

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: INTERCÂMBIOS ENTRE ESCOLAS

Tarcis da SILVA*

“O que torna a cultura universitária tão distante de ser comunicada às pessoas é o fato de que ela não se nutrindo do concreto, tornou-se pobre e abstrata” (Bosi, 1983: p.28).

Minha primeira experiência com a pesquisa, se deu em 1989, não por motivos científicos e sim pela necessidade de encontrar nos contos, mitos e lendas brasileiros, um tema para montagens cênicas. Na época eu estava envolvido com um grupo teatral, e buscávamos desenvolver uma linguagem teatral que se aproximasse mais do imaginário coletivo nacional; para isso, elegemos os contos, mitos e lendas tão cultivados entre os brasileiros.

Foram dois anos percorrendo livros, revistas, artigos e fazendo entrevistas com antropólogos, lingüistas e outros profissionais com conhecimentos nesse assunto.

Quando ingressei na universidade em 1995, percebi que apesar de úteis, minhas experiências anteriores estavam longe dos procedimentos de uma pesquisa científica. Meus primeiros contatos, nesse sentido, se deram no ano seguinte (1996), quando concorri a uma bolsa de Iniciação Científica e fui selecionado.

Com a proposta de um sub-projeto, a partir do projeto da minha orientadora, passei a buscar um encaminhamento que possibilitasse um trabalho de pesquisa e extensão junto a escolas do ensino fundamental, já que essa prática permeava anteriormente, os resultados cênicos obtidos pelo grupo teatral, do qual participava.

O objetivo desse meu primeiro trabalho estava centrado em capacitar professores, a partir da realidade social dos alunos de determinada escola, como forma de apoiar o ensino nela desenvolvido. Nessa proposta de trabalho, a partir do cotidiano dos

(*) Aluno do 4º ano de Ciências Sociais da PUC-Campinas. Bolsista PIBIC/CNPq, orientado pela Profª Drª Dulce Maria Pompêo de Camargo. Desenvolve este trabalho no Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura do Instituto de Ciências Humanas e de Faculdade de Educação desta Universidade. Participam, também, do Laboratório os professores: Eliana Aparecida Pires da Costa, Doraci Alves Lopes e Agenor José T. P. Farias.



Relatos de
Experiências

alunos envolvidos, as atividades artísticas seriam usadas para um aprendizado diferente do utilizado, até então, em sala de aula.

A escola Prof. Coriolano Monteiro, situada no Jardim Carlos Lourenço em Campinas (SP), foi a escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho de extensão. Foram responsáveis pela opção de escolhê-la, as atividades nela desenvolvidas anteriormente, bem como, o fato dessa escola de periferia atender crianças dos bairros adjacentes, possibilitando uma maior proximidade com seus familiares e com seus locais de convívio.

O procedimento a ser adotado a princípio, previa um mapeamento da memória coletiva¹ de alunos e seus respectivos pais ou responsáveis. Na etapa seguinte eu estaria coletando os dados através de entrevistas, para posterior levantamento de categorias, buscando analisar a partir delas, como esse imaginário se processa entre as várias faixas etárias. Os conteúdos são transmitidos? Se transmitidos, como se transformam? Se mantêm, ou perdem-se com o tempo?

Ao final desse processo, eu pretendia elaborar materiais didáticos, para divulgação dos resultados na referida escola, montagens de trabalhos artísticos com os alunos a partir do material coletado e, finalmente, havia ainda, a perspectiva de montar um projeto para subsidiar atividades culturais nos bairros próximos à escola, apoiados pela iniciativa privada.

A primeira fase da pesquisa decorreu sem grandes problemas. Após a elaboração de uma entrevista semi-estruturada, e auxiliado por uma aluna de graduação², optei por delimitar o universo de pesquisados a alunos de 3ª a 8ª séries do ensino fundamental, e 1ª série do ensino médio, de dois períodos - vespertino e noturno.

Como a idéia principal do projeto era a de poder desenvolver um trabalho que se iniciasse na escola e, posteriormente, atingisse também a comunidade, através de familiares dos entre-

vistados, as questões feitas eram sempre iniciadas com dados pessoais dos alunos, como:

- Nome, local de residência, organização familiar;
- Locais que identificavam o bairro onde moravam e as suas principais características;
- Áreas de lazer ou melhorias desejadas para o bairro;
- Tipo de divertimento ou entretenimento preferido?
- Programas televisivos e as preferências musicais?

A partir de então o roteiro obedecia uma ordem mais direcionada ao imaginário, com perguntas como:

- Já ouviu algum conto, mito ou lenda?
- De quais se lembra?
- Quem contou, ou ouviu de quem?
- Você acredita em superstições?
- Seus amigos comentam esses relatos?

Infelizmente, houve pouco ou quase nenhum interesse pelos trabalhos por parte dos professores, que alegaram não receberem nada a mais por atividades extras (na época haviam saído algumas regulamentações e reformulações por parte do Governo Estadual, gerando um comportamento desanimador entre os professores). Apesar de toda a atenção dispensada pela direção e pela orientadora pedagógica, nem os dados coletados, nem o assunto abordado com os devidos resultados, foram por eles aproveitados.

Dentre os dados coletados, apresento aqui alguns dos que mais se destacaram, de acordo com os objetivos da pesquisa:

- 1 - Das 70 crianças e jovens entrevistados, 73% se lembravam de algum conto, mito ou lenda;
- 2 - Dentre os que conheciam algum conto mito ou lenda, 91% afirmaram ter ouvido de pessoas mais velhas da família, como

⁽¹⁾ Contos, mitos e lendas que, possivelmente, os entrevistados conhecessem.

⁽²⁾ Raquel Pereira Rocha: aluna do 4º ano de Ciências Sociais da PUC-Campinas.

avós, pai, mãe ou algum parente próximo. Menos de 9% afirmaram tê-los conhecido por outras vias;

- 3 -O número de conhecedores de contos, mitos ou lendas tendeu a diminuir numa escala de idade que decrescia entre 9 e 13 anos, ou seja, quanto mais novos, menos conheciam;
- 4 -Os poucos alunos oriundos de áreas rurais (7%), demonstraram maior acúmulo de informações acerca da temática.

Um dado importante levantado com as entrevistas, revelou hábitos de lazer e preferências similares, no tocante a programas televisivos e emissoras, estilos musicais, tipo de dança, e hábitos de entretenimento.

Minha hipótese, nesse caso, se fixou em uma possível influência dos mecanismos de comunicação de massa, na maioria das vezes a cargo dos veículos audiovisuais.

Sem o apoio indispensável dos professores da escola para a continuidade dos trabalhos, tive que interrompê-lo, sem ter ao menos iniciado a segunda etapa, a ser realizada na comunidade local.

Mas, foi exatamente através dos contos, mitos e lendas que fiz contato com a pesquisa da minha orientadora. Seu trabalho está ligado ao Projeto Inajá: formação e capacitação de professores leigos em exercício, na região do médio rio Araguaia (MT). Dessa região vieram, aproximadamente, 74 relatos de contos e lendas, colhidos pelos alunos do Inajá, mais especificamente das cidades de Luciara, Santa Terezinha, Vila Rica e Ribeirão Cascalheira, que foram utilizados para selecionar e classificar dados referentes às diferenças culturais nessa região.

Se por um lado, a identificação dos relatos foi simples - os dois anos de pesquisa bibliográfica em busca de temas cênicos, me propiciaram uma certa experiência na identificação das origens de determinados contos e lendas - por outro, percebi que para analisar e categorizar os dados encontrados em cada relato, seria necessário um esforço bem maior, dada a quanti-

dade de aspectos importantes que cada um desses relatos trazia.

A primeira providência, foi a elaboração de um formulário específico para registro dos títulos dos contos e lendas, local de procedência, nome do(a) responsável, e dentro do possível, a idade de quem contou. No mesmo formulário utilizei um espaçamento para descrever, resumidamente, o assunto e as características de cada conto, mito ou lenda.³

Os resultados iniciais, revelaram que a região apresenta uma ampla diversidade cultural, com uma gama enorme de significados sociais como: moralidade, superstições, relação com o meio, além de difusão e assimilação de valores entre etnias distintas (nesta região convivem índios Karajá e Tapirapé, posseiros, fazendeiros e grileiros, oriundos em sua maioria do sul e nordeste do país).

Pude identificar nos relatos colhidos, que existem, entre eles, similaridades quanto à forma, conceito e intencionalidade, que nos remetem ao imaginário coletivo como organizador social.

Para Castoriadis,

"É a posição de significação e de sentido nascidos do imaginário, que fazem do homem mais do que um ser-animal, e o que dá caráter valorativo a uma determinada sociedade, é a alienação da própria razão formalizada como instituição social" (1987: 279).

O imaginário efetivo é segundo ele:

"o magma de significações imaginárias sociais atuantes, apoiantes, "em uso" por uma determinada sociedade e neste imaginário central se articulam imaginários que propiciam a organização da sociedade, por meio de significações que "cristalizam" regras, ritos, atos e símbolos (Idem, *ibidem*).

Um exemplo de significado originário do imaginário central, aparece claro em quase

⁽³⁾ Tal formulário consta do meu relatório PIBIC/CNPq, de junho de 97.

todos os contos relacionados a assombrações e aparições: a data dos acontecimentos geralmente está ligada à semana santa (quaresma). Outro fator predominante, é o valor relacionado às regras de comportamento ou moralidade, encontrado em grande parte dos relatos.

Exemplo: A moça que tem uma gravidez indesejada, e por medo de represálias por parte da família e moradores locais, esconde a barriga até dar à luz na beira de um rio, ou lagoa. Como este, surgiram vários contos similares. A intenção do conto, fazendo referência às regras de comportamento, surge quando a moça joga o bebê na água e vai embora, mas este não morre. Ao contrário, transforma-se em um terrível monstro que assusta a população que se aproxima do local.

O lobisomem - macho ou fêmea - como resultante do incesto, também aparece com frequência nos relatos, reafirmando, portanto, o imaginário central, ou imaginário coletivo, que define regras de comportamento.

Partindo de uma outra concepção de razão e valor, o imaginário indígena também aparece inserido em alguns dos relatos colhidos. Isto revela que a proximidade entre etnias distintas, pode ocasionar transferências de certos significados, que são adaptados ou transformados e retransmitidos. Não foram muitos os relatos coletados entre os índios, mas os poucos existentes refletem nitidamente a distinção do imaginário entre culturas diversas.

Seria necessário aprofundar esse trabalho, para verificar a variação existente, ou não, de contos, mitos e lendas entre as áreas rural e urbana, contados pelos índios, pelos migrantes e pela população local, e saber se esse imaginário persiste nas populações mais jovens de cada conjunto social citado.

Ir à região do Araguaia durante a finalização do curso Inajá II⁴, em Santa Terezi-

nha - MT, para divulgar os resultados obtidos por essa pesquisa, foi sem dúvida uma forma de ampliar minha visão de mundo. A etnociência, utilizada como perspectiva metodológica no Projeto⁵, alterou de forma surpreendente minha concepção de Educação.

A diversidade cultural encontrada entre os participantes do curso de Magistério do Projeto Inajá, possibilitou uma oportunidade singular de captar, diretamente, relatos relevantes a respeito do cotidiano da região.

Ao visitar a escola da aldeia Tapirapé, a 35 Km de Santa Terezinha, percebi a possibilidade de desenvolver um intercâmbio entre alunos de cidades distintas; ação que estaria voltada à análise de dados coletados através das correspondências trocadas, para desenvolver novos métodos de ensino em sala de aula.

Neste mesmo período, fui convidado a participar de um projeto em uma instituição filantrópica de Campinas (SP), que visava atenuar o índice de agressividade dos alunos ali assistidos. Como a referida instituição (Educandário Eurípedes) mantém uma escola multisseriada da rede pública, visualizei a possibilidade de inseri-la à nova experiência, ou seja, à proposta do "Intercâmbio entre Escolas"⁶.

O Educandário Eurípedes, atende crianças em idade escolar - de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental - em regime semi-interno - das 7:00 às 17:00 h - oferecendo atividades extra-curriculares de recreação e profissionalização.

As crianças atendidas pelo Educandário são geralmente da periferia da cidade de Campinas. Na maioria das vezes convivem em locais sem infra-estrutura básica adequada, como saneamento, postos de saúde, segurança. Mas isto não é, em hipótese alguma, o maior agravante nesse quadro; a convivência com as

(4) Curso realizado entre 1993 e 1996. Minha estada no local se deu em nov./96.

(5) Ver CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1997.

(6) Escola Estadual de Primeiro Grau Prof^a. Maria Ymê em Campinas (SP) e Escola da aldeia dos índios Tapirapé em Santa Terezinha (MT).

crianças demonstrou que boa parte delas sofre as conseqüências de uma família desestruturada, com pais separados, alcóoltras ou dependentes químicos, delinqüentes, e que, não raramente, vivem sob a constante pressão de padrastos ou madrastas que os discriminam. Percebi que são crianças precocemente levadas a experiências das mais complexas e problemáticas, em muitos casos comprometedoras para o desenvolvimento das mesmas.

No primeiro semestre de 1997, dei início aos trabalhos dentro da instituição Educandário Eurípedes, onde procurei abrir frentes para implantar o projeto por mim intitulado, inicialmente, de "Intercâmbio Cultural". Posso afirmar que não foi tarefa simples, dado o modo de organização e administração da instituição.

Os professores se mostraram relutantes em participar das atividades que propus e, em alguns casos, houve estranhamento com relação à proposta de trabalho (utilização do material coletado através de correspondência escrita, elaborada pelos alunos no decorrer das aulas).

Durante os primeiros meses de trabalho na instituição, várias ações se fizeram necessárias, no sentido de integrar o meu objetivo de implantar o "Intercâmbio Cultural", às atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a pedido da psicóloga.

O desenvolvimento do "Intercâmbio" requer, como uma das possíveis iniciativas, a correspondência (cartas, fotos, desenhos) entre alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública de regiões distintas do país. Partindo do pressuposto que cada região possui diferenças relativas aos aspectos étnicos, econômicos e sociais, estes se traduzem em elementos relevantes à realização da pesquisa, que pretende ampliar a visão de mundo de alunos e professores, através de temáticas culturais.

Em um encontro realizado em Salvador (BA), decorrente de movimento social e acadê-

mico existente na capital bahiana, recebi o convite para inserir a escola do bloco afro Ilê Ayê no "Intercâmbio", o que para mim seria uma oportunidade de trabalhar, também, com referenciais de uma cultura distinta⁷.

Aliado a essa intenção, pensei em inserir outra escola de Campinas (SP), para facilitar o número de correspondentes entre as regiões. Mas, apesar de acreditar em uma participação efetiva por parte dos professores da escola Prof. Coriolano Monteiro, foi surpresa para mim o recuo destes, quando da proposta do "Intercâmbio".

Mesmo em se tratando de uma escola onde eu já havia desenvolvido outros trabalhos - oficinas culturais, levantamento e exposição de acervo museológico resgatado na própria comunidade local - o interesse por parte desses professores diminuiu muito. As razões apontadas foram as seguintes:

- Desmotivação por questões trabalhistas e salariais;
- Acúmulo de atribuições (as novas políticas adotadas pelo Governo Estadual no âmbito educacional, têm criado uma série de normas para preenchimento de papéis, acompanhamento de vacinas dos alunos e outras atribuições que exigem maior tempo de dedicação, pelo mesmo salário);
- A realidade das escolas públicas: número excessivo de alunos por sala de aula, falta de materiais de apoio, falta de segurança; contradiz a propaganda feita pelo Governo.

Por outro lado, acredito, também, que o distanciamento oriundo das diferentes visões de mundo professor/aluno dificulta, e muito, a utilização da história de vida dos professores, como princípio ou parte do processo introdutório educacional.

Concordo com Libâneo (1986), quando este escreve que os conteúdos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagó-

⁽⁷⁾ O bloco afro Ilê Aiyê mantém uma escola de ensino fundamental de 1ª a 3ª séries, que trabalha principalmente com o resgate de culturas de origem africana.

gicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

É cada vez mais evidente o aumento da velocidade com que se alteram os valores e significados sociais; os referenciais não são mais os mesmos, dadas as tendências conjunturais muito diversas. Como exercer então a troca entre experiências tão distintas?

Apesar de não ter sido apontado antes, nossa hipótese é a de que este fator está entre os de maior peso, em se tratando do desestímulo por parte dos professores, principalmente daqueles que, por um ou outro motivo, deixaram de estudar e de se atualizar.

No decorrer do segundo semestre de 1997, as ações dentro do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura estiveram voltadas para a sistematização dos procedimentos adotados no "Intercâmbio Cultural" entre alunos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Os professores que participaram diretamente dos trabalhos foram poucos - 1 na aldeia Tapirapé - MT e 2 na EEPG Profª. Maria Ymê (situada dentro do Educandário Eurípedes) em Campinas. Mas, os dados coletados foram satisfatórios, não só pelo volume como, também, pela riqueza das informações (por motivo de alteração de endereço, e depois por paralisação dos serviços de correio, a escola de Salvador não conseguiu participar do projeto).

Apesar da quantidade e qualidade do material coletado com a troca de correspondência, houve pouco aproveitamento das mesmas por parte dos professores, em sala de aula. A primeira hipótese levantada, é a de que a não participação dos outros professores da mesma escola, os inibiu, diante de um programa já esquematizado. Porém, estes afirmaram que as aulas onde foram utilizados os trabalhos do "Intercâmbio Cultural", acabaram sendo as mais interessantes e com maior índice de satisfação, por parte dos alunos.

A duração da greve nos serviços de correio, diminuiu muito as nossas possibilidades de correspondência (apenas 4 completas durante o ano todo). No entanto, pude ter uma visão mais ampla do que seria necessário para o melhor andamento dos trabalhos, e o que poderia ser alterado, com relação aos procedimentos para a troca de correspondências.

A diversidade cultural apareceu claramente nas cartas, desenhos e fotos trocadas entre os alunos. Nelas encontramos, como principal característica, a curiosidade dos alunos um em relação ao outro (espaço, atividades, como vivem).

Encontramos perguntas de crianças índias como: *Você já é casada?* (Nas aldeias indígenas, adolescentes de 13, 14 anos já estão aptas ao casamento). Ou ainda, afirmações como: *A fruta que eu mais gosto é o oiti.* (Afirmação feita por um aluno índio adolescente, da aldeia Tapirapé).

Estes aspectos instigaram os alunos a descobrirem suas diferenças e a questionarem o porquê de sua existência. Esse resultado me levou à certeza de que o projeto pode ser relevante, também com a troca de correspondência entre os professores envolvidos.

Para melhor explicitar o processo desenvolvido no "Intercâmbio Cultural", é necessário esclarecer que, primeiramente, foram utilizados os desenhos feitos por alunos da escola Profª Maria Ymê de Campinas, para dar início à troca de correspondências. Os desenhos foram enviados ao professor Nivaldo Tapirapé (aldeia Tapirapé - MT), com uma síntese explicativa do projeto, e a relação de alguns procedimentos necessários para atender aos objetivos propostos pela pesquisa. O retorno ocorreu após um mês, dada a morosidade dos serviços postais. Os desenhos dos alunos indígenas foram sorteados entre os alunos de Campinas, participantes da escola Profª Maria Ymê, que passaram a ter um correspondente fixo.

Os professores envolvidos foram instruídos a colocar na lousa, uma série de temas

relacionados aos costumes locais, sem intervir, porém, na elaboração do conteúdo das cartas a serem enviadas. Os alunos de Campinas decidiram que deveriam enviar desenhos acompanhando as cartas, e o que pude constatar, foi que vários desses desenhos já apresentavam influência das características dos desenhos indígenas (animais, aves, figuras humanas, proporcionalidade, coloração e ambientes naturais como florestas, flores, rios e lagos). Observei, também, que os desenhos dos alunos índios são sempre mais coloridos, e com um maior índice de elaboração, se comparados aos desenhos dos alunos não-índios.

Um outro aspecto importante, diz respeito às figuras humanas que aparecem com frequência nos desenhos indígenas. Formas corpóreas, praticamente perfeitas, que sugerem situações cotidianas de caça, pesca, rituais, brincadeiras, na maioria das vezes, harmoniosamente dispostas no ambiente natural. Esse aspecto, muito raramente aparecia nos desenhos dos alunos não-índios, sendo surpreendente a transformação observada a partir da troca de correspondências.

Separei um caso específico, o da aluna Camila (9 anos), que a princípio produzia somente fortes rabiscos no papel, como se fossem mata-borrões. Seu interesse e participação nos trabalhos, eram quase incipientes, até o "Intercâmbio" iniciar. A partir dos primeiros desenhos recebidos da aldeia, sua curiosidade em relação à cultura indígena aumentou, especialmente, com relação às questões sobre o que faziam? como viviam? onde residiam?

Nos desenhos seguintes, as alterações apresentadas por Camila foram evidentes; casas com formatos e tipos de materiais diferentes (similares às dos desenhos índios, com telhado de palha e paredes arredondadas), figuras humanas em atividade de pesca, uma família índia, aves e animais em meio à natureza, e várias cenas com representações do cotidiano indígena. A maneira de colorir os desenhos, a elaboração, tudo foi surpreendentemente alterado.

Nas primeiras cartas enviadas pelos alunos da escola de Campinas, estes falaram sobre suas brincadeiras preferidas, seus anseios e desejos, aspectos da escola e do bairro onde residem, e as formas de relacionamento com amigos, professores e parentes. Algumas afirmações diziam respeito aos atuais acontecimentos de repercussão nacional ou à visão do aluno de um centro urbano, como Campinas, com relação a estes acontecimentos:

- *Eu acho que o mundo atual tem muita violência.* (aluna de 4ª série, 10 anos).

- *Eu e minha mãe, quando a gente ouviu falar que o índio foi queimado eu fiquei triste com a notícia e vocês então aposto que ficou mais triste ainda.* (aluna de 4ª série, 10 anos).

A maioria das cartas dos alunos da escola de Campinas, continha aspectos do relacionamento familiar como:

- *Moro com minha mãe.*

- *Minha família é muito unida.*

- *Meu pai morreu e eu moro com minha mãe meu padrasto e meus irmãos.*

Como já disse, pude verificar durante a convivência com esses alunos da escola do Educandário que, para muitos, a relação familiar é extremamente conflituosa e com exemplos os mais variados de casos de abandono da mãe ou do pai, agressão física, maus tratos e descaso por parte do padrasto ou da madrasta.

Experiência interessante foi ver como as afirmações negativas feitas, inicialmente, por estes alunos, com relação aos índios (eles são sujos e fedorentos, não tomam banho, moram no mato) se transformaram, a partir do recebimento dos primeiros desenhos vindos da aldeia Tapirapé:

- *Eu quero coence a sua tribo e sua família linda como você.* (aluno da 4ª série);

- *Eu gostarei de morar com você porque aqui tem muitos movimentos e muitas casas.* (aluno da 4ª série, 11 anos);

- *Eu gostaria de morar com vocês. Porque aqui tem bastante casas e poluição de carros.* (aluno de 4ª série, 10 anos).

O preconceito étnico, foi uma das primeiras constatações que fiz ao iniciar os trabalhos nessa instituição. A discriminação por parte dos alunos dessa escola, com relação aos negros, a princípio era muito forte; as transformações ocorridas durante o ano, foram evidentes.

Com o atraso das correspondências, devido a greve dos correios, as primeiras cartas escritas pelos alunos da escola do Educandário, em abril, só foram respondidas no segundo semestre. Como os alunos encontraram dificuldades para entendê-las⁸, nos reunimos para lê-las, uma de cada vez.

Em carta a mim endereçada, o professor Nivaldo Tapirapé afirmou que seus alunos estavam entusiasmados com o "Intercâmbio" e cheios de curiosidade sobre a cidade grande:

...Eu fiz bom trabalho, mostrei os desenhos dos alunos brancos e foi uma festa na sala de aula. Eu gostei de mais. Eles são iniciantes, mesmo assim escreveram um pouquinho, não corrigi os textos, eles mesmo escreveram algumas coisinhas. Eu acho que futuramente seria um trabalho ótimo para as crianças da aldeia.

Continuando, diz ter sido muito proveitosa as aulas em que trabalhou com as cartas recebidas dos alunos de Campinas:

...Eles foram muito curiosos para conhecer os trabalhos dos alunos da cidade. Dentro do intercâmbio, os alunos estão interessado de aprender fazer muitas cartas para se corresponder com os alunos da cidade.

Observei vários aspectos relevantes nas cartas dos alunos Tapirapé. Entre eles, um que atraiu a minha atenção, está ligado a auto-estima, muito explicitada na maioria das correspondências. *Eu sou índia.* Essa afirmação de uma das alunas Tapirapé, pode estar traduzin-

do a segurança que sentem atualmente estes índios, após o reconhecimento dos direitos de sua nação, no contexto nacional.

Até a década de 50, os Tapirapé estavam em acentuado declínio populacional, por causa das constantes escaramuças sofridas com os índios Kayapó, que invadiram suas terras, matando e raptando mulheres e crianças. A partir da década de 60, é que começaram a ser registrados novos índices de crescimento populacional. Atualmente, os índios Tapirapé só têm lembranças remotas ou transmitidas pelos mais antigos, dos dias fatídicos de sua história.

Com suas terras demarcadas pelo Governo Federal em 1992, eles fazem questão de mostrar a quem chega na aldeia, as belezas de suas florestas e do rio, que carrega o nome desta nação indígena. A beleza das paisagens, os animais e a vida das crianças da aldeia, marcada pela liberdade, são freqüentemente reproduzidas nos desenhos e comentadas nas cartas.

Uma aluna índia, adolescente comentou:

...onde estou morando, eu fazo muitas coisas: lava roupa, panela e também trabalha na horta, eu gosto muito de brinca, desenhar, bobinho etc ... gosta de banha e fazer muita leitura.(aluna da 6ª série, 15 anos).

A diversidade cultural mostrou ser uma excelente contribuição para a ampliação da visão de mundo dos alunos participantes e, também, uma fonte surpreendente de informações que podem ser utilizadas em sala de aula, de forma diferenciada e relacionada ao contexto pedagógico.

Diante da riqueza de dados obtidos, o pouco envolvimento por parte dos professores das escolas de Campinas, no período inicial dos trabalhos, me obrigou a tomar algumas iniciativas referentes às atividades extra-classe, que

⁽⁸⁾ Os alunos Tapirapé aprendem tudo língua materna, até a terceira série do ensino fundamental. A partir da quarta série é que iniciam os estudos em língua portuguesa.

passaram a incluir o reconhecimento espacial, através de mapas da região onde vivem os alunos que trocam correspondência entre si; as características econômicas e geográficas dessa região, lendas populares da localidade, contos, lendas e costumes indígenas.

A conformação administrativa da instituição filantrópica que mantém a escola de Campinas, dificultou em muito o processo, visto que a maior parte dos trabalhos foram desenvolvidos, por mim, como recreação, e sem o devido acompanhamento dos professores. Como a formação das classes, no setor recreativo, não obedecia a mesma ordem das séries (alunos de 3ª e 4ª séries), a participação das duas séries envolvidas no projeto foi parcial, tornando-se um agravante, especialmente, no segundo semestre, quando da transferência dos trabalhos para as salas de aula.

Os alunos que até então não participavam do projeto mostraram-se interessados, e o número de correspondências dobrou, o que veio a se tornar mais uma dificuldade, pois as classes na aldeia são pequenas, não havendo, assim, alunos suficientes para a troca de correspondências. Pedi então ao professor da aldeia, que solicitasse dois desenhos para cada aluno participante.

No segundo semestre foi elaborado, com os professores da escola Profª Maria Ymê, de Campinas, um calendário para desenvolvimento dos trabalhos, em cumprimento à proposta de extensão do Laboratório. Surpreendentemente, todos os professores quiseram participar e demonstraram grande interesse. Porém, quando questionados sobre o não envolvimento inicial no projeto, afirmaram unanimemente o desestímulo causado pelas medidas administrativas adotadas pela instituição.

Para envolver os professores nos trabalhos desenvolvidos, procurei centrar as ações na diversidade cultural, objetivo principal do projeto. Como já disse, surgiram alguns estranhamentos em relação às atividades de-

envolvidas com os alunos na recreação: danças indígenas, pinturas corporais, lendas retransmitidas pelos alunos, e desejo de conhecer melhor o cotidiano de culturas distintas. Após essas manifestações, inseri na programação do calendário, alguns vídeos documentários sobre diversidade cultural e sobre o pensamento em relação à terra, de diferentes populações ligadas ao extrativismo nas florestas. A vontade de conhecer as aldeias, por parte dos professores, foi imediata.

No terceiro mês de trabalho com os alunos e professores, a pedagoga responsável pela autorização do projeto na instituição Educandário Eurípedes, me comunicou satisfeita, um dado para ela surpreendente: o índice de agressividade dos alunos havia caído vertiginosamente.

A correspondência seguinte, enviada para a aldeia, continha também fotos dos alunos em suas atividades no Educandário. Não obstante, o espaçamento que se acumulou entre o envio e o recebimento das correspondências, aliado ao aproveitamento incipiente dos dados oferecidos pelo material, culminavam em constantes reclamações, especialmente por parte dos alunos.

Por essa razão, em uma das reuniões com a coordenadora da instituição, propus a produção de um evento artístico-cultural, baseado em lendas e contos populares, onde houvesse envolvimento de todos os setores da instituição, inclusive da escola. Essa foi a solução encontrada para conseguir maior envolvimento de funcionários e professores.

Com os alunos participantes do "Intercâmbio", foi montada uma peça teatral baseada em lenda indígena, oportunidade em que utilizei o conhecimento adquirido através das correspondências com os alunos Tapirapé. As apresentações se fizeram nos meses de outubro e novembro, com a participação conjunta de todo o Educandário.

Durante o período em que se desenvolveu a troca de correspondências, alguns alunos da

escola Prof^a Maria Ymê, de Campinas, saíram do “Intercâmbio” pelo fato de terem se desligado da instituição. Esse fator, no entanto, não teve maiores conseqüências para o projeto.

As duas últimas correspondências foram elaboradas em sala de aula, resultando em discussões importantes sobre como escrever cartas, como trabalhar a diferença cultural, utilização de espaços físicos diferentes e novas formas de aprendizagem.

O levantamento parcial dos dados, revelou a eficácia do projeto no que se refere à ampliação da visão de mundo dos alunos participantes e como fonte geradora de reflexões e de novos conhecimentos. Estes resultados podem ser considerados como fatores facilitadores para a construção de novos conteúdos.

Apesar da não aplicação de todos os procedimentos propostos no “Intercâmbio” (não houve tempo suficiente para a sistematização de um trabalho metodológico, em sala de aula), foi possível identificar uma transformação no que se refere, não só, à importância do conhecimento multidisciplinar, mas também, ao reconhecimento de novos e diferenciados significados sociais dos conteúdos escolares.

Observei que a diversidade cultural, suscitou profundas reflexões que resultaram em debates sobre os aspectos mais variados, desde o comportamento dos grupos sociais distintos, até a busca do entendimento das diversas representações sociais existentes no material coletado. A curiosidade foi o principal elemento de contribuição, para o aprendizado, por parte dos alunos participantes.

A análise preliminar comparativa dos dados obtidos através das cartas, no entanto, revelou que os alunos índios demonstram maior pré-disposição para o aprendizado escolar. Isso está explicitado em quase todas as cartas enviadas por eles, aos alunos da escola Prof^a Maria Ymê.

Coloco aqui, algumas das afirmações encontradas nas cartas das duas regiões participantes do “Intercâmbio”:

- *Olha gosto muito estuda aqui, porque tem muita amiga e conhecido, por isso que não brinca aqui na sala de aula.* (aluna Tapirapé de 5^a série).

- *eu não gosto muito de estudar mas tiro nota... Os meus professores não são muito legais mas é só saber levar elas na conversa que você sai na boa.* (aluno de Campinas, 5^a série, 13 anos).

- *...eu estou bom na escola, e também sei usar as palavras...* (aluno Tapirapé, 13 anos).

- *Eu sou rui na escola...* (aluno de Campinas, 4^a série).

Neste caso é preciso considerar a existência de vários fatores, que para mim foram determinantes para a obtenção de resultados diferentes entre as duas escolas que participaram da pesquisa:

1^o) Os alunos da escola de Campinas (Prof^a. Maria Ymê), são crianças da periferia da cidade. A grande maioria reside em condições precárias (favelas, sem saneamento básico), e constantemente pressionadas por problemas familiares, como já citado anteriormente. Ao contrário, as crianças indígenas vivem em ambiente muito mais saudável e livre (elas expressam isso com orgulho nos desenhos e nas cartas), cercados pelo afeto dos pais, parentes e amigos da aldeia;

2^o) As condições em que se procede o ensino nas escolas oficiais de Campinas: professores sem perspectivas, mal remunerados, desinformados, despreparados para enfrentar o dia-a-dia com crianças problemáticas. Ao contrário, a escola da aldeia Tapirapé, tem uma proposta social diferente (indicativo para uma nova investigação do que vem a ser a escola para os índios Tapirapé).

3^o) Na aldeia o processo de ensino e aprendizagem parte da realidade do aluno, ou seja, o conhecimento é sistematizado sem desconsiderar o senso comum. Diferentemente, os métodos utilizados pelas escolas de Campinas são formais; impõem o conhecimento

científico, como se o universo do aluno em nada pudesse contribuir.

Mesmo sem ter, ainda, avaliações mais substanciais dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, posso afirmar que os objetivos do projeto além de terem sido alcançados de forma satisfatória, indicam possibilidades relevantes para a sua continuidade.

Para subsidiar a metodologia e a análise dos desenhos trocados pelos alunos no "Intercâmbio" realizei leituras de diferentes autores, muito embora ainda seja necessário maior aprofundamento. E ainda, através do Laboratório, estabeleci contato com professores da PUC-Campinas de diferentes áreas do conhecimento, que nos auxiliaram nas dificuldades sentidas⁹.

Com esse projeto participei, através de comunicações orais, no *III Encontro de Iniciação Científica e VI Encontro de Pesquisadores* da PUC-Campinas, realizado em setembro de 97, no *V Seminário de Iniciação Científica* da Universidade Federal de Ouro Preto, realizado em dezembro de 97, no *Encontro Nacional da SBPC: Jornada de Iniciação Científica*, realizado em Natal (RN), em julho de 98 e no *IV Encontro de Iniciação Científica* da PUC-Campinas, em setembro de 98.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli "Tendências Atuais da Pesquisa na Escola". *Cadernos Cedes*, 43, ano XVIII, Campinas, SP: Papyrus, dez, 1997, pp. 46-57.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BOSI, Ecléa: "Cultura e Desenraizamento". *Revista Novos Estudos*. São Paulo, 1983.
- CAILLOIS, Roger. *O Homem e o Sagrado*. Edições 70, SP: Martins Fontes, 1979.
- CAMARGO, Dulce M. Pompêo de. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. "Educação Escolar e Culturas" *Tecnologia Educacional*, V. 22 (125) jul/ago, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius: "La Societé Surbucratique"; Union Generate d'Éditions, 1973 - Paris. Traduzido para o português por Margarida Portela e José Paulo Viana: Edições Afrontamentos, 1979.
- CIMI. "Tapirapé: um povo ameaçado". *Cadernos Cimi*. nº 73, jul/dez, 1981.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRUPIONI, Luis Donisete (org.). *Índios no Brasil*. Brasília. MEC. 2. ed. 1994.
- GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. *Textos de Representações Sociais*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. "Antropologia e Educação: Origens de um Diálogo". *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação/ PUC-Campinas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola., 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Para uma Pedagogia do Conflito". *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

⁽⁹⁾ Prof^ª Dr^ª. Alzira Leite C. Camargo e Prof. Marcos Rizolli.