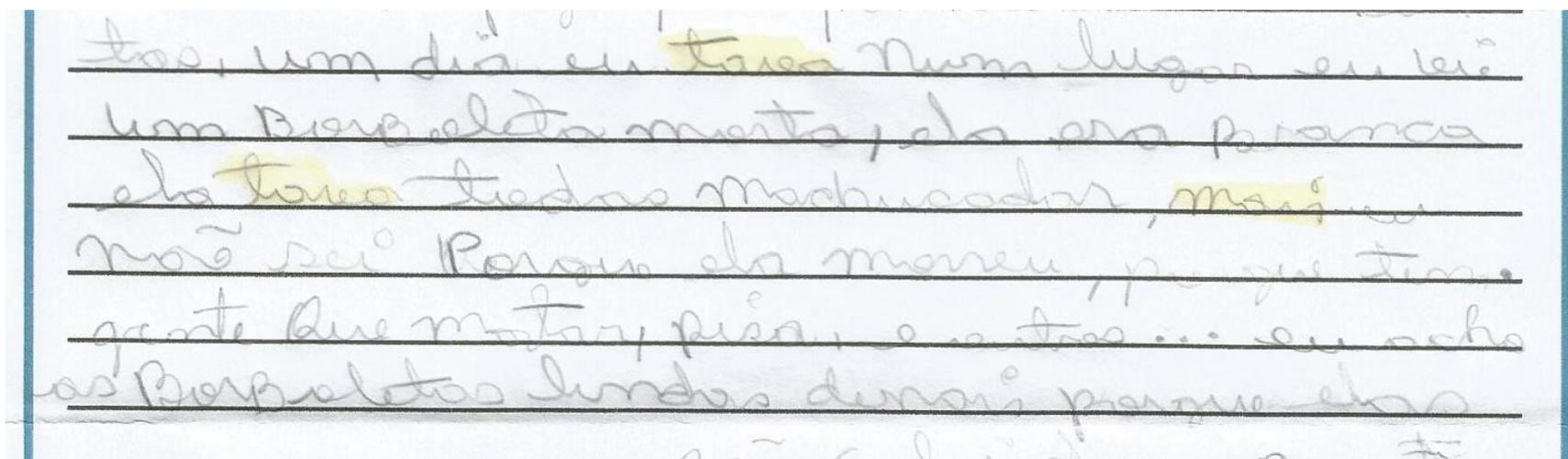
A partir disso, ficou perceptível que eles conseguiram entender bem o poema e não tiveram tantas dificuldades para entender do que se tratava a leitura norteadora e qual a finalidade da mesma.

Com relação à escrita, mais especificamente, a produção textual proposta aos educandos, também, não houve tantas dificuldades. No entanto, alguns deles utilizaram certos trechos do poema, acrescentando suas próprias observações, mas não com a mesma estrutura do poema. Para a escrita, eles utilizaram alguns elementos contidos no poema. Assim, de acordo com o que foi percebido, os conhecimentos que eles adquiriram, bem como o que eles já tinham sobre as borboletas, foram incluídos na produção textual.

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS, EM SALA DE AULA

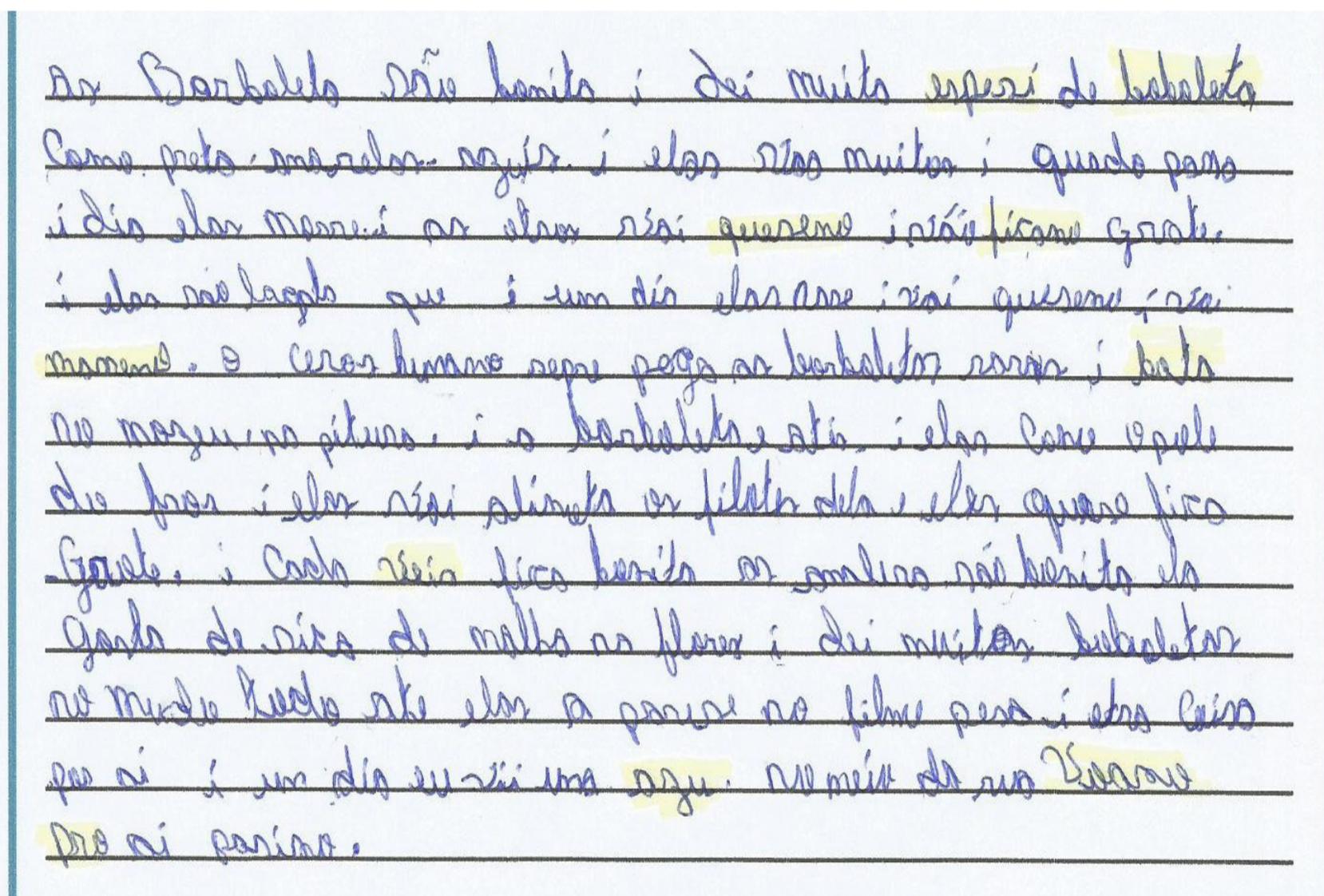
Este item contém a análise dos fragmentos dos textos escritos pelos alunos. Mesmo sem a transcrição do texto dos fragmentos é possível identificar o que a análise aponta. A análise é feita, a partir de cinco fragmentos.

Fragmento 01. Análise das produções dos alunos



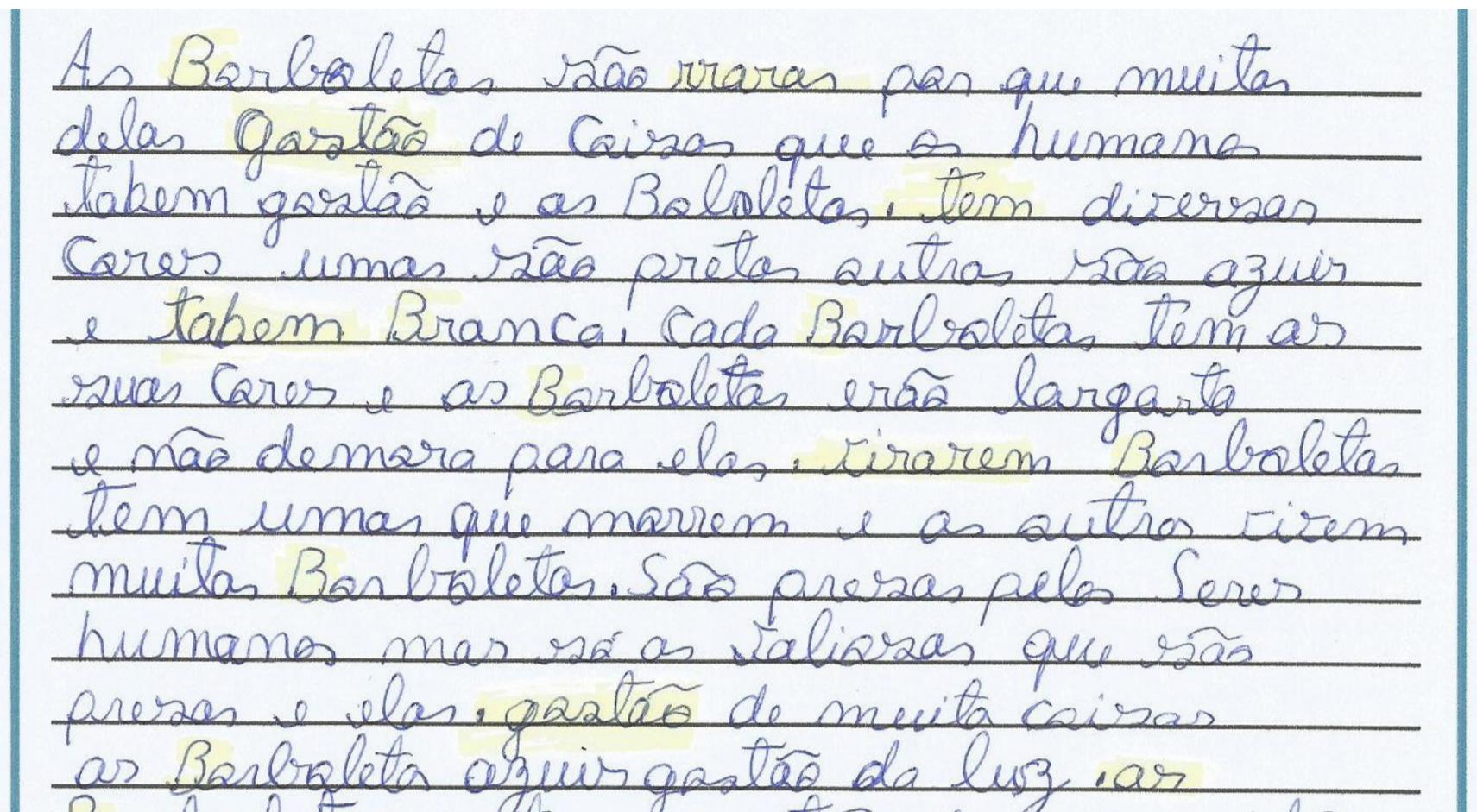
No fragmento 01, observa-se que há incoerências causadas pela falta de domínio das normas ortográficas. Por exemplo, há supressão da vogal “e” e o uso do marcador de plural redundante, falta da consoante “s” na palavra, uso de “tava” ao invés de “estava”. Essas falhas são decorrentes da interferência de regras fonológicas (BORTONI-RICARDO, 2005). Sendo assim, foi possível perceber que eles ainda não sabem fazer a diferença entre o advérbio “mais” e a conjunção coordenativa, “mas” para expressar adversidade.

Fragmento 02. Análise das produções dos alunos



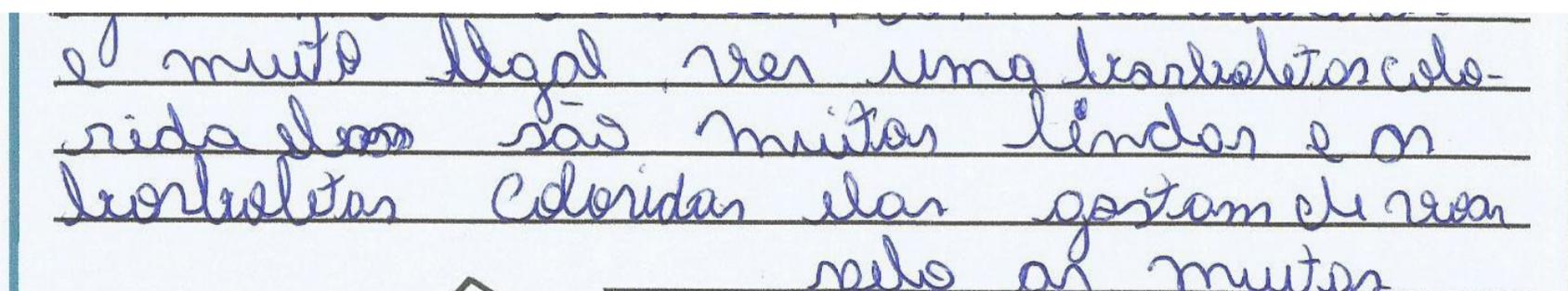
No fragmento 02, os equívocos são característicos da oralidade de indivíduos que ainda tem mais forte o reflexo da cultura linguística adquirida da vivência com parentes da zona rural, ou das periferias (BORTONI-RICARDO, 2004). O aluno escreveu palavras como: “espesi” para referir-se a “espécie”; “boboleta” ao invés de “borboleta”; “quereno, ficano, nasseno, veis, voano, azu, pro e bota” no lugar de “querendo, ficando, nascendo, vez, voando, azul, para o e botar”. Nesta etapa, pode ocorrer esses equívocos, mas o trabalho deve ser focado em corrigi-los.

Fragmento 03. Análise das produções dos alunos



No Fragmento 03 observa-se pontuação inadequada, como por exemplo, na sentença “[..] e não demora para elas. virarem [...]”, assim como, incoerências ortográficas, como nas palavras “rraras” no lugar de “raras”, “tabem” ao invés de “também”. O aluno apresentou, também, problemas com os tempos verbais como em “gostão” no lugar de “gostam”. A maioria deles se caracteriza como “erros” que são causados devido a interferências de regras fonológicas que são “erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”. (BORTORNI-RICARDO, 2005, p. 54).

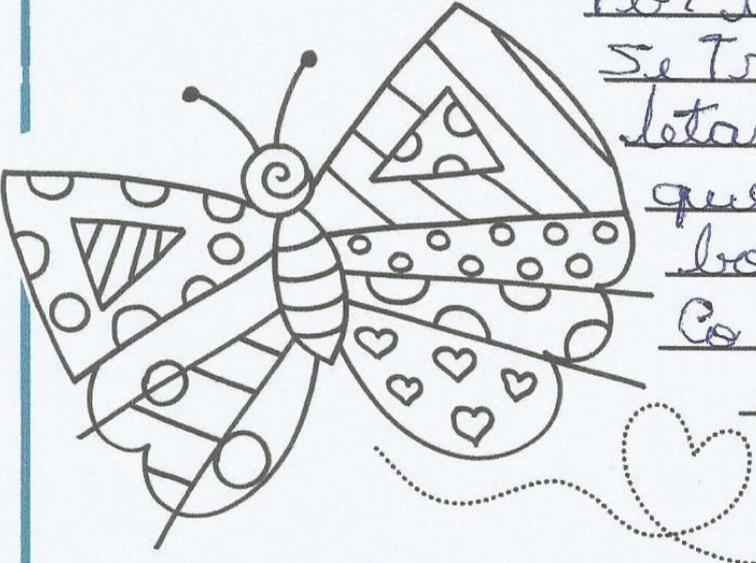
Fragmento 04. Análise das produções dos alunos



No Fragmento 04, é perceptível a falta de conhecimento do aluno em relação à concordância, como na sentença: “[...] muito legal ver uma borboletas colorida elas são muitas lindas [...]”. Este tipo de ocorrência deve ser um item do planejamento docente, na busca da superação.

Fragmento 05. Análise das produções dos alunos

As Borboletas Coloridas Vejo Mas de dia.
 Mas As Borboletas Pretas ou Escuras
 Vejo Mas De noite. Algumas Dentro Da
 Minha Casa Redondos uma luz. E o local
 das Borboletas Coloridas E no jardim. Sem-
 pre Eu Vejo Pelomenos turma no jardim da
 Minha avó. E além das Borboletas A Varior
 Beija-flor. As Borboletas Coloridas São
 as mas Belas. Por Elas Tem Algumas dese-
 nhos. umas listradas E outras Com Beli-
 nhas. A minha Mãe viu uma Com um
 Desenho muito Bonito E Resolheu Fotogra-
 fa. As Borboletas não nascem assim. Elas
 São lagartichas que Fica no Casulo
 Por um tempo. E Então
 Se Transforma Em Borbo-
 letas. Mas o Problema E
 que Depois de Virar bor-
 boletas. Restam-lhe Pou-
 co tempo de vida vive
 mas ou menos uma
 dez dias.



Pode-se notar que o Fragmento 05, não apresenta delimitação de parágrafos. Além disso, o aluno escreve diversas palavras com letras maiúsculas, indevidamente, como por exemplo: “As borboletas Coloridas Vejo Mas de dia”. Mas As borboletas Pretas ou Escuras Vejo Mas De Noite”.

Com a realização deste estudo, percebe-se a dificuldade dos alunos colaboradores, e pode ser de outros, também, em avançarem no processo de escrita. A dificuldade de uso da língua na modalidade escrita. Dificuldades que podem ser amenizadas e, até solucionadas, com mais leitura e mais prática da escrita, focalizando cada dificuldade.

O ideal seria que esses alunos não seguissem para o próximo ano, para a próxima

etapa com tantas dificuldades de registro da língua. Dessa forma, se eleva a responsabilidade da escola para com alunos que apresentam dificuldades como as aqui vistas, bem como outras que não foram mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi possível observar que para o ensino; a prática de leitura e escrita, a interdisciplinaridade é uma estratégia pedagógica importante e eficaz, visto que, todos os alunos colaboradores mostraram ter entendido o que foi trabalhado, e conseguiram desenvolver as atividades propostas com empenho. Todavia, é perceptível, também, a influência da oralidade na escrita e a influência que as experiências de vida desses alunos, têm nas atividades escolares. Elas podem ser vistas como um condutor para onde se quer que eles cheguem ou de barreira que impedem que cheguem onde precisam chegar.

Problemas gramaticais, ortográficos, de pontuação podem ser resolvidos mais facilmente se colocados como propósito por todos os responsáveis pela aprendizagem dos alunos; quando trabalhados visando o sucesso deles, realmente.

Para alguns será mais difícil, principalmente para

“[...] migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. ” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Sendo assim, se faz necessário a intensificação por parte dos professores, em especial o de Língua Portuguesa na promoção da produção textual, leitura e interpretação por meio de atividades interdisciplinares para possibilitar um maior envolvimento por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BEZERMAN, Ch.. Escrita, gênero e interação social / Charles Bazerman (org.); Judith Chambliss Hoffnagel / Angela Paiva Dionisio. – São Paulo-SP : Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

FREIRE, P. A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, G. C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. Id on Line Revista de Psicologia, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura / Isabel Solé/ trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SUL DO MARANHÃO: Relato de Experiência

Francisco Dimitre Rodrigo Pereira Santos²⁵, Marcia Guelma Santos Belfort²⁶, Suellen Alves de Azevedo²⁷, Zilmar Timoteo Soares²⁸.

RESUMO

Em 2019, foi aprovado o Programa de formação de professores Caminhos do Sertão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, com intuito de criar cursos e formar professores da educação básica em licenciaturas específicas, além de atender os municípios das unidades avançadas, o programa também oferta a formação continuada de professores de acordo com as mudanças da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No estudo, apresentam-se reflexões sobre o relato de experiência em educação em ciências da natureza vivenciadas durante o desenvolvimento de uma formação continuada. O objetivo geral foi o de discutir as mudanças na educação básica, indicando as contribuições desse processo para o desenvolvimento profissional e as dificuldades e anseios dos professores. Dentre os objetivos específicos foi o de conhecer os professores das unidades avançadas, priorizar as dúvidas e a discussão das dificuldades do trabalho docente e a importância do estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores dentro da profissão para promover mudanças na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: BNCC. Professores. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O professor tem papel fundamental na vida do seu aluno. Contudo, o que se observa nas últimas três décadas, conforme Schnetzler (2002), em relação a formação de

²⁵ Discentes da Pós-Graduação em Docência em Saúde da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

²⁶ Discentes da Pós-Graduação em Docência em Saúde da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

²⁷ Discentes da Pós-Graduação em Docência em Saúde da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL.)

²⁸ Doutor em Educação e docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

professores, principalmente nas áreas de ciências da natureza, são constatações de que geralmente os professores não possuem formação adequada em sua área específica ou que apresentam dificuldades em atuar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, em qualquer nível de escolaridade. Essa situação demonstra a complexidade da profissão docente. Pois, com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e construtores de aprendizagem.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2018, uma a cada três matérias lecionadas nas escolas públicas e particulares é ministrada por professor sem formação específica, e os dados relacionados variam de acordo com a etapa do ensino. No ensino fundamental, somente 58% das disciplinas são lecionadas por professores capacitados na área. Já no ensino médio, a porcentagem chega a quase 62%. Em relação ao Estado do Maranhão, existem apenas 41,1% dos professores com curso superior atuando na educação infantil, 59,6% no ensino fundamental e 92,1% no ensino médio.

Observa-se, a partir destes dados que o problema do ensino aprendizagem se encontra ainda no processo de formação inicial do professor, ou seja, na ausência de uma formação superior ou nos próprios cursos de graduação, em especial nos cursos de licenciatura, responsáveis por esta formação. Sabe-se que a formação do professor deve estar relacionada à sua área para que ele possa desenvolver, de forma eficiente, as suas tarefas disciplinares no âmbito pedagógico e que prepare o professor para os desafios das salas de aula.

Atualmente, os cursos de Licenciatura no Brasil, não tem sido a escolha profissional na graduação da grande maioria de jovens que ingressam no ensino superior. Realidade que tem se mostrado um grande desafio à educação. E aqueles que ingressam enfrentam graves problemas referentes à institucionalização, currículos e na consecução dos propósitos formativos.

Porém, a dificuldade em encontrar professores com formação exigida é um misto entre falta de profissionais nos lugares em que são necessários, baixa atratividade da profissão e dificuldades dos professores nas salas de aulas de se especializarem. Sem formação adequada, os professores têm dificuldades em ensinar seus alunos apropriadamente. É preciso repensar também a formação que é dada aos cursos, já que espe-

cialistas na área apontam que muitos cursos ainda estão bastante distantes da sala de aula, e não ensinam técnicas para os professores melhorarem suas aulas de acordo com a realidade do aluno.

Na formação dos professores das áreas de ciências da natureza, isto não é diferente, geralmente esta formação, tem sido pensada como uma tentativa de produzir um profissional que incorpore, o mais possível, traços ideais selecionados a partir de uma reflexão teórica sobre determinado tema específico, que por vezes excluem a vivência, a reflexão acerca do processo de ensino, pesquisa e extensão que quando vivenciada em sala de aula demonstram um processo contraditório entre formação acadêmica e prática pedagógica em sala de aula. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de formação inicial e também permanente, associada, às próprias carências da formação, pois muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática.

Esta proposta de formação foi destinada para professores do Ensino de Ciências da natureza do Ensino Fundamental, que trabalham nesta fase os conteúdos de biologia, química e física, haja vista que a transmissão de conteúdos nesta etapa da educação ainda está pautada na memorização de conceitos pelos estudantes, não havendo nenhuma relação entre os diferentes conteúdos ensinados nas aulas e o cotidiano do aluno.

É evidente que a qualidade da educação ofertada depende, tanto da formação que é dada aos professores, como também da continuidade da formação de professores que em grande parte, possuem apenas um curso de Magistério de Nível Médio e, como em qualquer outra profissão, deveria estar submetida a um processo contínuo de capacitação, especialmente diante do crescente progresso em ciência em tecnologia e diversificação cultural.

É o que assegura a LDB (1996) que, “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Logo, é fundamental a formação de professores que possibilite condições para que esses profissionais disponham de meios para refletir sobre a sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, desenvolver saberes, resignificando os seus conhecimentos.

O objetivo deste trabalho é o de relatar a experiência de uma formação docente

que integrou professores de Ciências da natureza dos municípios da área de abrangência da Uemasul, com formação em ensino superior ou não, através de oficinas pedagógicas por meio das metodologias ativas com abordagem de temas específicos da área de atuação propiciando a reflexão sobre a ação profissional ao trabalhar tais temas em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É sabido que o professor é um dos principais agentes no processo de aprendizagem na escola e possui um papel importante para que este processo seja significativo. Então, pensar em formação de professores é algo que deve ser discutido no espaço pedagógico. Pensando nos professores da área de ciências da natureza, constata-se que as atividades desenvolvidas nas aulas ainda são impregnadas pela repetição de conteúdo, pela fragmentação do conhecimento, o que dificulta a efetivação da aprendizagem (NERES; RAMOS, 2019).

A formação inicial e continuada de professores deve possibilitar a necessidade de um professor atento e implicado no seu processo de construção de conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos (ALVES, 2012).

Ser professor na atualidade demanda não apenas o domínio teórico dos conteúdos curriculares, mas o de saber ensinar os alunos a conquistarem a autonomia de buscar e construir conhecimento. Diante dessa necessidade e do novo cenário educacional a BNCC traz a abordagem de um conjunto de estratégias caracterizadas por centralizar o estudante como protagonista da sua própria aprendizagem capacitando-o para produzir o seu aprendizado (DARUB; SILVA, 2020).

Para Bacich, Neto e Trevisani (2015), trabalhar com novas metodologias o professor precisará desenvolver para si as habilidades de planejar e selecionar de acordo com os objetivos pedagógicos da aula, e das necessidades específicas de cada aluno.

As metodologias ativas é uma forma de aprendizagem, que tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, e incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação.

Um exemplo de metodologias ativas são as oficinas temáticas que são um instrumento facilitador para integração de diferentes áreas do conhecimento, tal como pre-

vê o enfoque apresentado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC que caracteriza o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), cuja finalidade é formar cidadãos críticos, com conhecimentos científicos e tecnológicos suficientes para atuação na realidade física e social. Neste sentido, as oficinas temáticas são baseadas em problemas, experimentos práticos, aplicados, de vivência, que são elaborados de forma que o aluno reflita sobre os conceitos de cada área específica e possa aplicá-los nas situações cotidianas. Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ter importância fundamental no desenvolvimento de atividades com enfoque temático.

As oficinas temáticas são uma importante ferramenta pedagógica, pois são proposições metodológicas que abordam os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada em que aquele que está sendo formado constrói seu próprio conhecimento de forma que possa contribuir para tomada de decisões (MARCONDES, 2008).

De acordo com DELIZOICOV et al. (2002), a oficina temática é dividida em três momentos pedagógicos: a problematização, a organização e a aplicação do conhecimento.

A Problematização: Etapa em que se apresentam questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. A finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém;

Organização do Conhecimento: Momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados;

Aplicação do Conhecimento: Momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

METODOLOGIA

A formação docente foi realizada pelo programa de formação de professores Ca-

minhos do Sertão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMA-SUL no ano de 2019. Inicialmente foi realizado levantamento de dados no Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2018 sobre o quantitativo de professores graduados atuantes na educação básica nos municípios de abrangência da Universidade. Através dos resultados destes dados percebeu-se a necessidade da formação superior e continuada dos professores dos municípios de Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios.

As atividades desta formação ocorreram no formato de metodologias ativas utilizando Oficinas temáticas. Os temas abordados foram as 03 (três) unidades contidas na BNCC para a área de ciências da natureza. Inicialmente, foi realizado um levantamento sobre o conhecimento prévio dos professores do Ensino Fundamental, acerca dos conteúdos específicos de ciências da natureza e sua relação com os vários eixos da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão.

A formação continuada ocorreu em cinco momentos, o primeiro que ocorreu de forma presencial foi realizada uma oficina com intuito de entender quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula. Após este momento foram realizadas atividades síncronas e assíncronas por meio da ferramenta WhatsApp e Gmail. As atividades assíncronas eram disponibilizadas para os professores antes das formações presenciais com intuito de integrar os professores de Ciências de diferentes polos sobre as unidades temáticas de Ciências da natureza de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão.

Para execução das oficinas foi necessário a elaboração de um planejamento claro e objetivo de sua estrutura e suas etapas. Para esta oficina as atividades foram realizadas nas seguintes etapas:

1º momento: Apresentação da Oficina e explicação de alguns conceitos-chaves da área específica.

2º momento: problematização inicial. Discussão dos pontos de maior dificuldade em ensinar ciências e na transmissão dos conteúdos aos alunos.

3º momento: Organização do conhecimento. Apresentação dos eixos estruturantes e das Unidades Temáticas da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão da área de ciências da natureza. Explicando os principais conceitos sobre a área e a distribuição dos conteúdos em cada unidade, realizada de maneira expositiva com

apresentação de slides, com o objetivo de apresentar as características de cada eixo estruturante observando aos aspectos da interdisciplinaridade.

4º momento: aplicação do conhecimento. Nesta etapa, foram aplicados roteiros de atividades práticas desenvolvidas pelos professores, no qual eles tinham que desenvolver o experimento baseado no roteiro, desenvolvendo um plano de aula que apresentasse os objetivos desta técnica, quais conteúdos poderiam ser contemplados com esta prática e quais competências e habilidades o aluno irá desenvolver com esta aula, sempre relacionando ao cotidiano do aluno.

5º momento: De autoavaliação. Neste momento os professores farão uma autoavaliação sobre a aplicação da oficina e sua viabilidade em seu ambiente escolar.

Durante as atividades presenciais foram realizadas discussões sobre as perspectivas da BNCC que caracterizam o Ensino de Ciências da Natureza. Problematização de questões relacionadas à Ciência, como mecanismos necessários para o fazer científico e o fazer pedagógico dos professores em sala de aula, realizar e propor metodologias da área, utilizando ferramentas práticas que relacionassem o conteúdo teórico com a prática, vivenciando a disciplina de forma mais dinâmica e em conformidade com a realidade do alunado desses professores.

DESENVOLVIMENTO

A Formação Continuada de Professores do ensino de ciências da natureza das Unidades Avançadas promovido pelo Programa de Formação Docente Caminhos do Sertão, foi realizado no período de 26 de outubro a 14 de dezembro de 2019. Os municípios enviaram professores multiplicadores do projeto, nas oficinas presenciais havia 01 professora da Unidade de Amarante do Maranhão, 02 professoras de Porto Franco e 02 de Vila Nova dos Martírios. Estes professores atuam na educação básica com a disciplina de ciências, porém nem todos tem formação na área. Os professores são graduados em Cursos EaD em Ciências biológicas, matemática e História.

Com intuito de estruturar os encontros presenciais e as oficinas práticas foi realizado levantamento sobre os principais eixos estruturantes da BNCC e suas unidades temáticas (**Terra e Universo, Matéria e Energia e Vida e Evolução**) e os eixos das Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (**Meio ambiente; Ciência, saúde e tecnologia e Universo**) e foram, então, organizadas conforme os respectivos Conteúdos Estruturantes, sendo eles: Organização dos seres vivos; Mecanismos biológicos;

Biodiversidade; Implicação dos avanços biológicos no fenômeno VIDA.

A composição foi efetuada de forma a garantir várias opções de aulas sobre um mesmo conteúdo estruturante. Em cada oficina prática, foi elaborada uma ficha contendo: um problema norteador, quais objetivos deveriam ser alcançados; questionamentos que levem os alunos à reflexão e discussão dos objetivos; os materiais necessários à sua realização, os procedimentos para sua realização; resultados esperados; análise do procedimento prático; discussão sobre formas de avaliação (relatórios, mapas conceituais, diário de bordo, entre outros).

O primeiro encontro do curso de formação discutiu o projeto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino fundamental no componente curricular de ciências da natureza, estruturado em quatro encontros presenciais, no qual foram abordadas as bases da BNCC, habilidades e competências para as ciências da natureza. Os professores demonstraram preocupação com as novas mudanças e insegurança no planejamento de suas aulas já que “consideram alguns conteúdos bem complexos para o ensino fundamental e não se sentem preparados para colocar em prática alguns temas, como tecnologias”. O segundo encontro foi realizado através de uma dinâmica e discussão sobre os desafios e oportunidades da BNCC em sala de aula, e quais eram as suas expectativas e sugestões do que deveria ser abordado durante os encontros.

Dentre as percepções, os professores enfatizaram conhecer a BNCC, mas achavam que a nova estrutura da BNCC promoveu uma “desarticulação e fragmentação do conhecimento sobre Ciências da Natureza daquilo que era ensinado antes do documento”, um exemplo citado foi referente as alterações de ordem dos objetos do conhecimento que antes estavam inclusos no 8º ano e que agora foram colocados no 6º ano, ou seja, “à forma como o objeto do conhecimento sobre corpo humano foi fragmentado, o que dificulta a possibilidade de entendimento do corpo de forma integrada, além de prejudicar os alunos que não viram este objeto de conhecimento no 6º ano, e que também não serão contemplados, tendo em vista que todo objeto estudado neste ano foi distribuído no ano anterior”. Esta fala reflete a preocupação com o aprendizado dos alunos dos anos anteriores que ainda estudavam no modelo anterior a BNCC.

Os professores, também relataram “a falta de materiais para a realização das aulas práticas e o número elevado de alunos em sala de aula”, o que dificulta a efetivação de uma boa aula prática, ressaltando a necessidade de estratégias que auxiliassem no ensino de atividades lúdicas e práticas principalmente para os conteúdos de células,

genética, química e meio ambiente.

O terceiro encontro de formação foi realizada uma apresentação sobre o que são as ciências da natureza, como está dividido este componente curricular na BNCC, quais as suas competências gerais, unidades temáticas e habilidades, elencando estes, ao Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM. Depois foi realizada a leitura sobre o texto “Ciências” do DCTM, com posterior discussão do material proposto.

Durante a discussão sobre o texto analisado, os professores pontuaram “que sentem afalta de clareza na organização geral do documento, pois, como o DCTM está baseado naBNCC, dificilmente a parte diversificada dos conteúdos que são de escolha do professor teráespaço para execução, uma vez que a quantidade de conteúdo elencados pela parte comum é muito extensa”. Outra dificuldade apontada é a dificuldade dos alunos em aprender as utilizarferramentas como digitais, devido à falta de recurso principalmente de equipamentos e internet. Outra preocupação observada é a discrepância entre os pressupostos da BNCC e a realidade de trabalho nas escolas, em como adequar o seu planejamento ao contexto da suaescola, da sua sala de aula e na organização no momento de uso de cada habilidade. Ainda neste encontro foi mostrado como relacionar os objetos do conhecimento as habilidades propostas pela BNCC e pelo DCTM.

Neste encontro os professores mencionaram que tinham curiosidade de conhecer oslaboratórios da Instituição, pois, relataram que por terem formação em outras áreas ou terem estudado em cursos à distância, que não dispõem de conhecimento prático para as aulas. Relataram a necessidade de material para aula prática nas escolas que atuam, como microscópios e outros equipamentos que tornam o ensino de Ciências mais palpável e de melhor compreensão, sentem dificuldade em ensinar sobre microscopia e células por exemplo pois nunca tiveram contato com este equipamento o que dificulta ensinar o tema proposto e relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade dos alunos.

Diante desta solicitação, no último encontro foi realizada uma oficina prática pela manhã no laboratório de microscopia, de treinamento quanto ao manuseio, uso e identificação de material ao microscópio óptico. Esta atividade foi bastante motivadora, pois como já dizia Freire (1997), para compreender a teoria é preciso experienciá-la, e neste momento os professores puderam ter um contato direto com os equipamentos,

manipulando-os e observando organismos. Quando perguntados sobre seu sentimento após esta oficina eles relataram que: “obtiveram mais conhecimento e confiança para ministrar suas aulas”; “Mais fácil compreender aquilo que está apenas nos livros; “Me sinto entusiasmada”.

Como foi relatado, os locais de trabalho desses professores não possuem laboratórios para as aulas práticas, então foi realizada uma oficina de como realizar aulas práticas utilizando materiais alternativos de baixo custo e que podem ser encontrados na própria escola ou na residência dos alunos. Utilizando materiais como óleo de cozinha, papel A4, sal de cozinha, batatas, frutas, detergente, velas entre outros, foram experienciadas aulas sobre a composição do ar atmosférico; Combustão, transporte de substâncias, formação do DNA, transmissão dos caracteres hereditários e Leis de Mendel.

Durante a oficina foram distribuídos roteiros com as práticas propostas para que fossem lidas, executadas, interpretadas e apontadas soluções, mostrando que esta é uma das formas de se produzir conhecimento científico, acessível ao aluno e relacionado a sua realidade, como é proposto pela BNCC. Durante esta atividade houve falas e a troca de experiências em relação à prática docente dos envolvidos, todos contribuíram com suas vivências de sala de aula, apresentando as dúvidas e soluções possíveis para cada situação. Alguns professores mencionaram que já utilizavam algumas destas estratégias na sala de aula, outros mencionaram não conhecer essas práticas e comentaram que a utilização de materiais alternativos como ferramenta pode ser um meio que supre a deficiência quanto aos recursos fornecidos pelas escolas, na falta de um laboratório equipado.

No último encontro no período vespertino, os professores visitaram as dependências do laboratório de zoologia, muitos tinham curiosidade do que e como trabalhar os objetos de conhecimento sobre animais invertebrados e vertebrados, na ocasião, foi apresentado um material que contém este objeto de forma dinâmica e ilustrada para os alunos realizarem a identificação destes seres vivos e posteriormente foi apresentado como é realizada a coleta e observação de invertebrados para análise das estruturas utilizando lupa de mão. De acordo com os professores, apesar das dificuldades vivenciadas no contexto escolar, a prática experimental é plenamente viável e pode ser agente motivador para a aprendizagem no ensino de Ciências da natureza.

Esta experiência aos laboratórios demonstrou fragilidades da BNCC, pois ela par-

te do princípio de que o docente já possui experiências práticas que são aperfeiçoadas e ampliadas nestas formações. Contudo, o que se percebe são professores que não possuem capacitação ou até mesmo formação na área em que atuam, o que dificulta as dimensões de conhecimento, prática e engajamento de profissionais no desenvolvimento de atividades que permitam a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos, da criatividade e do pensamento crítico, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas.

Ao término da formação foi discutida sobre a ampliação, alterações e a obrigatoriedade dos temas contemporâneos transversais na BNCC. Também foi apresentado que tipos de práticas contextualizadas podem ser trabalhadas em diferentes objetos do conhecimento para se atingir as habilidades propostas. Na ocasião, os professores relataram que estes temas são questões importantes e urgentes de serem discutidas, porém alguns temas ainda são um desafio que se apresenta para as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação auxilia e direciona o professor, porém ela precisa ser contínua, pois esta construção se faz na prática e na reflexão sobre a prática. Os professores necessitam de troca de saberes e experiências com outros educadores, uma vez que eles precisam compreender os novos padrões de evolução das ciências da natureza e das mudanças determinadas pela BNCC e suas influências no processo educacional.

É preciso repensar atitudes e metodologias de ensino que tornem as aulas mais interativas, com atividades problematizadoras e contextualizadas, que instiguem o conhecimento e a atenção do aluno. A compreensão das ciências da natureza depende da forma como é conduzido o processo de aprendizagem, ele deve estar atrelado ao cotidiano do aluno em um contexto contínuo e de atualização permanente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação**. In: Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. VEIGA, I. P. A. & D AVILA, C. M. (Org.). –2 ed. Campinas, SP: Papirus. 2012.

BRASIL. **Indicadores Educacionais**, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>> . Acesso em: 19 de set. 2019.

DARUB, A.K.G.S.; SILVA, O.R. Formação de professores em metodologias ativas. **Anais** do Congresso Inter-

nacional de Educação e Tecnologias, 2020.

DELIZOICOV, D. Uma experiência em ensino de ciência na Guiné Bissau Depoimento. **Revista de Ensino de Física**, v.2, n.4, dez/1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16^a ed. 2009.

INPE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf> Acesso em: 19 de set. 2019.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em extensão**, Uberlândia, vol, pg 67-77, 2008.

NERES, R.C.B; RAMOS, L.O.L. A formação continuada de professores da área de ciências danatureza para a interdisciplinaridade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p.25597-25608 nov. 2019.

SCHNETZLER, R. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, 2002.

CAPÍTULO 9

GÊNERO E EDUCAÇÃO: A invisibilização das mulheres nos materiais didáticos de Filosofia da Educação Básica

Maria Eduarda Lindoso S. Porto²⁹, Regina Celia Costa Lima³⁰, Ricardo Avalone Athanásio Dantas³¹.

RESUMO

Este artigo discute o processo de invisibilização das mulheres no cenário filosófico do sistema educacional, haja vista o fato de que a mulher foi omitida do reconhecimento no campo intelectual e mesmo após sucessivas conquistas de direitos, continua sendo silenciada diante de um imaginário social estruturalmente machista e patriarcal. Esse trabalho parte da problemática de exclusão histórica do pensamento feminino para analisar a presença das mulheres no livro didático da disciplina de Filosofia, utilizado no Centro de Ensino Graça Aranha na cidade de Imperatriz, Maranhão. A pesquisa se pautou em estudos bibliográficos, em especial do livro “*Filósofas: A presença das mulheres na filosofia*” (PACHECO, 2015), seguida da análise do livro “*Reflexões: Filosofia e cotidiano*” de José Antonio Vasconcelos (PNLD 2018-2020).

Palavras-chave: Invisibilização. Filosofia; Mulheres; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O filósofo grego Aristóteles ao discorrer sobre a hierarquia de gênero enuncia a mulher como um homem incompleto, sendo este reflexo de coragem e aquela de obediência. Embora esse pensamento tenha sido evidenciado durante o período da Antiguidade (3500 a. C), de modo geral, a sociedade contemporânea ainda compartilha desse imaginário, uma vez que as mulheres são colocadas à margem da sociedade ao longo da história filosófica e social. Embora sendo tão capacitada quanto os homens, elas, histo-

²⁹ Graduanda do curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: eduulporto@gmail.com

³⁰ Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) no Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: reginacelia@uemasul.edu.br

³¹ Doutorando em Filosofia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Filosofia (UFPI). Professor de Filosofia na rede de Educação Básica do Estado do Maranhão. E-mail: ricardo.avalone@gmail.com.

ricamente, não receberam o reconhecimento e admiração como ser pensante.

Durante a idade Antiga ocidental, a cidade ateniense apresentava uma “democracia” que corrobora para uma desigualdade de gênero, haja vista que só eram considerados cidadãos aqueles pertencentes ao gênero masculino, livres, não estrangeiros e com idade acima de dezoito anos. Sendo assim, o conceito de democracia vigente em Atenas permitia e assegurava a exclusão feminina tanto nas esferas políticas como econômicas e sociais. As mulheres, por conseguinte, não possuíam o direito de expor pensamentos e ideologias ou qualquer outra atividade que não fosse dedicada ao lar. Moldou-se assim uma cultura de incentivo a restrição do pensamento feminino, embasada na justificativa patriarcal que afirmava a inaptidão das mulheres quanto ao campo intelectual.

Ao longo dos movimentos históricos, a imagem feminina em seu processo de transformação pôde apresentar outras perspectivas, divergindo de ondas conservadoras que defendem o estereótipo da mulher, que por ordem natural, deve ser comedida e do lar. Exemplo deste, foi o surgimento de movimentos sociais no período das revoluções liberais embasadas nos princípios iluministas, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Americana, com objetivos relacionados à ampliação dos direitos políticos e sociais às mulheres. Dessa forma, a fragmentação dos ideais conservadores possibilitou um cenário mais próximo para a conquista de direitos mais plurais. Nesse contexto, as intelectuais responsáveis pelo rompimento daqueles fundamentos anacrônicos ainda representam o histórico de mulheres em luta pela equiparação de direitos sócio-políticos e também jurídicos entre homens e mulheres.

Um exemplo disso foi Aspásia, descrita no livro “*Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*” de Juliana Pacheco (2016). Como uma importante pensadora imigrante em Atenas da era clássica, Aspásia foi amante e parceira do estadista Péricles que instruiu eloquência a ele e ao filósofo Sócrates. Embora, tida como a mulher mais sábia de sua época, uma importante personagem na construção do conhecimento de Atenas, de ser uma mulher intelectual, não foi concedido a Aspásia o devido reconhecimento através da Literatura e da História. Vale ressaltar, que é fato a ausência dessa filósofa grega nos livros didáticos, seu legado não é tido como objeto de estudo no ensino básico quando se trata do estudo da Era Clássica (VIII a.C. e V d.C.).

Durante o século XXI (a. C), a filósofa suméria Enheduana foi responsável por ser a primeira pensadora da história a assinar suas obras. Apesar do lugar de privilé-

gio que representava como filha do rei Sargão de Acádia, a ausência de reconhecimento da sua produção propiciou com que a sua filosofia não fosse reconhecida pela sociedade, pois durante muito tempo as filósofas foram silenciadas e privadas do conhecimento filosófico, colaborando para a construção de um cenário em que a Filosofia fosse vista inerentemente voltada ao gênero masculino.

A motivação inicial para o desenvolvimento deste trabalho adveio do interesse de investigar a causa da invisibilidade do gênero feminino no cenário filosófico e de que forma o Educação Básica ainda pode reproduzir a negação da presença feminina no campo intelectual, partindo do próprio livro didático. A princípio fora analisada a presença das mulheres na filosofia partindo principalmente do livro de Juliana Pacheco (2016), *“Filósofas: a presença das mulheres na filosofia”*. No sentido de aprofundamento dos estudos acerca da ocultação do gênero na Filosofia realizou-se um levantamento bibliográfico, seguido da análise do livro didático utilizado no Centro de Ensino Graça Aranha, *“Reflexões: Filosofia e cotidiano”* de José Antonio Vasconcelos (PNLD 2018-2020). Por fim, também houve a aplicação de questionários direcionados aos alunos e alunas voluntários do turno matutino e vespertino, a fim de compreender e constatar a perspectiva dos discentes quanto a problemática da própria formação no sistema educacional na disciplina de Filosofia. Assim, esse artigo é parte de uma pesquisa realizada, acerca do gênero na escola, realizado no âmbito da educação básica, no Centro de Ensino Graça Aranha.

ABORDAGEM HISTÓRICA DA INVISIBILIZAÇÃO DAS MULHERES FILÓSOFAS

Ao estudar a mitologia grega nota-se a forte presença de personagens do gênero feminino, exemplos como as deusas Atenas, Afrodite, Ártemis, Perséfone, Gaia, Pandora, entre outras. Apesar de suas atribuições e características, estas estão comumente correlacionadas ao Deus homem. Dessa forma, pela história da filosofia, há o questionamento: quais mulheres conseguiram atingir na história algum reconhecimento de modo ratificado, oficial e reconhecido de filósofas? Embora houvesse mulheres que se destacaram em seu cenário histórico pela própria intelectualidade, testifica-se que ainda assim não representavam motivações para que fossem devidamente reconhecidas. Exemplo disto, em uma de suas passagens, o filósofo de origem prussiana Immanuel Kant (1993), declara que “[...] uma mulher que tem a cabeça cheia de grego, como Mme. Dacier, ou que, tal como a marquesa de Châtelet, disputa sabiamente sobre te-

mas de mecânica, só lhes falta a barba para expressar melhor a profundidade do espírito que ambicionam” (p. 49). A maneira dos filósofos, mesmo que inseridos em seus contextos históricos-temporais, em geral, descreverem as mulheres revela o retrato de repulsa ao gênero feminino, e de forma específica ao desprezam a ideia da mulher enquanto um ser pensante.

Este panorama é fruto dos processos de construção social que reproduzem, mesmo que de forma velada, pensamentos misóginos em que as mulheres foram instituídas como alvo. Os discursos atuais em sua maioria conservadores, descrevem as mulheres como seres inferiores na capacidade racional e intelectual, foram adotados inicialmente por muitos filósofos. Desse modo, o não reconhecimento de produções e teorias filosóficas de mulheres, por parte daqueles que atuam na filosofia, dificultou a inserção delas no âmbito filosófico. Mesmo de forma sutil, a imagem da mulher que estava sendo moldada traz consequências até os dias atuais (PACHECO, 2015).

Um dos filósofos que parte de um contexto e, também, da ótica pessoal da subordinação da mulher, foi Platão, em *Timeu*, monólogo escrito por volta de 360 a.C. apresentando a especulação da natureza do mundo físico e os seres humanos. Ao expor um mito da criação do homem, Platão declara: “Neste mito, inicialmente, fez-se a raça humana, que era composta somente por homens, mas aqueles que não obtinham um bom comportamento foram submetidos a uma punição, nascendo como mulheres” (PACHECO, 2015, p. 18). No entanto, em sua obra *“A República”* há a ideia de igualdade entre homens e mulheres, afirma que “entre as guardiãs, seja dada partilha nas tarefas cívicas, o que envolve, concomitantemente, o acesso igualitário a uma educação adequada.” (PINTO, 2010 *apud* PACHECO, 2015, p. 18).

De acordo com o filósofo grego Aristóteles: “A mulher é por natureza inferior ao homem deve pois o obedecer, o escravo não tem vontade, a criança tem, mas incompleta, a mulher tem, mas impotente.” Para Aristóteles a posição em relação à mulher não oscila, ou seja, “no plano metafísico, ‘masculino’ e o ‘feminino’ opõem-se como contrários dentro de uma mesma espécie, daí decorrendo que um se constitua como privação do outro, [...] o feminino se apresenta como a privação do masculino” (PINTO, 2012 *apud* PACHECO, 2015, p. 18).

São diversas as referências literárias e filosóficas que revelam uma visão negativa das mulheres. Para começar, basta pensar na primeira mulher grega, Pandora, e na primeira mulher da tradição cristã, Eva. As duas foram incapazes de conter a sua curiosidade e, por isso, geraram todos os males do mundo.” (FERREIRA, 2016, s. p.)

Já na modernidade pode ser destacada a Princesa Elisabeth da Boémia, Anne Conway, Lady Masham, Mary Astell, além de Mary Wollstonecraft, escritora inglesa considerada pioneira do feminismo. Todas essas mulheres conseguiram ultrapassar os preconceitos contextuais de sua época, sendo, muitos deles, concebidos com a participação explícita dos filósofos. (FERREIRA, 2016, s. p.).

INFLUÊNCIA FEMININA NO CENÁRIO FILOSÓFICO

Partindo de um contexto discriminatório da mulher no campo da filosofia se faz necessário destacar as participações históricas de mulheres que contribuíram para a construção do conhecimento filosófico. Embora não reconhecidas devidamente, concomitante a isso é preciso também abordar a relevância dessas pensadoras e suas abordagens.

Na obra, “*Filósofas: A Presença das Mulheres na Filosofia*”, a autora Juliana Pacheco (2016), na tentativa de desmistificar a ideia do pensamento filosófico relacionado essencialmente à atividade masculina, discorre sobre a realidade do cotidiano ateniense. Revela a incredulidade de grande parte da sociedade de Atenas quanto à possibilidade concreta de uma mulher exercer o ensino, isso se ratifica pela invalidação da existência de Diotima de Mantinea, filósofa e sacerdotisa na Grécia Antiga (440 a. C), haja vista a suposta incapacidade do gênero. Logo, deveria se tratar de um personagem inventado para um mito.

Com a ideologia de gênero na cidade ateniense era inaceitável uma mulher ser professora de um homem e fazer parte de uma corrente filosófica, e por isso Diotina foi considerada apenas uma personagem fictícia, como é enunciado no seguinte trecho “Ficino acreditava na impossibilidade de uma mulher ser filósofa, afirmando que Diotima só poderia ser uma personagem fictícia.” (PACHECO, 2015, p.51).

Além disso, podem ser extraídas as seguintes informações: 1) Diotima de Mantinea era uma sacerdotisa; 2) Ela foi chamada a Atenas a fim de dar conselhos sobre como afastar uma peste; 3) As medidas sugeridas por ela afastaram a peste de Atenas durante dez anos; e 4) Ela quem ensinou a Sócrates uma doutrina sobre o amor. (PACHECO, 2015, p.46).

Não obstante, no século IV, Hypatia, filósofa grega neoplatônica do Egito Romano, foi a primeira mulher com documentações que atestam ter sido matemática, assumindo chefia em Alexandria na escola platônica, lecionando Filosofia e Astronomia. Na realidade, tanto seu pai quanto ela própria são mais conhecidos por seus trabalhos

na área matemática.” (PACHECO, 2015 p.80), fato que não a impediu de brutalmente assassinada.

De acordo com Sócrates Escolástico (415), Hypatia foi atacada na rua por uma “turba de cristãos enfurecidos”. Foi arrastada nas ruas da cidade até uma igreja, onde foi torturada até a morte, e após isso, é lançada a uma fogueira. A motivação do assassinato se atém a influência que Hypatia exercia sobre o prefeito da cidade, Orestes (415) e também uma forma de retaliação ao que a figura da filósofa representava. Juliana em seu livro também trata das construções de ideologias a respeito da trajetória de Hypatia (PACHECO, 2015).

A criação de ideologias e mitos sobre Hypatia fizeram com que ela não fosse reconhecida positivamente pela sociedade, que buscou idealiza-la pela sua trágica morte e conseqüentemente esqueceu da sua participação na área do conhecimento, como é mostrado no seguinte trecho “ Ainda que Hypatia tenha sido, como os relatos e as fontes sobre ela revelam, uma brilhante matemática, filósofa e astrônoma – e é desta maneira que deveríamos nos referir a Hypatia” (PACHECO, 2015, p. 82).

Outra mulher pouco conhecida do público no século XXI, foi a poetisa italiana Christine de Pizan, uma escritora que perseguiu em suas obras uma valorização da mulher pela educação e pela aprendizagem. É considerada a mais importante poetisa medieval e a primeira mulher a viver de sua arte – a escrita – no Ocidente. (PACHECO, 2015, p. 104). Pode se destacar em Christine, sua crítica a misoginia naturalizada presente no cenário literário de sua época e predominantemente voltada para o gênero masculino. Defendeu também a atuação das mulheres na sociedade, se caracterizando como papel de extrema relevância.

No medievo a inferiorização feminina estava atrelada a hierarquia que consistia na divisão dos gêneros a qual denomina a mulher como auxiliar do homem Christine se contrapôs a opinião de um homem publicamente e se posicionou como defensora das causas femininas como é mostrado no seguinte trecho “Christine mostrou publicamente o seu posicionamento sobre a questão feminina quando se envolve em uma batalha literária contra um dos autores do “Roman de la Rose” (PACHECO, 2015, p.109).

De fato, Christine se contrapõe a opiniões massivas em sua época e, por isso, colaborou para embates pautados nos lugares que condicionaram a mulher. No entanto, se faz necessário compreender o local de privilégio que ocupava e uma considerável reputação em vida, o que lhe concedeu assegurar seu espaço na literatura ocidental, o que não foi estendido ao campo filosófico, que implicava uma certa distinção social e cultural entre o âmbito de laicidade e o clerical. Logo, como mulher conseqüentemen-

te, foi marginalizada do meio clerical. Sendo assim, não pôde alcançar uma educação formal e universitária. Coube a poetisa, no máximo, o âmbito da intelectualidade rente ao cultural prestado sob a corte de Carlos VI, mesmo constituindo uma “anormalidade” perante o contexto medieval.

Lou Andreas Salomé se trata de uma filósofa, poeta romancista, psicanalista nascida na Rússia Imperial de família russo-alemã. A partir de sua intensa curiosidade com o meio intelectual, é que ao longo de sua trajetória, Lou pôde estar em contato com aqueles considerados os mais importantes e renomados pensadores de sua época, tais como, Sigmund Freud, Paul Rée e Friedrich Nietzsche. Estas influentes relações levaram Lou a produzir os seus ensaios, como a obra “*A humanidade da mulher e Reflexões sobre o problema do amor.*” Assim como Lou foi influenciada, ela também exerceu influência a esses mesmos pensadores, intensamente conhecidos e mencionados em diversos livros, incluindo os didáticos. Lou rompeu os limites de um mundo interpretado pelos homens. Questionava-se sobre as possibilidades que a vida lhe oferecia em sua época, e aquelas que lhe eram negadas (PACHECO, 2015, p.137).

Lou teve uma participação muito importante na interpretação do papel feminino em sua época, indo contra ao mundo interpretado pelos homens, defendendo a liberdade das mulheres nas diferentes esferas sociais, mostrando-se importante para a fundamentação feminista, como é mostrado em um trecho, Lou rompeu os limites de um mundo interpretado pelos homens, sendo acusada de possuir uma vitalidade “demasiadamente cerebral” e uma vontade muito “varonil”. (PACHECO, 2015, p.138).

Quando menciona a trajetória de Lou, que rompe os limites de um contexto amplamente “interpretado” pelo gênero masculino, Pacheco (2015), propõe uma análise que remete a de Marie Pauline Eboh, filósofa nigeriana, em seu estudo intitulado “Teia Androcêntrica e Filosofia Ginasta”(2000), onde realiza uma crítica às origens das palavras femininas e as respectivas noções. Eboh cita o filósofo Protágoras em “asserção existencial “quando afirma “o homem é a medida de todas as coisas”. Comumente o termo “homem” é considerado no sentido amplo e genérico. Dessa forma, Eboh o contrapõe de modo que, a partir da perspectiva da experiência, entende-se que “a medida de todas as coisas” não deve se pautar no homem em sentido genérico, considerando, na verdade o “sentido de gênero (masculino), em oposição à mulher.” Ou seja, assim como Pacheco (2015) trata do mundo contemporâneo de Lou geralmente interpretado por homens, Marie Eboh declara que o homem, historicamente não só significa um “parâmetro para todo tipo de habilidades, especialmente as de trabalho

e força física, mas também um ponto de referência na criação das palavras” (EBOH, 2000, p.103).

Desse modo, compreende-se a ausência de identificação das mulheres com o meio não somente sociocultural como também intelectual. A filósofa Hannah Arendt (2005), realiza a tentativa de protesto a tal descontentamento quando afirma “não pertencer ao círculo dos filósofos. A minha profissão, se assim se pode dizer, é a teoria política. Nem me sinto uma filósofa, nem penso ter sido admitida no círculo dos filósofos, como tão amavelmente supõe”. Para a autora, embora não precise continuar sendo, “a filosofia sempre foi pensada como uma ocupação masculina” (apud FERREIRA, 2016, p. 3). Não obstante, o evidente o silenciamento das mulheres, desde o processo de escrita das obras até os posicionamentos diante da sociedade, o espaço filosófico se ressentido de uma boa dose de arrogância masculina.

O ARQUÉTIPO FEMININO E A MISOGINIA NA FILOSOFIA

O termo “misoginia” tem origem a partir de uma junção de termos gregos, esses: “miso” e “gyne”, seus significados, de forma respectiva são: ódio e mulheres. A palavra é utilizada para descrever sentimentos que representam aversão e desprezo pelo gênero feminino. E no âmbito intelectual essa tal aversão pode ser facilmente detectada. A exemplo disto, na maioria das vezes, os meninos mostram ânsia de conhecimento; as meninas, pura curiosidade; esta, porém, em um grau muito elevado e sempre com uma ingenuidade exasperada. (SCHOPENHAUER, 2004, p.32).

Dessa forma, o machismo que presenciamos no dia-a-dia, que de tão comum, são concebidos como normais, tem raízes misóginas profundas, no sentido em que submetem as mulheres à condição de inferioridade. Como aborda Schopenhauer (2004) “As mulheres são o *sexus sequior*, o sexo que sob qualquer ponto de vista é o inferior, o segundo sexo, e em relação a cuja fraqueza deve-se, por conseguinte, ter consideração. Contudo, demonstrar-lhes veneração é extremamente ridículo e nos diminui aos olhos delas.” (p. 26).

De acordo com a sabedoria dos antigos germânicos, em temáticas consideradas problemáticas não se considera atitude condenável que se consulte também as mulheres. Haja vista a “forma da mulher” de conceber as coisas é completamente diferente do masculino, especialmente porque elas preferem vislumbrar sempre o caminho mais curto para atingir o objetivo (SCHOPENHAUER, 2004, p.38).

Consideradas irracionais por agirem mediante as suas limitações, as mulheres, caracterizadas como fracas, aborda Schopenhauer (2004), tem como defeito fundamental do caráter, a injustiça. Ele “se origina em primeiro lugar na falta de racionalidade e de reflexão, mas sustenta-se também no fato de que, na qualidade de mais fracas, elas foram dirigidas pela natureza não para a força” (p.39). Esse pensamento acerca da fragilidade feminina foi historicamente compartilhada por vários filósofos, a exemplo do que evidencia os escritos de Juliana Pacheco e José Antonio Vasconcelos.

As citações apresentadas visam promover o aprofundamento do conhecimento em relação às etapas históricas das mulheres na filosofia, utilizando de uma abordagem descritiva sobre o pensamento de várias filósofas, contextualizando em relação à repressão dos seus ideais e demonstrando como a desigualdade de gênero foi constitui o enraizamento da exclusão feminina no processo intelectual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para obter os resultados almejados, a princípio foi feito o estudo do livro “*Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*” de Juliana Pacheco (2015), além de outras obras e artigos no sentido de fundamentar teoricamente o trabalho proposto. Essas leituras que tratam da questão feminina e as relações de gênero na educação contribuíram para o fortalecimento do projeto e proporcionaram um conhecimento mais aprofundado quanto às mulheres que historicamente se inseriram no cenário filosófico. Em seguida, realizou-se uma análise do livro didático “*Reflexões: Filosofia e cotidiano*” de José Antonio Vasconcelos (PNLD 2018-2020) utilizado no Centro de Ensino Graça Aranha de Imperatriz, Maranhão. Além disso, para a construção de dados da pesquisa foram disponibilizados aos discentes das turmas de 1º, 2º e 3º anos, do turno matutino e vespertino, que obtiveram interesse em participar da pesquisa. Essa segunda parte da pesquisa objetiva uma melhor compreensão da problemática a partir da perspectiva do indivíduo ativo no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O levantamento no material didático consistiu na análise da procura da presença de mulheres filósofas. O livro utilizado foi o “*Reflexões: Filosofia e cotidiano*”, de José Antônio Vasconcelos. A obra corresponde à estrutura curricular da disciplina de Filosofia e foi utilizada durante todos os semestres do período dos anos de 2018, 2019

e 2020 no Centro de Ensino Graça Aranha- CEGA e tem como objetivo auxiliar o processo de “[...] descobertas, amadurecimento intelectual e de desenvolvimento da autonomia.” (VASCONCELOS, p. 3).

O livro é estruturado em quatro unidades com dezessete capítulos de temáticas variadas. A obra representa também uma modernização referente aos livros didáticos antes utilizados, haja vista os critérios educacionais e mercadológicos que as obras em geral devem cumprir. Portanto, percebe-se a tentativa de ampliar conhecimentos para além do ocidentalismo ao abordar temáticas como: Filosofias orientais, Filosofia e africanidades, feminismos, indicações culturais, estereótipos primitivos e entre outros.

Diante disso, foram encontradas o total de oito mulheres, no último capítulo dedicado ao movimento feminista, *Filosofias feministas e seus desdobramentos*, apresentando quatro pensadoras. Desse modo, encontra-se a filósofa russa Ayn Rand com sua obra *O Manifesto Romântico: Uma Filosofia da Literatura* (1969), a filósofa americana, Susan Haack com o livro *Evidence and inquiry: towards in epistemology*. Hannah Arendt, filósofa de origem alemã, é mencionada quando se refere à temática de seu trabalho, o livro *A condição humana* (1958). No capítulo intitulado “Filosofias feministas e seus desdobramentos,” , o autor apresenta oito filósofas, entre elas: Simone de Beauvoir (1908-1986), Betty Friedan (1921-2006), Angela Davis (1944-), Judith Butler (1956-), Carol Gilligan (1936-).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde estão as mulheres filósofas na filosofia? Este é um questionamento geralmente possível, após levantamento bibliográfico em que se nota a quase ausência das mulheres na filosofia durante o processo de ensino-aprendizagem. Basta um simples folhear em manuais educacionais para se dar conta desse feito. Porém, antes de objetivamente, buscar dar respostas a esse questionamento, vale refletir, em forma de problema, acerca da invisibilidade e do silenciamento feminino, historicamente imposto. Esse trabalho quis ser muito mais um provocador de inquietudes.

Para além de outras provocações, esse estudo constatou que a misoginia e a desigualdade de gênero, ainda persistentes no campo intelectual se constituem entre os principais agentes causadores da desvalorização dos estudos do gênero feminino. Desse modo, os pensamentos filosóficos de homens puderam se sobressair, facilitando o reconhecimento de suas teorias e ideologias, sem mesmo serem questionados quanto

à capacidade intelectual fundamentada no gênero, enquanto pensamento feminino foi cerceado e questionado.

As análises teóricas, aqui realizadas, possibilitaram uma melhor compreensão do contexto histórico, político, sócio e cultural no qual as filósofas estão inseridas e que foram fundamentais para o não reconhecimento de suas potencialidades intelectuais. Muitas foram as mulheres que se destacaram em variados campos da filosofia da ciência e da arte e que foram historicamente silenciadas.

Nessa pesquisa foi possível realizar uma reflexão sobre as possíveis causas e origens da invisibilização do pensamento filosófico das mulheres no processo educacional, em especial, no ensino da Filosofia, de modo que o estudo proporcionou questionamentos aos alunos e discussões no âmbito da sala de aula não somente entre discentes como também a professores que lecionam a disciplina no colégio. Sendo assim, o estudo atua como ponto de partida para a sistematização de descontinuos no processo de ensino-aprendizagem básico.

REFERÊNCIAS

EBOH, M. P. Teia Androcêntrica e Filosofia Ginista. *An African Journal of Philosophy*. Vol. XIV, No. 1-2, 2000, p. 103-111. Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/marie_pauline_eboh_-_teia_androc%C3%AAntrica_e_filosofia_ginista.pdf. Acessado em: 28 mar. 2022.

FERREIRA, M.L.R.; HENRIQUES, M.F.S. (coord.) **Marginalidade e Alternativa**. Vinte e seis filósofas para o século XXI, Lisboa, Colibri, 2016.

FERREIRA, M. L. R.; AMARAL, M. G. As mulheres e a filosofia. **Faces de Eva**. Estudos sobre a Mulher, n. 36, p. 123-131, húmus, Lisboa, 2016.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade Ltda., 2011.

KANT, I. Da diferença entre o sublime e o belo na relação dos sexos. In: _____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PACHECO, J. (org.). **Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015.

_____. (org.). **A presença das mulheres na filosofia**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de lidar com as mulheres**. São Paulo. Martins Fontes. 2004.