

Perspectivas em Educação: outros horizontes

Organização

Lucas da Silva Martinez

Perspectivas em Educação: outros horizontes



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: O organizador

ISBN 978-65-89284-54-3

DOI: 10.23899/9786589284543

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/120>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Perspectivas em Educação [livro eletrônico]: outros horizontes / organização Lucas da Silva Martinez. – Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-54-3

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Interdisciplinar. I. Martinez, Lucas da Silva.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Identities in flux: youth, consumption and digital influence in Modernity Líquida	6
<i>Lucas da Silva Martinez</i> DOI: 10.23899/9786589284543.1	
Na escola muita coisa acontece: pesquisando com as crianças da Educação Infantil 28 <i>Keila de Oliveira Urrutia, Sueli Salva</i> DOI: 10.23899/9786589284543.2	
A EREER na literatura infantil e na formação de professores: histórias e relações étnico-raciais	51
<i>Caroline Coutinho Belchior, Juliana Brandão Machado</i> DOI: 10.23899/9786589284543.3	
Turismo Pedagógico na escola do campo: as experiências docentes	64
<i>Andreia Saidelles Rossi, Estela Maris Giordani</i> DOI: 10.23899/9786589284543.4	
As pesquisas em sítios arqueológicos de arte rupestre no Brasil: métodos e trajetórias	78
<i>José Antônio de Sousa</i> DOI: 10.23899/9786589284543.5	
A conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre no oeste do espinhaço setentrional, Macaúbas- Bahia: considerações preliminares	101
<i>José Antônio de Sousa</i> DOI: 10.23899/9786589284543.6	
Proposta inicial de sistematização de estudos arqueológicos de arte rupestre realizados no Leste-Oeste do espinhaço setentrional da Bahia.....	118
<i>José Antônio de Sousa</i> DOI: 10.23899/9786589284543.7	

Apresentação

No contexto contemporâneo, a interdisciplinaridade emerge como um paradigma essencial para o entendimento ampliado das dinâmicas sociais, culturais e educacionais. Este enfoque é particularmente pertinente quando exploramos as temáticas presentes nesse e-book.

A coleção de artigos que compõem o escopo desta apresentação aborda desde a formação da identidade juvenil na era digital até as práticas educativas em contextos rurais, a literatura, a educação infantil e a preservação de sítios arqueológicos através da educação patrimonial, ilustrando a riqueza e a diversidade das abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa contemporânea. Estes textos, ao serem analisados conjuntamente, revelam como as interseções entre diferentes áreas do saber podem enriquecer nossa compreensão sobre questões educacionais e culturais. Cada um destes campos oferece uma perspectiva única sobre as complexidades da produção cultural em diferentes contextos e épocas.

A relevância desses estudos transcende o tempo e o espaço acadêmicos, influenciando políticas educativas e práticas culturais. Através deste diálogo entre diferentes campos do conhecimento, esta apresentação visa destacar como as produções humanas são compreendidas, preservadas e ensinadas. As conclusões derivadas da análise integrada destes artigos demonstram a importância de abordagens interdisciplinares no enfrentamento de desafios contemporâneos, promovendo uma reflexão profunda sobre o papel da educação e da cultura na sociedade moderna.

Prof. Dr. Lucas da Silva Martinez

Identities in flux: youth, consumption and digital influence in Liquid Modernity¹

Lucas da Silva Martinez*

Introduction

In the contemporaneity, the influence of liquid modernity has generated a significant transformation in the sociocultural fabric, with the increasing interaction between the public space and the private sphere. This article proposes to analyze the production of youth subjectivities from the prisms of visibility and consumption, taking as a theoretical base the concept of liquid modernity of Bauman.

Through the critical perspectives of Zygmunt Bauman and Paula Sibilia, it is sought to deepen the understanding of the complex interrelationship between exposure in the digital environment and the society of consumption. Previously restricted to the private sphere, exposure now transcends to the public domain, provoking a reconfiguration in the modes of self-perception and in the perception of the other as products within the society of consumption. The phenomenon of digital influencers emerges as a transformative agent that essentially redefines the nature of exposure and identity in a digital context.

The first section of the article addresses the notion of liquid modernity according to Bauman, highlighting the transformations that culminated in this theoretical construction. The second section deepens the theme of the society of consumers and the transformation of individuals in commodities. The third section analyzes the colonization of the public space by the private life, emphasizing the ascent of digital influencers. The conclusions synthesize the analyses carried out, addressing the impacts of this culture on the formation of youth subjectivities in contemporary times.

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

* Licenciado em Pedagogia, Especialista em Docência no Ensino Superior e em Gestão Educacional, Mestre e Doutor em Educação. Professor da Rede Municipal de Santa Maria. E-mail: lukasspedagogia@gmail.com

Entre modernidades

Bauman (2001) descreve a sociedade contemporânea, abrangendo os séculos XX e XXI, como marcada por uma natureza fluida, a qual ele denomina de liquidez. Essa característica, que evoca a fluidez e adaptabilidade dos líquidos em contraste com a rigidez e forma fixa dos sólidos, serve para distinguir a sociedade atual. O sociólogo contextualiza a sociedade moderna como uma evolução ou transformação daquela que precedeu, referida como modernidade sólida ou pesada. Para Bauman, a modernidade em si já é um ato de liquidez, mesmo que se possa dividir entre líquida e sólida. O primeiro derretimento se dá com o início da modernidade, principalmente com a revolução industrial, em que, os primeiros sólidos, os valores tradicionais, foram aos poucos derretendo.

Segundo o autor, os tempos modernos herdaram sólidos em desintegração, e seu objetivo foi o de “[...] por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez *duradoura*, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível, e, portanto, administrável” (Bauman, 2001, p. 10). Este primeiro momento também marca, com a formulação de Karl Marx, o papel determinante da economia: uma ordem social baseada na superestrutura econômica, com capacidade de se manter e se reproduzir. “Romper os velhos vínculos local/comunal, declarar guerra aos modos habituais e às leis costumeiras, quebrar e pulverizar *les pouvoirs intermédiaires* – o resultado disso tudo foi o delírio intoxicante do ‘novo começo’”, assim: “‘Derreter os sólidos’ era sentido como derreter minério de ferro para moldar barras de aço” (Bauman, 2001, p. 180). Esse primeiro derretimento, como já dito, buscava a construção de um mundo controlado, planejado, e sem dúvida, rumo a perfeição.

Bauman (2001) entende que a modernidade pesada se preocupou, obcecadamente com a ocupação do território e a construção de fronteiras, “[...] foi a era da conquista territorial. A riqueza e o poder estavam firmemente enraizadas ou depositadas dentro da terra – volumosos, fortes e inamovíveis como os leitos de minério de ferro e carvão” (Bauman, 2001, p. 145). Podemos perceber a ascensão ou o início da modernidade com a revolução industrial, a revolução francesa e o Iluminismo. Bauman (2001) associa também essa modernidade ao medo crescente do totalitarismo, já que o Holocausto e a ameaça de guerras estavam sempre no horizonte moderno, amplamente discutidos pelos teóricos críticos.

A fábrica fordista é o exemplo mais definitivo da modernidade sólida. As grandes fábricas cheias de operários, as grandes construções, os grandes monumentos, o “grande” marca a solidez dessa etapa na história humana (Bauman, 2008). O modelo fordista tornou-se tendência universal, produto e produtor daquilo que Bauman

entende como capitalismo pesado. O tempo também tem destaque nessa modernidade, pois se mostrava a partir do seu longo prazo. Para os empregados, previa-se uma trajetória profissional inteira dedicada a uma única empresa. Por outro lado, os capitalistas viam nas fábricas não apenas ativos econômicos, mas também símbolos de um patrimônio familiar que deveria transcender as gerações, integrando e ampliando o legado deixado para o futuro (Bauman, 2001).

O tempo, a ocupação territorial, o capitalismo, o trabalho, todos esses elementos são importantes ao se conceituar o que Bauman entende como capitalismo pesado. Ao derreter os valores tradicionais e instituir a organização social humana com base no capitalismo, buscou-se pela razão, por uma nova solidez. A tentativa de moldar, planejar e controlar o mundo e a existência humana, seguindo um modelo civilizatório, repousa essencialmente na confiança absoluta e na valorização da razão. Nesse contexto, um aspecto que se destaca da aventura da civilização moderna reside na crença determinada na força do conhecimento e na habilidade de estabelecer verdades utilizando-se exclusivamente do critério da racionalidade científica. Esse otimismo em relação ao entendimento humano é considerado o caminho para superar a desordem, a imprevisibilidade e a variabilidade, identificando e explicando as normas que regem o natural e o comportamento humano (Bazzanella, 2012).

A modernidade sólida, por meio da razão e da ciência, tratou de buscar controlar o mundo, reduzindo ao máximo algumas características que hoje estão relacionadas à modernidade líquida.

Essa necessidade de ordem é vista em Michel Foucault (2014), principalmente na obra *Vigiar e Punir*, ao enfatizar o poder disciplinar como tecnologia de produção de comportamentos nos sujeitos. O panóptico, descrito por Foucault (2014) e mencionado por Bauman (2001) como uma das figuras da modernidade sólida, enquanto estrutura arquitetônica em círculo que permite o controle, a vigilância por meio do confinamento, auxilia a pensar o quanto na França, e na sociedade ocidental como um todo, foram necessários tecnologias, instituições, políticas e discursos que permitiam a manutenção da ordem. A ordem vem sendo buscada há muito tempo, mas, na modernidade líquida é cada vez mais difícil de mantê-la.

Bauman (1999, p. 10) escreve que, o mundo da modernidade pesada é:

[...] um mundo no qual sabemos calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros

futuros. Por causa de nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo.

A ambivalência, registrada por Bauman, é a oposição ou consequência da obsessão moderna pela ordem, nomeação e classificação, aspectos fortemente destacados por Foucault (2014) no poder disciplinar. As sociedades ocidentais se organizaram para manter a ordem: separando os doentes dos sadios; separando pessoas por sexo; separando-as por idade e confinando-as em instituições como escolas, presídios, exércitos, hospitais. A ordem é a marca da modernidade pesada.

Por outro lado, nossa modernidade líquida é marcada pela ambivalência. Essa ambivalência, para Bauman (1999) é o oposto à ordem da modernidade pesada: trata-se da falta de certezas, a insegurança e a falta de garantias por parte do Estado (Bauman, 2001).

A ambivalência coloca-se como a possibilidade de o homem civilizado moderno vivenciar a experiência do sem sentido dos esforços civilizatórios na construção de utopias, de sociedades centradas na coletividade, na racionalidade científica, nos dispositivos da técnica, onde os desejos, as necessidades, as angústias de cada indivíduo são suprimidas em nome da perfeição, da salvação do homem de rebanho, da segurança alcançada pela previsibilidade e domínio sobre o tempo e o espaço, sobre padrões comportamentais estatisticamente definidos. [...] a ambivalência impulsiona o homem moderno a superar atitudes passivas, de aceitação mecânica e binária (passivo e ativo, bem e mal, certo e errado) colocando-se no mundo através da constatação de que talvez seja inerente às características existenciais humanas, à contingência, à insegurança, à ambivalência e que existir é um exercício efêmero que exige o abandono cotidiano de convicções cristalizadas. Afinal, a trajetória ordenadora de construção existencial moderna de sentidos possibilita-nos através de inúmeros exemplos a compreensão de que, onde habitam verdades, há necessariamente sangue, vidas são ceifadas em defesa de verdades (Bazzanella, 2012, p. 75).

Se a modernidade pesada se caracteriza pelo peso e pela ordem, a modernidade líquida se caracteriza pela ambivalência, pela instabilidade, pelas incertezas, pela mobilidade e velocidade, pela busca irrestrita de prazer.

Bauman (2001, p. 40) entende que o que caracteriza a modernidade é sua “[...] compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*”. Isso se mostra ainda mais visível quando pensamos nos processos de modernização das últimas décadas, marcados pelo aumento progressivo das tecnologias digitais nos diferentes âmbitos de nossas vidas; pela modernização nos processos de gestão dos espaços públicos, pelas constantes mudanças nos aspectos econômicos e financeiros,

pelas mudanças nas formas das relações afetivas entre as pessoas etc. Bauman (2001, p. 40-41) ainda aponta que:

Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiantamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação; o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes. Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo [...].

Nesse sentido, a ambivalência se reforça: o panóptico (Foucault, 2014), para Bauman, não representa mais o modo como a ordem é construída (apesar do poder disciplinar ainda se manifestar em muitas instituições na atualidade); nele, o espaço é fixado para cada pessoa e o tempo é rotinizado. Neste sentido, Bauman (2001) escreve que o poder se manifesta de modo extraterritorial, ele é móvel (e isso se dá principalmente pelas tecnologias de comunicação e digitais) o que diz respeito às sociedades de controle, como modulação e vigilância difusos nos espaços sociais (Deleuze, 2008).

A noção de "modernidade líquida", oferece uma lente crítica para compreender a interação entre juventude, consumo e redes digitais. Entre as múltiplas facetas desse conceito, três se destacam por sua relevância direta ao tema. 1) Consumo Desenfreado: A era atual é marcada por uma cultura de consumo exacerbado, na qual o desejo de adquirir bens se transforma em um valor central da sociedade. Esse comportamento é intensamente cultivado nas redes digitais, onde a juventude é bombardeada por estímulos ao consumo contínuo, fazendo da aquisição de bens uma expressão de identidade e pertencimento. 2) Relações Sociais Mediadas por Tecnologia: A diminuição das distâncias físicas e a facilidade de comunicação instantânea, proporcionadas pelos dispositivos móveis e pelas redes sociais, remodelam as interações sociais. Essas plataformas digitais tornam-se espaços primários para o engajamento social, onde a juventude não apenas consome, mas também produz conteúdo, estabelecendo identidades e relações dentro de um ambiente virtual. 3) Identidade e Subjetividade em Fluxo: A modernidade líquida também influencia a formação da identidade jovem, que passa a ser mais fluida e moldada pelas experiências de consumo e pelas interações nas redes digitais. As identidades se tornam projetos em constante construção, frequentemente influenciados pelos ideais de consumo e pelas representações do eu nas plataformas digitais.

Para Bauman, a maior parte dessas mudanças anômalas na ordem da modernidade sólida estão relacionadas com o imperativo do consumo. Se em uma sociedade de produtores, o que importa é alcançar certo padrão (geralmente comparado com as posses do vizinho), na sociedade de consumidores o “padrão” é universal e não tem parâmetros. O valor não é a conformidade e sim a adequação: estar pronto para consumir, e assim, ser.

Neste contexto, tornar-se individual, diferente, mas ao mesmo tempo, membro de uma comunidade de consumidores é uma das principais marcas da contemporaneidade. Bauman, ao analisar a sociedade contemporânea, ajuda a pensar que, o cenário social em que se inserem os/as jovens de nosso tempo, mergulhados/as no consumo, das múltiplas possibilidades de identidade/identificação, são frutos, produtos de um movimento muito maior, que se inicia pela liquidez das instituições (entre elas a família e a escola), para uma liquidez que perpassa todos os aspectos da vida humana na contemporaneidade. Essa liquidez atinge principalmente os/as jovens e a educação: como educar, respeitando o passado e se preparando para o futuro, quando o mercado de consumo, as relações sociais, as políticas, tudo se volta para o presente? Como educar e se preparar para o futuro, e nele, para o mercado de trabalho, quando a própria noção de trabalho é ameaçada pela “[...] desregulamentação, da liberalização, da ‘flexibilização’, da ‘fluidez’ crescente, do descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho”? (Bauman, 2001, p. 12). Como educar se cada vez mais se fala em “empreender”, “trabalhos informais” entre outros modos de precarização da condição de trabalho, como estratégia para não falar do desemprego crescente e da ausência de segurança no mercado de trabalho? Não é à toa que o tema do trabalho toca diretamente a juventude, principalmente porque cada vez mais os/as jovens se envolvem com trabalhos “livres”, “freelancers”, empreendimentos próprios, sem seguridade social, sem direitos trabalhistas, sem regulamentação como motoristas e entregadores de aplicativos (sem nenhum tipo de vínculo empregatício que garanta condições básicas de saúde e previdência). Portanto, não é possível deixar de olhar os/as jovens no cenário mais amplo da modernidade líquida, com a desregulamentação, com a liquidez das instituições etc.

Neste panorama, Bauman oferece uma análise perspicaz e crítica da transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, marcando a transição de uma sociedade caracterizada pela busca de ordem, estabilidade e previsibilidade para uma realidade fluida, marcada pela ambivalência, incerteza e velocidade. Ao descrever essa mudança, Bauman não apenas destaca as transformações nas estruturas econômicas, sociais e políticas, mas também nos modos de vida individuais e coletivos, evidenciando o impacto profundo do consumo, da tecnologia e da individualização nas relações

humanas e na construção da identidade. Este contexto serve como pano de fundo para entender os desafios contemporâneos, especialmente no que diz respeito à educação e à integração dos jovens numa sociedade que valoriza a flexibilidade, a adaptabilidade e a inovação, preparando o terreno para aprofundarmos nas questões específicas que emergem dessa nova ordem social e seus efeitos nas gerações futuras.

Seja bem-vindo a sociedade de consumidores

Bauman (2008), como já apresentado, foca seu olhar na passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida. Essa passagem é, ao mesmo tempo, passagem de uma sociedade de produtores a uma sociedade de consumidores.

Uma marca da sociedade de produtores é a segurança. Não se trata exclusivamente de consumir, mas possuir: possuir bens para que a família continue; possuir para que em um momento de emergência possa estar assegurado. Para o autor,

A posse de um grande volume de bens implicava ou insinuava uma existência segura, imune aos futuros caprichos do destino; eles podiam proteger, e de fato se acreditava que o fizessem, as vidas de seus proprietários contra os caprichos da sorte, de outra forma incontroláveis. Sendo a segurança a longo prazo o principal propósito e o maior valor, os bens adquiridos não se destinavam ao consumo imediato – pelo contrário, deviam ser protegidos da depreciação ou dispersão e permanecer intactos [...] o “consumo ostensivo” portava um significado bem distinto do atual: consistia na exibição pública de riqueza com ênfase em sua solidez e durabilidade, não em uma demonstração da facilidade com que prazeres imediatos podem ser extraídos de riquezas adquiridas, sendo pronta e plenamente usadas, digeridas e saboreadas, ou removidas e destruídas [...] (Bauman, 2008, p. 42-43).

Com a evolução para uma cultura de consumismo, observa-se uma mudança profunda na maneira como os bens duráveis são percebidos e consumidos. Onde antes a durabilidade e a posse eram valorizadas, agora impera a constante necessidade de consumir e substituir. Em contraste com a antiga sociedade de produtores, que valorizava o planejamento a longo prazo e a acumulação segura de bens, a sociedade de consumidores se caracteriza por um terreno onde o planejamento de longo prazo se torna obsoleto. A ideia de acumular é substituída pela urgência em descartar e renovar.

Na sociedade de consumidores, atender à satisfação do consumidor é um erro, é preciso tornar perpétua a não satisfação, fazendo com que o consumidor sempre continue a consumir mesmo prometendo a felicidade com aquele produto, ele não deve cumprir sua promessa, na ânsia de produzir no consumidor a vontade de continuar

consumindo. Bauman (2008) nos chama a atenção para a hipocrisia inerente do mercado do consumo, que com base em uma “economia do engano” a sociedade de consumidores produz nos sujeitos “[...] emoções consumistas e não cultiva a razão” (Bauman, 2008, p. 65). Essa economia também é baseada na dissipação e no desperdício, visto que há sempre excesso de ofertas, a dissipação da sedução, e por fim o seu envelhecimento, até recomençar o ciclo para continuar a enganar os/as consumidores/as (Bauman, 2010).

Bauman (2008, p. 45) entende que, o que subjaz o consumismo é o tempo: “[...] na sociedade líquido-moderna de consumidores [o tempo] não é cíclico nem linear”. Para Bauman (2008) amparado em Michel Maffesoli, o tempo é pontilhista ou pontuado. Parece importante destacar aqui, as diferenças nesses modos de ver o tempo, e como está relacionado com o consumo. O sociólogo italiano Alberto Melucci define três tipos de tempo: o primeiro, circular, diz respeito a tradição, aos mitos, as divindades, e a crença que, o tempo é vivido no seu retornar cíclico; “[...] as coisas repetem-se e nada é definitivamente adquirido ou perdido, em analogia com os grandes ciclos da natureza, nos quais essa imagem busca explicitamente inspiração” (Melucci, 2004, p. 18-19). O segundo tipo é a flecha, que está relacionado com o cristianismo e sua ideia de gênese e fim do mundo. Diz respeito a salvação, a uma trajetória determinada, a um sentido que só é encontrado ao final. Absorvido pela racionalidade científica e industrial, diz respeito ao progresso, ao Iluminismo e a busca pelo esclarecimento e felicidade. Ambas dizem respeito ao consumo: adiar a satisfação, buscar a verdade, chegar ao “final”. O sentido da vida não está no presente e sim no futuro, ao qual todos correm para alcançar.

O último tipo é o tempo como ponto. Melucci (2004), assim como Bauman (2008) o entende como o tempo que marca a falência das utopias e dos mitos da modernidade. Assim:

Experimentamos um tempo cada vez mais fragmentado, reforçado pela perspectiva de um futuro sombrio e talvez até atemorizante, destituído da antiga certeza de um porvir radiante ou de uma salvação final. A possibilidade da catástrofe paira firmemente em nosso horizonte. Então, nesse contexto, consolida-se uma experiência pontual do tempo, e a figura do ponto representa perfeitamente a percepção de uma sequência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si (Melucci, 2004, p. 20).

Esse modo de olhar o tempo ajuda a caracterizar o tempo presente: sem salvação (a não ser que você pague por ela diariamente em igrejas ou lojas); sem seguranças (vê

se em muitos países, a falência programada dos sistemas de segurança pública, previdência social, saúde e outros); sem planejamento (assim como escreve Bauman, dependendo das condições muda-se de emprego constantemente, ao contrário de um emprego fabril que duraria toda uma vida). Essa experiência de tempo pode ser entendida como agorista ou apressada. Cada vez o tempo parece durar menos, é exigido dos indivíduos que se esforcem mais para “aproveitar a vida”. Não é um tempo de progresso, como um edifício construído arduamente por humanos que ao final percebem o resultado de seu esforço (Bauman, 2008), mas um tempo de múltiplas possibilidades, nas quais adverte Melucci (2004, p. 36): “O desafio que o cotidiano nos apresenta é, portanto, construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos”. Em contraposição, Bauman (2008) identifica como melancolia o oposto: a sensação de estar perdido e principalmente “entre a cruz e a espada” – ter que escolher dentre uma infinidade de possibilidades e sentir-se incapaz (fruto dessa multiplicidade).

Na esteira desse pensamento, Bauman (2008) explicita que, no tempo pontilhista, cada ponto não se repete. A experiência do tempo exige dos indivíduos que “aproveitem as oportunidades”. A demora é o *serial killer* das oportunidades, o que exige dos sujeitos que não percam as chances, não sejam “prudentes demais” e que não cedam ao desejo de “parar o tempo”. No tempo pontilhista da era consumista “[...] o motivo da pressa é, em parte, o impulso de adquirir e juntar. Mas o motivo mais premente que torna a pressa de fato imperativa é a necessidade de descartar e substituir” (Bauman, 2008, p. 50), buscando uma “[...] nova e inexplorada oportunidade de felicidade” (Bauman, 2008, p. 51). Ainda conceituando, o autor distingue uma sociedade da outra: se na sociedade de produtores as ferramentas (que permitem a busca da satisfação e felicidade) se não funcionam devem ser aperfeiçoadas, na sociedade de consumidores elas devem ser consumidas, abandonadas e/ou destruídas. Essa é a lógica que sustenta a economia consumista, que funciona pela troca constante do dinheiro entre vendedores e consumidores, entre consumidores e oferecedores de experiências. Aliás, nunca se falou tanto da experiência como agora: apesar do preço, muitos dizem que “isso vale a pena” pois “é uma experiência” que você “precisa” possuir. No YouTube isso não é diferente: casais visitam restaurantes caros, jovens compram produtos tecnológicos e roupas caras, tudo com o pretexto de ser uma “experiência enriquecedora”. Se a felicidade só pode ser alcançada pelo consumo, que não tem fim, a experiência do consumo é algo que a baliza, pois, são estas experiências que te permitem acreditar que você é feliz, por tê-las.

Na sociedade de consumidores o problema não é a “anormalidade”, mas sim, a falha enquanto consumidor. Temas como pobreza ou desemprego não se mostram

importantes pois revelam a falência da vida em sociedade ou, a indignidade na qual vivem as pessoas, mas porque mostra os consumidores falhos que não cumprem o seu papel. Ou que, na ânsia de sentirem-se felizes (e não serem humilhados) consomem o que não precisam, potencializando cada vez mais a situação econômica desfavorável. Martins (2009) nos lembra que, apesar de excluídos dos circuitos de consumo, a tendência é sentir-se incluído, mesmo que precariamente. A precariedade aqui não é a falta de condições dignas de vida, mas sim, não poder consumir o tanto que se quer. No sistema capitalista, todos estão inseridos, mesmo que de modo precário. Não é à toa que, o consumidor falho muitas vezes torna-se alguém que pratica atos ilícitos para sentir-se inserido na cadeia de consumo tais como: tráfico, furtos, pirataria.

O capitalismo, na equação do consumo, é ainda parasitário (Bauman, 2010). Ele funciona sempre encontrando algo, alguém ou uma situação a parasitar. Por muito tempo, e ainda hoje operou pela guerra, pela destruição e reconstrução. Funciona também pela “democracia”, cada vez que algum país subdesenvolvido encontra petróleo e logo é explorado por um país “democrático”. Para Bauman (2010) o modo como o capitalismo encontrou para funcionar na atualidade é a dívida. Não é o consumidor consciente e bom pagador o seu sujeito, mas sim, o sujeito endividado, com vários cartões de crédito, com dívidas que nunca acabam. O mérito do capitalismo parasitário está, atualmente em “[...] transformar em devedores indivíduos desprovidos dos requisitos necessários à concessão de um empréstimo” (Bauman, 2010, p. 09), fazendo também que, nós, consumidores, por meio de empréstimos, concessões, e cartões de créditos possamos comprar coisas as quais nossas condições financeiras não são capazes. Portanto: “[...] agora podemos dizer que, na fase líquida da modernidade, o Estado é ‘capitalista’ quando garante a disponibilidade contínua de crédito e a habilitação contínua dos consumidores para obtê-lo” (Bauman, 2010, p. 29-30), pois, “[...] as fontes de lucro do capitalismo se deslocaram ou foram deslocadas da exploração da mão de obra operária para a exploração dos consumidores” (Bauman, 2010, p. 32). Nessa direção é que o autor aponta os limites humanos dessa visão: cada vez mais os/as jovens, os que têm toda uma vida pela frente, estão endividados/as². E para sanar isso, recorrem cada vez mais aos bancos, na esperança de diminuir as dívidas e continuar consumindo. Por isso, a dívida é apontada como um dos fatores recorrentes do

² Um exemplo comum na condição juvenil, no contexto dos Estados Unidos, por exemplo, são as dívidas com financiamento estudantil. No caso brasileiro, relatos semelhantes surgem de dívidas oriundas do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) como se vê em BBC (2021). Todavia, o cenário de endividamento juvenil ainda se sobressai, considerando dados do Sistema de Proteção ao Crédito (SPC): “[...] 46% dos brasileiros com idade entre 25 e 29 anos estão inadimplentes. E a situação também é crítica para pessoas ainda mais jovens: 19% dos brasileiros entre 18 e 24 anos estão endividados. Juntos, esses dois grupos representam um total de 12,5 milhões de pessoas” (Meu Acerto, 2021, s./p.).

sofrimento humano, e aqui começa um círculo vicioso que está entre consumir, ficar devendo e consumir mais.

Tendo mostrado algumas diferenças, no que concerne ao consumo, ao tempo, e a felicidade, parece importante destacar uma das maiores contribuições de Bauman (2008) no livro com título emblemático *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. O sociólogo em questão formula a proposição de que: “A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias [...]” (Bauman, 2008, p. 20). Ainda mais: “Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas” (Bauman, 2008, p. 22).

Para Bauman, a noção de mercado tornou mercadoria não só os objetos de consumo, ou seja, aquilo no qual os seres humanos pagam para obter. A noção permitiu que todos sejam mercadorias, tanto quem consome quanto quem pode ser consumido (de diversas formas). Bauman (2008) escreve que, é a partir de 1920 que começam a surgir produtos de beleza para que as pessoas pareçam ser mais jovens e bonitas. Este momento, para o autor, é um dos que inicia esse modo de ser comodificado, ou seja, fazer de si uma mercadoria. Aqui também se faz presente outra ideia importante: a de que, como aponta Kehl (2004) em nossa sociedade ninguém quer ser adulto. O mercado cosmético, cirurgias plásticas, academias e tudo relacionado ao cuidado com o corpo remete a vontade de permanecer jovem o maior tempo possível (Melucci, 2004). Por isso, ao pensar a sociedade contemporânea é necessário entender que:

[...] o jovem virou uma fatia do mercado, virou um consumidor potencial. Ser jovem virou *slogan*, virou imperativo. O jovem, para o adulto, muitas vezes reflete à possibilidade de prazer com menor responsabilidade, o modelo de beleza, liberdade e sensualidade, por isso, o desejo do adulto ser jovem, ou como declara a autora, longos anos de juventudes que passam diretamente à velhice, pois, ninguém quer assumir o lugar de adultos (Martinez, 2018, p. 92-93).

Os/as jovens, aqui, também são importantes para mostrar que, na sociedade de consumidores, os indivíduos são ao mesmo tempo “[...] mercadorias e as mercadorias que promovem” (Bauman, 2008, p. 13) o que nos leva diretamente a pensar, de quais modos os indivíduos se promovem (principalmente nas redes sociais) e como são consumidos enquanto mercadorias.

Hoje, aponta Bauman, cada vez mais a responsabilidade de fazer de si uma mercadoria é individual, pois, se antes o Estado tinha como responsabilidade educar e

capacitar mão de obra para o trabalho, com os regimes de desregulamentação, com a ação da “mão do mercado”, é responsabilidade de cada um se capacitar e concorrer a uma vaga. Em países mais integrados à lógica global de mercado, cada vez mais aspectos como saúde e educação são responsabilidade individual, deixam de ser oferecidos gratuitamente pelo Estado. As regras de contratação do mercado exigem cada vez mais “flexibilidade” (ou precarização) e desapego aos direitos de trabalho. Ser um bom trabalhador e uma mercadoria atraente aos empregadores se torna cada vez mais imperativo. A lógica governamental segue a lógica empresarial:

É melhor deixar esse trabalho para os mercados de consumo, já conhecidos por sua perícia em treinar seus clientes em artes similares e por florescerem a partir disso. E assim se faz. Transferir para o mercado a tarefa de recomodificar o trabalho é o significado mais profundo da conversão do Estado ao culto da “desregulamentação” e da “privatização” (Bauman, 2008, p. 18).

Esse movimento de fazer de si mercadoria (e não tornar-se, o que remete a certa naturalidade do processo de ser) diz respeito àquilo que Bauman (2008) entende como construção de identidade, ou, o que entendemos por subjetividade: é preciso transformar a si, pelo consumo e pelo cuidado, num esforço incansável, em algo que seja vendável, ou seja, sair “[...] dessa inviabilidade cinza e monótona, destacando-se da massa de objetos indistinguíveis ‘que flutuam com igual gravidade específica’ e assim captar o olhar dos consumidores [...]” (Bauman, 2008, p. 21). Para isso, muitas vezes é preciso comprar objetos, transformar o corpo (via cirurgias, tatuagens), é fazer-se visto na multidão, ter visibilidade, participar de determinados grupos sociais, muitas vezes contratar uma empresa para impulsionar essa visibilidade. A subjetividade é um produto a ser moldado pelas inúmeras possibilidades de consumo. Para Carvalho (2014, p. 258) as subjetividades contemporâneas, sob a ótica de Bauman,

[...] são subjetividades desterritorializadas em fluxo contínuo; subjetividades que mudam conforme as modas: ser um homem ou uma mulher diferente a cada estação. No entanto, essas subjetividades se referem ao bom homem e à boa mulher do capitalismo global: os consumidores, os sujeitos medianos, de bom gosto, que desejam a juventude eterna, aqueles que têm como meta se tornar alguém “a mais”.

Ser uma mercadoria também diz respeito à possibilidade de se relacionar com outras pessoas. Redes sociais, perfis online, aplicativos de relacionamento, todos são modos de se mostrar (mostrando aquilo que quer e ocultando o que não quer mostrar)

em prol de ser alguém desejável. Inúmeros vídeos do *YouTube* ensinam você como se vestir, como se maquiar, como se comportar para ser alguém desejável.

Se por um lado, é preciso ser uma mercadoria atraente no mercado dos relacionamentos, de outro lado, os/as consumidores/as têm facilidade para descartar, o que leva a *fragilidade dos laços humanos* (Bauman, 2004). Com as redes digitais e com aquilo que Bauman entendia como namoro online (hoje reduzido aos *crushs* – o equivalente às paixonites ou *amor platônico* de antigamente, *contatinhos*, entre outros) fica cada vez mais fácil encontrar alguém, mas mais difícil manter. Assim: “O que caracteriza o consumismo não é acumular bens (quem o faz deve também estar preparado para suportar malas pesadas e casas atulhadas), mas usá-los e descartá-los em seguida a fim de abrir espaço para outros bens e usos” (Bauman, 2004, p. 69). As relações líquido-virtuais, como aponta o autor, dizem respeito a segurança do encontro (e a possível facilidade de fugir de problemas), a construção de vínculos (apesar de pouca duração), bem como a possibilidade de evadir (os botões de deletar e bloquear sempre são uma opção). Perceber como os seres humanos podem fazer de si mercadorias é uma potente chave de análise das relações humanas, principalmente entre os/as jovens. Os relacionamentos, na visão de Bauman “[...] só precisam ser frouxamente atados, para que possam ser outra vez desfeitos, sem grandes delongas, quando os cenários mudarem – o que, na modernidade líquida, decerto ocorrerá repetidas vezes” (Bauman, 2004, p. 07). Pensar a liquidez em todos os âmbitos sociais da vida humana implica lidar com muitos imprevistos: um mercado de trabalho cada vez mais precarizado; instituições cada vez mais frágeis e privatizadas; relações sociais cada vez mais frágeis; entretenimento cada vez mais humorístico e privado, entre outros aspectos.

Os/as jovens representam uma grande contribuição à demanda do consumo: “[...] a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de ‘terras virgens’, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível” (Bauman, 2013, p. 44).

Bauman (2008) mostra, entre as possibilidades relacionadas ao mercado de trabalho, às relações afetivas, e outros aspectos, que, é interminável a tarefa de estar inserido na sociedade de consumidores. Ser mercadoria e ser consumidor são duas faces da mesma moeda que exigem, ser uma mercadoria atraente e ser um consumidor voraz; ser diferente, ter visibilidade e ser um membro de uma comunidade (de consumidores). Somos consumidores desde o berço, e cada vez mais a ideia de consumir se coaduna com a de ser feliz, fugir do tédio, ser alguém na multidão,

reelaborar sua subjetividade, ser um consumidor antes mesmo de ser cidadão, ou de forma radical, nos sentimos cidadãos se somos consumidores.

Visibilidades em tempos de liquidez

Um dos fenômenos sociais que permitiram a construção desse estudo, a tese “Lições e pedagogias culturais no YouTube endereçadas aos/às jovens: outras configurações da pedagogia no contemporâneo” (Martinez, 2022), é, sem dúvida, a constituição de um cenário social com influenciadores/as digitais, pessoas que, falando de si e de suas marcas, se sustentam, tem vidas “invejáveis” e influenciam milhares de pessoas a consumirem determinados produtos. E elas têm muitos modos de fazer isso, em especial, falando e mostrando seu cotidiano na internet.

Bauman (2001) nos chama atenção para um fenômeno da modernidade líquida: a colonização do espaço público pela vida privada, ao mesmo tempo que a mudança ou o domínio da política-vida (política, com p minúsculo) sobre a política com P (Política, como conhecemos o ato de legislar e decidir). Se, era no debate público que se encontravam soluções para os problemas da vida privada e assim, se exercia a dimensão da cidadania, da participação cidadã nas decisões da vida em sociedade, na atualidade “[...] é o privado que coloniza o espaço público, espremendo e expulsando o que quer que não possa ser expresso inteiramente, sem deixar resíduos, no vernáculo dos cuidados, angústias e iniciativas privadas” (Bauman, 2001, p. 54). Esse fenômeno em especial, serve para mostrar, como vem se tornando forte uma cultura do entretenimento baseada na vida privada, das quais as revistas de fofoca, os programas televisivos e os canais do *YouTube* tornam-se grandes expoentes de divertimento, subjetivação e cultura. Bauman (2001, p. 55) leva esta proposição ao extremo, pois para ele: “[...] o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas”, o que leva os indivíduos, na pressão pela individualidade, ficarem “[...] despidos da armadura protetora da cidadania e expropriados de suas capacidades e interesses de cidadão” (Bauman, 2001, p. 55). Na modernidade líquida o tema da cidadania se torna frágil, pois, para Bauman (2001) não se trata de ser cidadão, mas sim, consumidor.

Sibilia (2016), ao falar da intimidade como espetáculo no tempo contemporâneo, mediada pelos dispositivos tecnológicos que permitem a gravação, edição, otimização (aperfeiçoamento da imagem), mas também sua distribuição como *smartphones* e plataformas (como o *YouTube*, *Instagram* e outras), mostra como a *intimidade*, aquilo que era guardado a sete chaves em um diário, e que dizia respeito a uma subjetividade interiorizada, hoje tornou-se *extimidade*. Há claramente uma mudança de subjetividade que se desloca do interior para o exterior, em algum tipo de espetáculo protagonizado

pelos/as próprios/as autores/as. Esse espetáculo não é mais transmitido pela televisão ou apresentado em teatros, mas acontece pela convergência da cultura digital.

Sibilia (2016) destaca que, ao contrário do que se pensa, não são os dispositivos tecnológicos os causadores das mudanças recentes nas subjetividades, mas sim, mudanças históricas que deram condições de possibilidade de produção de outras subjetividades, amparadas pelos dispositivos produzidos para estes fins. Isso implica dizer que, apesar da inexistência de recursos, a vontade de exposição já existia, apenas foi grandemente amplificada. A confissão, modo de se expor, operava há muito tempo na produção de subjetividades, principalmente no âmbito da dimensão religiosa ou jurídica como lembra Foucault (2017). Os dispositivos, neste caso, serviram para dar vazão a criatividade humana.

Obviamente, a exposição na internet não começou com o *YouTube*, mas foi iniciada a partir daquilo que se convencionou chamar de Revolução 2.0 da internet, com a possibilidade das páginas pessoais e o surgimento dos blogs. Aos poucos começou a surgir a possibilidade de páginas com fotos, *fatologs*, até o surgimento das primeiras redes sociais, *chats* e locais de interação. Esse fenômeno foi se amplificando, principalmente pela captação desse ambiente pelo mercado.

Esse tempo, particularmente, era o tempo em que, apenas as pessoas que faziam parte da mídia principal (televisão, em menor medida rádio) ganhavam dinheiro e ficavam famosas. A *internet*, a partir da possibilidade de exposição, cavou espaço para o surgimento de outros atores. Sibilia (2016, p. 15) destaca que, em 2006 a revista *Time*, definiu que a personalidade do ano era Você: “Sim, você. Ou melhor: não apenas você, mas também *eu* e todos *nós*. Ou, mais precisamente ainda, cada um de *nós*: as pessoas comuns”. Continua a autora: “Um espelho brilhava na capa da publicação e convidava seus leitores a nele se contemplarem, como Narcisos satisfeitos de verem suas personalidades cintilando no mais alto pódio da mídia” (Sibilia, 2016, p. 15). Estaria a partir daí dada a largada em direção à “explosão” criativa da produção de conteúdo para a internet, como nunca se imaginou.

Para a autora, assim como já o discutimos a partir de Bauman (2001), “[...] uma característica da sociedade globalizada do século XXI é que a capacidade de criação costuma ser capturada pelos tentáculos do mercado, que atacam como nunca essas forças vitais e, ao mesmo tempo, não cessam de transformá-las em mercadorias” (Sibilia, 2016, p. 16). A autora, na reedição do livro, publicado originalmente em 2008, já denunciava um fenômeno recente, sob o rótulo de *influenciadores/as*, considerados/as jovens com *blogs* que começaram a ganhar dinheiro com publicidade. As empresas começaram a perceber que, anunciar com o rosto de alguém conhecido para uma

comunidade era mais lucrativo do que contratar um/a modelo/a aleatório. Jovens, com algum tipo de popularidade que se sobressaíam na multidão começaram a ganhar destaque, e logo, dinheiro, cobrando, hoje, milhares de reais por uma divulgação de produto no *Instagram*, ou ganhando patrocínio para experimentar algo ou divulgar no *YouTube*. Para Adibin (2021, p. 290), antropóloga que estuda culturas da internet e influenciadores/as digitais:

Os influenciadores digitais, por sua vez, são um tipo de celebridade da internet para quem esses pares de qualidades costumam pender mais positivamente. Assim, entre fama e infâmia – como, por exemplo, entre boa reputação e escândalos – grande parte dos influenciadores cultiva sua fama por meio de reputação positiva, talentos e habilidades. Assim, eles buscam formas de sustentar essas qualidades por um longo período, cultivá-las, incrementá-las intencionalmente e monetizá-las. Influenciadores são, portanto, um tipo muito específico de celebridades da internet que buscam transformar essa visibilidade online em uma carreira digital remunerável. E, claro, se pensarmos nas operações dos influenciadores digitais, o que eles costumam fazer é usar as plataformas de redes sociais para divulgar revelações muito íntimas e novidades constantes de sua vida privada. E, como resultado, eles usam esse conteúdo para inserção de informes publicitários, anúncios e mensagens pagas.

Muitos/as jovens ainda ganham tanto dinheiro e abrem empresas para gerenciar seus fundos, diversificando e ampliando ainda mais esses ganhos. Esses/as jovens, rotulados/as como nativos/as digitais, aprenderam e ajudaram a construir esse fenômeno, expondo “[...] a própria intimidade nas vitrines globais das telas interconectadas” (Sibilia, 2016, p. 21).

O fenômeno da exposição, tal qual o mecanismo de confissão anunciado por Foucault (2017) foi potencializado. Para Bauman (2008, p. 09-10):

Os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver numa sociedade confessional – uma sociedade notória por eliminar a fronteira que antes separava o privado e o público, por transformar o ato de expor publicamente o privado numa virtude e num dever públicos, e por afastar da comunicação pública qualquer coisa que resista a ser reduzida a confidências privadas, assim como aqueles que se recusam a confidenciá-las.

O mesmo raciocínio se aplica à exposição que já era existente na televisão (Fischer, 1996, 1997, 2005, 2012), mesmo que os mecanismos tenham se atualizado e reinventado. Bauman (2001, p. 89-90), por sua vez, declara que:

Nos programas de entrevistas, palavras e frases que se referem a experiências consideradas íntimas e, portanto, inadequadas como tema de conversa são pronunciadas em público – para aprovação, divertimento e aplauso universais. Pela mesma razão, os programas de entrevistas legitimam o discurso público sobre questões privadas. Tornam o indizível dizível, o vergonhoso, decente, e transformam o feio segredo em questão de orgulho. Até certo ponto são rituais de exorcismo – e muito eficazes. Graças aos programas de entrevistas, posso falar de agora em diante abertamente sobre coisas que eu pensava (equivocadamente, agora vejo) infames e infamantes e, portanto, destinadas a permanecer secretas e a serem sofridas em silêncio. Como minha confissão não é mais secreta, ganho mais que o conforto da absolvição: não preciso mais me sentir envergonhado ou temeroso de ser desprezado, condenado por impudência ou relegado ao ostracismo. Essas são, afinal, as coisas de que as pessoas falam compungidas na presença de milhões de espectadores. Seus problemas privados, e assim também meus próprios problemas, tão parecidos aos deles, são adequados para discussão pública. [...] Afinal, todos os que falaram concordaram que, na medida em que foram experimentadas e vividas privadamente, é assim que essas coisas devem ser confrontadas e resolvidas.

A visibilidade, promovida pelas redes, a exposição da intimidade dos/as protagonistas (especialmente os/as famosos/as), e a conexão constante (promovida pelos dispositivos) são agora vetores “[...] sintonizados com os ritmos, os prazeres e as exigências da atualidade, pautando as formas de nos relacionarmos conosco, com os outros e com o mundo” (Sibilia, 2016, p. 21-22). Destaca-se, principalmente a questão da “exigência”. Na sociedade de consumidores, os indivíduos, transformados em produtos, precisam estar em constante processo de exibição, para que sejam comprados. Estar fora desse jogo é sinônimo de exclusão, de rechaço. Se no cristianismo a omissão é um pecado, deixar de emitir sua opinião na internet e expor sua imagem é o modo como as sociedades contemporâneas laicizaram esse pecado.

As redes sociais são exemplos disso, principalmente quando alguém assume estar por fora, propositalmente. O dilema da exposição está em aparecer e conseguir ser visível para os outros, principalmente sendo este um “mercado” bastante “repetido”³.

Sibilia (2016) mostra alguns casos em sua obra, em que várias meninas denunciaram ou fizeram oposição à política da exposição. Muitas delas já tinham sido capturadas pela lógica e afirmavam sofrer, por ter que fazer mais de “50 poses” para “uma foto perfeita”. Estas também são marcadas pela quantidade absurda de edição,

³ Um recente trabalho, fruto de uma investigação em uma escola, mostrou que, entre 14 crianças, mais de 30 canais ou influenciadores/as são consumidos (Martinez; Lemes; Salva, 2020), entre os mais variados temas, sendo os principais *games*, *desafios* e *educativos*.

transformando “meninas” em “mulheres belíssimas”, dentro de um padrão de beleza construído como “belo”. A autora conclui, afirmando o que se busca com a exposição: “Seduzir, agradar, provocar, ostentar, demonstrar aos outros – ou a alguém em particular – quanto se é belo e feliz, mesmo que todos estejam a par de uma obviedade: o que se mostra nessas vitrines costuma ser uma versão ‘otimizada’ das próprias vidas” (Sibilia, 2016, p. 42). Essa otimização, em busca de seduzir e impressionar está atrelada à acumulação de *curtidas*, essas muitas vezes trocadas ou compradas para impulsionar a visibilidade e o alcance das publicações. Junto a isso se acrescenta a curadoria e montagem de perfis, a escolha de estratégias, e quaisquer outras ações que busquem mostrar a todos a beleza e a felicidade de viver (essa, muitas vezes falsa, mascarando tristezas, ansiedades e precariedades, já que, na sociedade de consumidores parecer feliz é muito importante).

A autora indica, portanto, que há uma notável mudança de subjetividades no tempo contemporâneo, relacionadas à exposição. Essa ação ou vício de se expor, em troca da atenção e devoção de outros (amigos/as, seguidores/as, inscritos/as) mostra que as subjetividades interiorizadas estão tornando cada vez mais incompatíveis com o tempo presente.

Não por acaso, neste século XXI que ainda está começando, as personalidades são convocadas para se mostrarem. A privatização dos espaços públicos é a outra face de uma descrente publicização do privado, um solavanco cheio de complexidades e até mesmo algumas contradições, mas que é capaz de fazer tremer aquela diferenciação outrora tão clara como primordial. Em meio aos vertiginosos processos de globalização dos mercados, numa sociedade altamente conectada e fascinada pela incitação à visibilidade, percebe-se um deslocamento daquela subjetividade “interiorizada” rumo a novas formas de autoconstrução. No esforço por compreender estes fenômenos, alguns autores aludem à *sociabilidade líquida* ou à cultura *somática* de nosso tempo, delineando um tipo de *eu* mais epidérmico e flexível que se exhibe na superfície da pele e das telas (Sibilia, 2016, p. 48).

Esse fenômeno de produção de subjetividades é particularmente interessante neste trabalho. Os/as *youtubers*, jovens os quais os vídeos serão analisados, são jovens que se integraram a lógica do seu tempo. De certo modo, eles ocupam bem o papel juvenil que destaca Melucci (2001, p. 134): como espelhos da sociedade, sendo os “[...] principais protagonistas das dramáticas transformações que afetam a sociedade contemporânea, quem as experimenta de modo mais direto”. Podendo ou não estar engajados em movimentos sociais, campo no qual Melucci (2001) vê primordialmente o fruto da ação juvenil, eles/as refletem, de algum modo, para os/as outros/as jovens,

um ideal a ser alcançado. Como escreve Bauman (2008) eles/as são famosos/as, aparecem na capa de revistas e notícias, e são desejados/as por muitos/as. E, aquilo que dizem tem valor de importância, pois apresenta certa autoridade, afinal, eles/as construíram determinada carreira, via exposição. O que eles/as dizem repercute nas redes, captura novos/as interessados/as que buscam neles/as aconselhamento. Assim: “A autoridade da pessoa que compartilha sua história de vida pode fazer com que os espectadores observem o exemplo com atenção e aumenta os índices de audiência” (Bauman, 2001, p. 88). Mesmo assim, pode ser que “[...] por vezes pareçam saudavelmente excêntricos e megalomaniacos, mas outras vezes – ao mesmo tempo – afundam-se na pequenez mais rasa que se pode imaginar” (SIBILIA, 2016, p. 53).

Sibilia (2016) entende que nós indivíduos, enquanto sujeitos que narramos nossas vidas, passamos do diário em papel ao diário audiovisual. Nossos gêneros autobiográficos não seguem mais o “[...] modelo da épica” ou da “[...] tragédia romântica, com longos parágrafos de esmerada sintaxe para decifrar um minucioso drama existencial” (Sibilia, 2016, p. 80). As narrativas de hoje, empreendidas por muitos de nós nas redes sociais, ou, no caso dos/as protagonistas maiores (os/as influenciadores/as) dizem respeito aos acontecimentos comuns. Assim como os *reality shows* tentam fazer, confinando pessoas, mostrando e produzindo uma “realidade” da vida.

Sibilia (2016, p. 352-353) indica que, o fascínio pelas novas narrativas e pela proliferação de protagonistas nas redes sociais está relacionado a outro fenômeno: “[...] o declínio dos grandes relatos que organizavam e davam sentido à vida moderna, tanto em nível coletivo como individual, bem como a queda do peso inerte das figuras ilustres e exemplares plasmadas nas narrações biográficas canônicas”. Assim, na passagem de uma subjetividade interiorizada “[...] que abandona aquele cerne interior para se concentrar em tudo aquilo que os outros veem, as novas mídias permitem a multiplicação dos emissores e possibilitam que qualquer um possa ser visto, lido e ouvido por milhões de pessoas” (Sibilia, 2016, p. 353). É neste movimento que a autora identifica que, no coral de milhões de vozes, nada muito além do trivial é dito e reproduzido. É um “espaço oco” que dá vazão a tantas vozes. É neste mesmo espaço em que há a falta de referências ou alicerces para a subjetividade, esta hoje fragilizada e cada vez mais incerta longe das instituições, do Estado e da família.

A modernidade líquida e suas configurações em torno, essencialmente, da exposição e do consumo, permitiu que outros espaços de ação social surgissem. As instituições disciplinares (como pensou Foucault) não apenas se transformaram, mas perderam grande parte de seu poder, ao passo que, novas instituições (e o YouTube aparece aqui como uma dessas instituições, agora imateriais) surgiram para subjetivar

crianças e jovens, organizando, de alguma forma, em torno do consumo, a massa confusa e crescente de pessoas conectadas ao mundo digital. O tempo presente diluiu (assim como toda a estrutura da modernidade que vem derretendo) a experiência da identidade e da produção de subjetividade, que agora é liquefeita, ao contrário das certezas da modernidade. E a conseqüente proliferação de novas vozes, novos modos de viver e novas subjetividades expositivas tornam isso cada vez mais complexo. É neste mesmo cenário que o mercado se aproveita dessas subjetividades, aparentemente, “libertas” do peso da modernidade, capturando e as assediando por meio da publicidade e de narrativas consideradas “autênticas” dos/as personagens nas redes digitais. Não se pode afirmar que elas são sempre dissimuladas ou estão sempre a favor do mercado. Mas, sendo a cultura conveniente, é sempre preciso analisar a serviço de que saberes e poderes elas atuam, e quais são seus interesses na produção de um tipo de jovem cada vez mais integrado à lógica da exposição e do consumo contemporâneo.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar a produção das subjetividades juvenis a partir dos prismas da visibilidade e do consumo, tendo como base teórica o conceito de modernidade líquida de Bauman. A fundamentação teórica de Bauman lança luz sobre diferentes aspectos da cultura contemporânea, colocando os jovens, em destaque, pois, além de serem protagonistas do tempo presente, são um dos principais alvos da sociedade de consumidores e usam de sua energia e ímpeto de consumo como forma de fazer girar a engrenagem do capitalismo.

Em um tempo em que as utopias coletivas desfalecem, consumir e fazer parte tornam-se objetivos principais dos jovens contemporâneos. Suas subjetividades, em grande parte, se dão na esteira dos grandes protagonistas de seu tempo: os influenciadores digitais. Revertem sua influência em capital e transformam seu público em consumidores, fazendo de seu consumo parte de suas identidades.

A sociedade de consumidores depende da produção de jovens consumidores alinhados com o tempo presente. Por isso, existem na cultura contemporânea recursos e pedagogias (Martinez, 2022) para produzir jovens alinhados a essas demandas, através do consumo, das redes sociais, em um tempo que se mostra cada vez mais precário, líquido e inseguro. Nesta direção, desde pequenos as crianças e jovens estão sendo educadas para ocupar um lugar de consumidor, e cada vez mais querer ser como seus ídolos, esses jovens que também vieram do lugar de consumidor, mas, ocuparam uma posição de destaque nos circuitos midiáticos.

Neste sentido, destacam-se as transformações nas subjetividades juvenis. Anteriormente marcadas pela escolarização e pelo trabalho formal, hoje disputam na mídia um espaço. Muitos deles, infelizmente, já não se relacionam com o conhecimento escolar e historicamente acumulado da mesma forma que seus pais e as gerações anteriores, pois, almejam ocupar um espaço distinto deles: em um mundo cada vez mais flexível, mais importante do que aprender é desaprender; mais importante do que acumular, é descartar. Mais importante do que construir é consumir. Neste sentido, desafios se abrem para quem se relaciona diretamente com a juventude contemporânea, entre a precariedade e o sonho de consumir: construir um projeto de futuro em um mundo que muda constantemente.

Referências

- ABIDIN, C. Influenciadores digitais, celebridades da internet e “blogueirinhas”: uma entrevista com Crystal Abidin. [Entrevista concedida a Issaaf Karhawi]. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 289-301, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/WftrmyFhn6K5r366RN9hSZD/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2021.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.
- BAZZANELLA, S. L. O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luis, v. 2, n. 4, p. 59-82, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1648>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- CARVALHO, D. O que é resistência na sociedade de controle? **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 257-260, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.163.10/4449>. Acesso em: 12 out. 2021.
- DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 7. reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 p. Tese (Dissertação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, R. M. B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2019.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: a arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

MARTINEZ, L. da S. **“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”**: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. 2018. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MARTINEZ, L. da S. **Lições e pedagogias culturais no YouTube endereçadas aos/às jovens**: outras configurações da pedagogia no contemporâneo. 2022. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MARTINEZ, L. da S.; LEMES, M. B.; SALVA, S. Desafios para a docência em tempos de infâncias digitalizadas: entre o YouTube e a escola. In: SILVA, J. B. da (Org.). **Educação Básica e Atuação Docente**: experiências e possibilidades. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020. 158-190.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: EDITORA UNISSINOS, 2004.

MEU ACERTO. Endividamento entre jovens: como reverter esse crítico cenário. **Exame**, [S. l.], 05 nov. 2021. Disponível em: <https://exame.com/blog/meu-acerto/endividamento-entre-jovens-como-reverter-esse-critico-cenario/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

Na escola muita coisa acontece: pesquisando com as crianças da Educação Infantil

Keila de Oliveira Urrutia*

Sueli Salva**

Este artigo tem como tema os processos de interação vivenciados por algumas crianças em uma turma de pré-escola com o objetivo de compreender como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil. O artigo discute dois conceitos de criados por Wiliam Corsaro (2011): reprodução interpretativa e cultura de pares os quais podem ser observados nas interações das crianças. O fundamento epistemológico que orienta a pesquisa assume a criança como sujeito ativo e que produz cultura. A pesquisa filia-se ao campo da metodologia qualitativa, adotando princípios da etnografia. A pesquisa aponta que as crianças em suas ações no cotidiano da pré-escola reproduzem o mundo de maneira interpretativa, criam e estabelecem maneiras singulares de interagir com seus pares constituindo-se assim como atores sociais, que estrategicamente desafiam a autoridade adulta.

O artigo tem origem em uma pesquisa de mestrado realizada com um grupo de vinte crianças de uma turma de pré-escola de uma instituição pública municipal de Santa Maria, interior do Rio grande do Sul. A pesquisa, qualitativa de orientação etnográfica esteve ancorada na perspectiva de que as crianças são seres sociais plenos e ativos que não apenas aprendem elementos da cultura, mas atuam na sua construção, sendo, portanto, consideradas produtores de culturas.

Teoricamente, para a pesquisa e para este artigo recorreu-se aos conceitos de Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares do autor William Corsaro que durante vinte anos desenvolveu pesquisas com crianças pré-escolares na Itália e nos Estados Unidos. Durante suas pesquisas o autor observou que as crianças reproduzem seus aprendizados de maneira interpretativa e criativa, ou seja, não simplesmente aprendem elementos sociais e culturais, mas o reelaboram através de seus próprios códigos

* Licenciada em Pedagogia. Mestra em Educação. Professora da Rede Municipal de Santa Maria. E-mail: keiladeoliveira2008@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: susaalva@gmail.com

interpretativos. Além disso, as maneiras como se relacionam com seus pares, a noção de amizade, as estratégias que recorrem para resistir a autoridade dos adultos, suas preocupações, desejos e valores que compartilham com outras crianças, para o autor, se caracterizam como cultura de pares.

Esses dois conceitos foram importantes uma vez que a pesquisa considerou as crianças como as principais fontes uma vez que visou conhecê-las através de suas interações. No entanto, realizar uma pesquisa com as crianças e não sobre as crianças e traduzir em palavras suas manifestações se configura como uma tarefa difícil e desafiadora, pois é preciso aguçar todos os sentidos, no intuito de sentir, ver, escutar e enxergar as ações e vozes a partir de suas próprias visões de mundo, abrindo mão de uma visão adultocêntrica. Esse é um movimento constante que exige do pesquisador uma postura vigilante e interrogativa acerca do problema de pesquisa, uma vez que este envolve crianças de pré-escola, que se constituem como atores da pesquisa.

Entendemos que a posição de adulto enquanto pesquisador difere do adulto como professor. Enquanto o pesquisador está debruçado sobre o tema, tendo a oportunidade de discutir, ler, aperfeiçoar o seu olhar e preocupado em construir uma aproximação com a criança a ponto de ela tornar-se um sujeito participativo na pesquisa. O professor pode estar preocupado com outros aspectos, talvez por isso, foi possível observar que naquele contexto prevalecia um olhar autocêntrico. As ações em sala de aula eram inspiradas no modelo do ensino fundamental, as crianças tinham pouco tempo para brincar o que limitava suas manifestações espontâneas. Contudo, mesmo em um contexto limitador com pouco espaço para que as crianças vivessem suas infâncias de maneira lúdica, com pouco tempo para as crianças se expressarem, pode-se perceber que elas não são passivas em seus processos de socialização. Pelo contrário, observou-se que as crianças reproduziam seus aprendizados sociais de maneira interpretativa, criativa e singular além de recorrerem a diferentes artifícios para serem ouvidas ou para resistirem à ordem imposta pelos adultos.

Diante disso, este artigo busca discutir como as crianças estabelecem-se como produtoras de culturas em um contexto da Educação infantil, buscando trazer elementos dos meandros deste contexto que passam muitas vezes despercebidos ou que são naturalizados, pois para notá-los é preciso escutar as crianças, dar-lhes voz e reconhecer que possuem códigos interpretativos próprios e que tem algo a dizer.

Metodologia

O fundamento epistemológico que conduziu a pesquisa filia-se ao campo da metodologia qualitativa de cunho etnográfico, reconhecendo que esta priorizará a

qualidade dos dados em detrimento da quantidade. Lüdke e André (2014) apresentam algumas características principais da pesquisa qualitativa. Para essas autoras, a pesquisa tem como fonte principal de dados o lugar onde será desenvolvida. Os dados ao invés de quantitativos são descritivos e o processo é valorizado em detrimento do produto. As maneiras que as pessoas significam o mundo a sua volta são consideradas como elementos importantes para o pesquisador. Além disso, não há preocupação com a comprovação de hipóteses definidas *a priori*.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa vai sendo conhecido à medida que o fenômeno é estudado, permitindo que o processo de produção de dados seja reflexivo e interativo e as hipóteses sejam elaboradas ao longo do processo. Isso pode levar o pesquisador a recorrer a outros dados e fontes teóricas para a análise. Esse processo é chamado por Lüdke e André (2014, p. 13) de “processo indutivo”. Conforme as autoras, a pesquisa qualitativa se caracteriza por considerar o processo em detrimento do produto e por investigar desde o ponto de vista dos participantes.

A abordagem etnográfica privilegia um olhar ampliado do pesquisador sobre os vários elementos que constituem a vida dos sujeitos, portanto, olhar para fatos isoladamente nem sempre é uma alternativa interessante considerando essa perspectiva. Angrossino (2009) refere que a etnografia possibilita olhar para um processo, que pode ser plural e dinâmico.

Dessa forma, durante a pesquisa considerou-se que as crianças estão inseridas em um contexto social, cultural e histórico e as maneiras como elas produzem suas culturas no interior da Educação Infantil estão atravessadas pelas experiências vivenciadas por elas em diferentes contextos e através de diferentes nuances.

Segundo Corsaro (2011), a etnografia pode ser importante no estudo com crianças, porque muitos elementos que envolvem as crianças não podem ser capturados por meio de entrevistas e questionários. Nesse sentido, Angrossino (2009, p. 30) afirma ainda que “[...] a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças”, é, portanto, uma abordagem que prevê um contato direto com o grupo investigado.

Essa abordagem direta não consiste em simplesmente estar na escola, é estar na escola com as crianças, participando das atividades, aguçando todos os sentidos na tentativa de capturar seus pontos de vista. Essa captura só poderá ser feita a partir de dois elementos intrínsecos à etnografia: a observação participante (Lüdke; André, 2014) e a descrição densa (Geertz, 2008).

A observação participante permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações ou comportamentos e, assim, delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade (Lüdke; André, 2014). Entre as técnicas de produção de dados na pesquisa etnográfica, a observação participante mostra-se potente, pois permite ao pesquisador envolver-se nas atividades rotineiras do grupo estudado, contudo, não pode ser considerada um método de pesquisa. Segundo Angrossino (2009), a observação participante permite ao pesquisador agregar sua participação na pesquisa com a produção dos dados da mesma, ou seja, é uma técnica que leva o pesquisador “ao encontro da pesquisa” (Prado, 2002, p. 98).

Entretanto, tão importante como observar é realizar e descrever o que está sendo visto. Essa descrição possibilitará ao (a) pesquisador (a) construir uma leitura dos acontecimentos e interpretar os significados das ações e das falas dos sujeitos (Geertz, 2008). A descrição foi realizada principalmente por meio do Diário de Campo, reconhecendo que este sempre é um processo complexo, pois exige, ao mesmo tempo, uma proximidade do (a) pesquisador (a) com o que quer descrever e também um distanciamento, além de estar muito atento (a) às manifestações das crianças.

Apesar de assumir que a pesquisa será com as crianças, tentando capturar seus pontos de vistas os significados e sentidos que atribuem ao mundo – a subjetividade da pesquisadora sempre esteve presente nas análises e interpretações. Sobre isso, é necessário:

[...] Que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é por isso, uma atitude investigativa, que sendo comum as ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro que constitui objeto da investigação (Sarmiento, 1997, p. 8).

Por isso, a necessidade de o (a) investigador (a) buscar realizar um processo reflexivo que, apesar de assumir a não neutralidade, assumam uma postura investigativa na tentativa de fazer emergir os pontos de vista do grupo investigado. Nesse sentido, o processo de estranhamento faz-se necessário, já que não há pesquisa etnográfica sem estranhamento. Por se caracterizar como um estudo que “se ocupa basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas” (Angrossino, 2009, p. 31).

Nesse sentido, para dar espaço e acolher as culturas infantis, faz-se necessário um olhar refinado para não correremos o risco de banalizarmos as produções de culturas das crianças. Além da observação participante e do Diário de Campo, a pesquisa utilizou outros instrumentos para a produção de dados tais como vídeos e fotografias.

As observações foram feitas em uma turma de Pré-escola, contendo vinte crianças de 04 a 05 anos. A turma está inserida em uma escola de anos iniciais que atende a Educação Infantil. Durante quatro meses a pesquisadora acompanhou o cotidiano das crianças na escola durante todo o turno que nela permaneciam. Desde o início das observações foi esclarecido para as crianças que seria registrado o que elas estariam fazendo.

Em alguns momentos as crianças ficavam curiosas e perguntavam à pesquisadora o que ela estava escrevendo e em outros momentos elas interviam dizendo o que a pesquisadora deveria registrar. As crianças também foram consultadas acerca da sua participação na pesquisa através de um Termo de Consentimento as quais deveriam expressar-se através de um desenho se desejavam ou não participar. O documento consistia de uma folha de ofício dividida com duas colunas e algumas linhas. As colunas continham desenhos de um rosto sorrindo, simbolizando sim e a outra coluna com o rosto triste, simbolizando não. Nas linhas estavam algumas perguntas que a pesquisadora leu para as crianças. Como se tratava de um coletivo era muito importante a participação de todas.

Na primeira conversa com as crianças, a pesquisadora expressou sua intenção, sinalizando que estava na escola e especialmente na sala do Pré II, porque queria conhecer um pouco mais sobre elas, como brincavam, como se relacionavam com seus colegas, o que aprendiam e o que poderiam ensinar, e que para isso precisaria anotar algumas coisas para não esquecer. Além disso, precisava saber se elas aceitavam que ficasse na sala de aula as observando.

Neste momento algumas crianças responderam que sim! Diante disto, foi proposto que para confirmar sua resposta pintassem o rostinho de feliz ou triste dos termos de assentimento, consentindo ou não com a presença da pesquisadora naquele espaço, com a possibilidade de participar da pesquisa, de fotografar e filmar. Todas as crianças pintaram a expressão sorridente sinalizando o consentimento para a realização da pesquisa. Os pais das crianças também foram consultados e assinaram o termo de consentimento, bem como a escola e a professora.

A partir do assentimento das crianças e autorização de todos, a exercício que a pesquisadora tentou fazer foi descrever e interpretar as atividades das crianças desde

o ponto de vista das mesmas, a luz dos referenciais teóricos escolhidos para a pesquisa, mesmo sabendo que conforme Geertz (2008) essa é uma descrição de *terceira mão*, pois somente as crianças poderiam fazer uma descrição de *primeira mão*. Ou seja, as análises da pesquisadora estarão impregnadas de uma subjetividade e de um olhar que é sempre do outro sobre uma determinada realidade.

Infâncias, crianças e Culturas Infantis

Quando se fala em infância, inicialmente deve-se tomar como pressuposto que as crianças não a vivem de forma homogênea em nenhum aspecto seja social, cultural, econômico, etc. É preciso entender que o que caracteriza a criança e que pode ser comum a todas é apenas o fato de ser um sujeito de pouca idade¹ o mais pode ser diferente a cada criança. Assim, significa considerar que a maneira como cada criança vive é singular, pois é determinada pelo contexto, condições sociais e espaços nos quais circula, constituindo, assim, os múltiplos modos de viver a infância.

A infância, enquanto categoria social, é variável e sofre permanentes transformações de acordo com seu tempo histórico, por isso, é necessário assumir que ela não foi sempre vista da mesma forma. A pluralidade reveste o conceito, tanto na forma como a infância foi/é percebida, compreendida, descrita e analisada, como a partir dos modos como as crianças a vivem, ratificando o seu caráter processual e em permanente construção.

A infância e as crianças nem sempre tiveram relevância social ou figuraram nos registros históricos. Foi a partir da modernidade que a infância passou a ter visibilidade e a ser considerada enquanto categoria social. Conforme Bujes (2001, p. 30), “a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma fabricação/invenção da Modernidade”.

Ariès (2006) em seus estudos demonstrou a construção histórica de um sentimento da infância, isto é, a definição de uma particularidade da infância em relação à vida adulta. Apesar de em seus estudos Ariès tratar sobre a construção de uma infância ocidental e com origem na Europa, colocando em evidência crianças de uma classe social privilegiada, seu estudo foi um marco na área da infância de um modo geral.

Ao longo da história, o pensamento em relação à infância e às crianças foi sendo reelaborado. A criança que até o século XVII vivia num anonimato e não era reconhecida

¹ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera-se crianças a pessoa de até 12 anos incompletos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

como diferente dos adultos, atualmente, não só é caracterizada por sua especificidade, como também é considerada um sujeito social, ativo e produtor de cultura, capaz não somente de reproduzir aspectos do mundo adulto, mas também de recriar a sua própria maneira (Corsaro, 2011), constituindo desta forma as culturas infantis.

A brincadeira aprendida em cada contexto pode ser considerada um elemento importante das culturas infantis e de pares, já que é uma atividade que permite a criança expressar seus pontos de vista, reinventar conhecimentos, atuar e representar por meio de diferentes papéis, interagir com seus pares, criar e respeitar regras. Ou seja, “na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (Brougère, 2010, p. 82), um aspecto importante das culturas infantis que também está relacionado com a história.

Brougère (2010) aponta que a mudança de perspectiva em relação à brincadeira aconteceu na medida em que a criança começou a ser considerada a partir das suas especificidades, ou seja, por volta do século XIX, já que em séculos anteriores a brincadeira era vista como algo fútil e como meio de recreação e distração das crianças. Isto é, “o conceito dominante de criança não podia dar o menor valor a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança” (Brougère, 2010, p. 96).

Segundo esse autor, foi depois de Rousseau que se iniciou uma visão positiva das atividades infantis. Foi o discurso do romantismo que se encarregou de disseminar a visão da brincadeira como algo espontâneo e natural da criança.

Não foi a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes. Para abrir a via que levasse em conta a brincadeira, foi preciso perceber a criança como portadora do valor da verdade, da poesia (diríamos, atualmente, da criatividade), foi preciso, sobretudo, que se desenvolvesse uma confiança quase cega na natureza (Brougère, 2010, p. 97).

Em contrapartida, esse autor defende a ideia de que a brincadeira não é algo inato, mas um processo de cultura e um espaço social, pois as crianças estão inseridas num contexto social e cultural. As crianças são iniciadas desde muito pequenas na brincadeira através das interações que mantêm com os adultos e com isso descobrem, conhecem e aprendem a produzir elementos que depois utilizam para produzir outras situações (Brougère, 2010).

Ademais, segundo o autor, para que a brincadeira aconteça, é preciso que exista uma metacomunicação, ou seja, é necessário que os sujeitos nela envolvidos comunguem dos mesmos significados e também decidam brincar, decisão esta que não está restrita somente em entrar na brincadeira, mas também de regras e especificidades.

Outro aspecto importante é que as crianças brincam a partir das condições materiais existentes, por isso, o brinquedo parece ser um elemento importante na brincadeira já que pode contribuir para conduzir e ordenar a brincadeira. O brinquedo:

[...] Remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Nesse sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural se definirmos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade ou cultura (Brougère, 2010, p. 8-9).

Com isso podemos dizer que o brinquedo carrega significados sociais que dizem respeito tanto a imagem de adulto quanto de criança que cada sociedade comporta. Inscreve expectativas sociais como as de gênero, por exemplo, e também comportamentais como tipos de corpos, cor de pele e vestimentas.

Entretanto, o brinquedo não é o único elemento propulsor da brincadeira. As crianças brincam através dos corpos e fazem emergir elementos como o prazer por meio do correr, pular, gritar, escorregar, rolar, dançar, entre outros. Sobretudo, a brincadeira possibilita a criança criar outra ordem ao mundo através do barulho e da bagunça, tão complexas de serem compreendidas pelos adultos que prezam pela ordem, pelo silêncio, pela organização. Para as crianças interessa:

O brincar pelo prazer de o fazer, a brincadeira como um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhida por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza, num tempo e espaço não definido por elas (Prado, 2002, p. 105).

Dessa forma, a brincadeira é percebida e sentida pela criança de uma forma diferente da percepção do adulto, principalmente do adulto professor que, às vezes, tende a “pedagogizar” os momentos de brincadeira com a intenção de desenvolver algo na criança. Outro aspecto importante é que a brincadeira está relacionada à construção das amizades pelas crianças e à elaboração do que seja esse sentimento. Segundo

Corsaro (2011, p. 165), para as crianças pré-escolares, “amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto em uma área específica e protegê-la contra as invasões alheias”. As crianças constroem relações de amizades especialmente através do brincar. Contudo, ingressar nos grupos de brincadeiras, fazer amizades e manter as interações com seus pares são tarefas difíceis para as crianças em idade pré-escolar (Corsaro, 2011).

O autor aponta que as crianças tendem a proteger seu espaço interativo, ou seja, as crianças resistem às tentativas de acesso de outras crianças à brincadeira como maneira de preservar essa atividade e as interações que nela acontecem. Além disso, tem o desejo de continuar partilhando como a (s) criança (s) que já está (ão) no grupo de brincadeira e encaram o ingresso de outras crianças como uma ameaça à brincadeira e à amizade, pois entendem que o fato de brincarem juntas caracteriza uma relação de amizade. Ou seja, o que para os adultos pode parecer um posicionamento egoísta, para as crianças pode ser uma forma de proteção do espaço do brincar e da brincadeira formalizada com um determinado grupo.

Na ação de brincar, nas suas experiências cotidianas com seus pares, as crianças desenvolvem tentativas de acesso às brincadeiras de outros grupos. Essas estratégias podem variar entre grupos de diferentes contextos. Corsaro (2011) aponta algumas dessas estratégias: a primeira é o ingresso não verbal, que é a maneira como a criança se posiciona na área da brincadeira ou do jogo. A segunda, chamada de cercamento, acontece quando a criança circula fisicamente na área da brincadeira. Caso ainda não consiga acesso ao grupo de crianças que está brincando, elas podem utilizar referências verbais que são muito singulares e não estão restritas somente a perguntas como: posso brincar com você?

Assim, as culturas de pares e a brincadeira como seu elemento constituinte parecem ser aspectos centrais a serem pesquisados e considerados na tentativa de olharmos para as crianças a partir delas mesmas e de as consideramos sujeitos ativos na construção de sua própria condição. Esses elementos podem ser evidenciados no espaço da Educação Infantil que parece ser propício como campo de produção de conhecimentos com e sobre a infância.

Em relação à cultura certamente é transitar num caminho perigoso e arriscado já que existem diferentes maneiras de entender esse conceito. Neste trabalho utilizou-se o conceito de cultura baseado em Geertz (2008). Este autor defende o que ele chama de um conceito de cultura semiótico. Baseado em Max Weber, o autor afirma: “o homem é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (2008, p. 4). Para o autor, cultura são os significados comuns

construídos por um grupo. Não se trata de compreender um ritual em si, mas o que mobiliza os sujeitos para sua realização e quais os sentidos são construídos pelo grupo.

Assim sendo, mais importante que conhecer um ritual, costume ou acontecimento é saber por que, como e fundamentados em quais significados esses elementos se estabelecem em um dado contexto. Esses significados só podem ser capturados através da “descrição densa”, ou seja, uma descrição minuciosa e profunda que poderá facilitar a interpretação desses significados culturais. Essa interpretação será, conforme o autor, de “segunda ou terceira mão” já que somente o nativo fará uma interpretação de “primeira mão” (Geertz, 2008, p. 11, grifos do autor).

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (Geertz, 2008, p. 10).

A cultura, nesta perspectiva, é pública, porque os significados partilhados são públicos. Não há como saber qual o significado de determinado comportamento sem saber como ele é considerado em um contexto. Dessa maneira, a abordagem semiótica da cultura pode auxiliar a “[...] ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem nossos sujeitos” (Geertz, 2008, p. 17). No entanto, devemos considerar que:

O processo comunicativo não é tão simples assim – que em muitas situações, por causa de uma mudança de faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capazes de jogar areia no diálogo (Geertz, 2008, p. 17).

Nesse sentido, a pesquisa pretendeu realizar uma interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo ao reconhecê-las como atores sociais com opiniões, visões de mundo, conhecimentos e saberes que merecem ser legitimados e acolhidos. Ou seja, considerá-las como grupo que produz cultura a partir da construção de significados de seus aprendizados e ações, isto é, considerar as produções das crianças como culturas infantis.

As crianças produzem cultura quando ao lado de seus pares criam sistemas simbólicos próprios, que possuem ligação com elementos do mundo adulto, mas, que

possuem singularidade e legitimidade na medida em que possuem traços marcantes das crianças com lógicas, códigos, linguagens e artefatos próprios da infância.

[...] As crianças são produtoras de cultura. Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com seus códigos interpretativos próprios [...] (Sarmiento, 2007, p. 23).

As culturas infantis são vividas e compartilhadas com os sujeitos com as quais convivem, mas também nos espaços em que circulam. A partir dessas vivências, as crianças, enquanto sujeitos sociais e ativos produzem culturas próprias, que são as culturas infantis. Essas culturas têm relação com o contexto e os sujeitos com os quais as crianças convivem, mas são singulares, porque são produzidas com e pelas crianças a partir do seu modo de fazer e de interpretar o mundo (Sarmiento, 2007).

Conforme Cohn (2005, p. 40), “[...] as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”. A antropologia tem um papel importante na construção da concepção de criança como sujeito ativo. Cohn (2005, p. 28) relata que, em suas pesquisas com as crianças xikrin, ela percebeu que “as crianças não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração”. As crianças, portanto, não são passivas, incorporando papéis, comportamentos ou maneiras de ser, elas agem sobre eles, por vezes transformando-os e recriando-os. Nesse sentido, para a antropologia as crianças também elaboram sentido sobre o mundo que as cerca e não são apenas “produzidas pela cultura, mas produtoras de cultura” (Cohn, 2007, p. 35).

Arelado a isso, as diferentes maneiras que as crianças se relacionam e sem organizam entre elas é denominada por Corsaro (2011) como cultura de pares entendendo que o termo “pares” se refere a um grupo de crianças que passa um período junto, todos os dias. Também pode ser entendido como a interação entre adultos e crianças e as produções culturais que decorrem dessa interação. Corsaro (2011, p. 128) define as culturas de pares infantis como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”.

Segundo Corsaro (2011), as culturas de pares sempre foram estudadas a partir da polaridade positivo/negativo, ou seja, considerando apenas os aspectos funcionais das interações das crianças com seus pares. Entretanto, as culturas de pares infantis são

“dignas de estudo por si mesmas e como componentes essenciais da reprodução cultural mais geral” (Corsaro, 2011, p. 126).

O olhar sobre as culturas infantis também se diferencia de acordo com o ponto de vista de cada vertente teórica. De acordo com Barbosa (2008), as teorias tradicionais vincularam-se ao processo de socialização cuja premissa era de que as crianças internalizavam aspectos da sociedade. Essa teoria foi desenvolvida por Durkheim e Parsons que evidenciaram os processos de internalização da sociedade por parte das crianças, enfatizando principalmente a socialização inicial através da família. Essa perspectiva sugere que as crianças apenas reproduzem o que aprendem do mundo adulto e que por conta da pouca idade precisam ser amparadas e instruídas pelos adultos a fim de se adaptarem ao mundo (Barbosa, 2008).

Olhar para as crianças, a partir da socialização, pode ser limitador. Corsaro (2011) amplia a reflexão agregando o conceito de Reprodução Interpretativa. Nessa perspectiva, a socialização não é somente um processo de adaptação, mas também de reinvenção. Entretanto, conforme Corsaro (2011), o problema reside no termo socialização, já que para ele esse termo remete a uma visão futurista de preparação da criança para ser alguém que ainda não é.

Em detrimento do termo socialização, o autor oferece a noção de Reprodução Interpretativa para salientar a participação efetiva das crianças em sociedade, bem como as maneiras como podem modificar e recriar o que conhecem do mundo adulto. O autor elaborou esse conceito a partir de pesquisas realizadas durante vinte anos, com crianças em Jardins de Infância, especialmente na Itália e Estados Unidos. Em suas pesquisas de abordagem etnográfica longitudinal, o autor acompanhou os meandros das rotinas das crianças pré-escolares buscando compreender como viviam suas infâncias nos Jardins de Infância. Além de acompanhar as crianças pequenas, realizou pesquisas com os pré-adolescentes (considerados por ele como sujeitos entre 07 e 13 anos).

Os estudos de Corsaro (2011) demonstraram que as crianças são agentes ativos, que não apenas sofrem influências sociais, mas que interpretam o mundo a partir da sua compressão. Em outras palavras, as crianças reproduzem a seu modo o que veem, observam e vivem, agregando novos elementos que contêm características de interpretação, dando origem à concepção de Reprodução Interpretativa (Corsaro, 2011). Conforme o autor:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social* (Corsaro, 2011, p. 32) (grifos do autor).

O autor também aponta três tipos de ações coletivas que compõe a noção de Reprodução Interpretativa:

Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares; contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta (Corsaro, 2011, p. 54).

Essas atividades são sequenciais: as crianças, ao se apropriarem de maneira criativa do mundo adulto, produzem cultura e com isso contribuem para a mudança social. Entretanto, essas atividades não são estanques e não acontecem em período específico, mas ocorrem ao longo do tempo e são refinadas na medida em que as crianças se apropriam dos conhecimentos do mundo adulto (Corsaro, 2011).

Pode-se entender a Reprodução Interpretativa, segundo o autor, como as diferentes estratégias que as crianças, ao lado de seus pares ou coletivamente, elaboram para criar e atribuir sentido ao mundo, a partir das informações que aprendem com os adultos e nos diferentes campos institucionais que circulam. Ao fazerem isso, encontram soluções para seus próprios e exclusivos problemas e produzem o que o autor denomina cultura de pares. Parte da cultura produzida pelas crianças no contexto da pesquisa, vamos tratar doravante.

O mundo das crianças em um contexto da educação infantil

A investigação acerca das experiências das crianças evidenciou que em suas ações no cotidiano da pré-escola elas reproduzem o mundo de maneira interpretativa e criativa além de criarem e estabelecerem formas singulares e inovadoras de interagirem com seus pares.

Apesar das observações serem realizadas durante todo o tempo em que estava na escola os momentos de brincadeira foram importantes na tentativa de evidenciar a atuação das crianças. O tempo destinado ao brincar normalmente era determinado pela professora como forma de premiação, não como direito da criança, uma vez que a

mesma permitia que as crianças brincassem na sala ou na pracinha somente se tivessem se “comportado” durante a manhã ou no dia anterior.

A condição oferecida pela professora para o tempo de brincar com a sua autorização na sala ou na pracinha dificultou, em certa medida, a produção de dados acerca das interações entre os pares durante as brincadeiras. Apesar de a sala ser ampla, com muitos brinquedos disponíveis, e também o espaço da pracinha ser um espaço de qualidade, com brinquedos adequados ao tamanho das mesmas, a professora reservava bastante tempo para chamar a atenção das crianças por conta de seus comportamentos e punia com a sanção de não poderem brincar no pátio ou na sala. Isso, obviamente, não acontecia todos os dias, havia dias em que chovia ou a pracinha estava úmida e impedia que as crianças brincassem. Em outros dias (poucos) havia permissão da professora para que as crianças brincassem (mesmo que fosse por pouco tempo) na sala ou na pracinha.

Durante os momentos autorizados para brincar observou-se elementos das Culturas de Pares e Reprodução Interpretativa, por isso as análises das ações das crianças evidenciadas ao longo do texto estão ancoradas em momentos de brincadeira registrados através de fotos ou vídeos e também de falas e declarações das crianças nas quais se pode observar produção de cultura e Reprodução Interpretativa. A análise buscou destacar momentos interação entre os pares, tentando dar voz as crianças a partir de declarações que por vezes se diluíam no cotidiano, por diálogos entre as crianças e com a professora, por ações que duravam poucos segundos, mas que dizem muito acerca das crianças e das infâncias.

Mesmo sendo pouco o tempo destinado ao brincar autorizado, este proporcionou olhar para elementos de interessantes expressões das crianças e não inviabilizou a pesquisa, pois, de certa forma, estimulou a pesquisadora a aguçar ainda mais seus sentidos para escutar, ver e considerar as diferentes ações das crianças naquele contexto.

Um exemplo disso é um episódio em que as crianças brincam de montar peças durante o tempo destinado ao brincar livre. Ao manusear as peças montam uma cidade fantasma como retrata o relato do Diário de Campo a seguir:

Logo no início da manhã a professora disponibilizou um tempo para as crianças brincarem. Assim que ela autoriza o tempo de brincar Alan², Wendel e Maicon dirigem-se a caixa de jogos e pegam peças de montar que se assemelham a

² Como maneira de preservar a identidade das crianças os nomes utilizados são fictícios.

Blocos Lógicos. Sentam em volta de uma mesa e começam a manusear as peças. Neste momento aproximo-me da mesa e fico na área do jogo. Um menino diz: “nesta cidade fantasma cada um precisa montar uma coisa!” Percebo que estão brincando de construir uma cidade fantasma. A cidade tinha casa, um cemitério onde o Frankstein caminhava à noite, e também uma prisão abandonada. Nesse momento Márcio se aproxima da mesa e observa a brincadeira durante alguns segundos. Faz a volta na mesa e pergunta: “Posso brincar com vocês?” Alan responde: “Não!” O menino continua no grupo e senta-se em uma das cadeiras da mesa. Pega pecinhas para brincar e sutilmente se insere na brincadeira. Alan pergunta: “O que você está montando?” Márcio responde: “Uma casa que é chamada Zumbilândia, onde os Zumbis moram!” Alan responde: “Que legal essa casa é vizinha do meu cemitério”. Até o momento estava somente observando a brincadeira até que Alan me diz: “Profe, você me ajuda a montar a cerca do cemitério?” Digo que sim e por um momento participo da brincadeira. Em seguida Maicon intervém e me oferece um teclado de computador para eu escrever o que eles estão brincando, dizendo: “Profe escreve o que a gente está brincando no computador, aí não precisa você ficar escrevendo no caderninho”. As crianças continuam a montar por mais um tempo, até que a professora os convida a guardar os brinquedos (Diário de Campo 17 de Março de 2016).

Este episódio apresenta diferentes nuances que nos convidam a reflexão. Um deles diz respeito à maneira como as crianças elaboram a brincadeira aliando elementos da realidade com a fantasia e criatividade, exemplo da noção de Reprodução Interpretativa (Corsaro, 2011). A cidade que elas criam possui casas, cemitério e prisão, mas também – por se tratar de uma cidade abandonada – possui um zumbi que caminha a noite. Os próprios registros da pesquisadora passam a fazer parte da brincadeira, deixam de ser registros concretos através da escrita para fazer parte do jogo. Há uma nova maneira de fazer, que agrega elementos do cotidiano, por meio da tecnologia e há o jogo de fazer-de-conta introduzido pela criança que sugere que a escrita seja feita por meio do teclado e não através da escrita.

Brougère (1998, p. 2) afirma que “o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”, ele não tem o objetivo de chegar ao final, mas de estar no jogo. O jogo, assim como o brincar são atividades aprendidas no processo de fazer parte, de estar dentro, de pertencer. Brincar não é algo natural, não é uma atividade interna do sujeito, mas uma atividade social, que como tal precisa ser aprendida. A brincadeira acontece a partir de determinadas interpretações e significações que damos ao mundo; as crianças brincam a partir das condições materiais existentes, das interações e significados que atribuem a essas. Nessa perspectiva brincar não é um processo somente de reprodução das crianças do que aprendem com os adultos, mas também de invenção, interpretação e atribuição de significados (Brougère, 1998).

Aliado a isso há a tentativa de acesso de Márcio a brincadeira. Mesmo tendo uma resposta negativa por uma das crianças do grupo ao seu pedido para brincar ele permanece na área de jogo e sutilmente se introduz na brincadeira, construindo algo que faz sentido no jogo e pode ser atrativo para os demais, na tentativa de permanecer no jogo. Corsaro (2011) nos diz que as crianças tendem a proteger seu espaço interativo, evitando o ingresso de outros, já que isto pode representar uma invasão e vulnerabilizar a interação que estão mantendo com os participantes da brincadeira. Ao contrário de parecer uma atitude egoísta esta é uma atitude de proteção e desejo de partilha, já que para as crianças pré-escolares o fato de estarem brincando juntas representa também uma relação de amizade.

É algo que se mostra ambivalente, pois apesar da resposta negativa de Alan, Márcio se insere na brincadeira e entra no jogo, mantendo a lógica que havia sido estabelecido pelo grupo anteriormente. A inserção de Márcio é aceita sem contestação, provavelmente porque Alan não sentiu como ameaça e sim possibilidade de partilha. Percebe-se que isso o aproximou dos participantes da brincadeira, tanto que Alan diz que a casa é vizinha ao cemitério que ele está montando.

Outro elemento importante é que Márcio ao inserir-se na brincadeira, mantendo a mesma lógica dos outros participantes, demonstra que ele já adquiriu habilidades interpretativas que permitem entender a dinâmica e os significados envolvidos na brincadeira, já que conforme Brougère (1998, p. 2) “[...] para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade”.

Além disso, o fato de ser criança não garantiu a Márcio seu acesso direto a brincadeira, foi preciso utilizar estratégias de cercamento (Corsaro, 2011) e também que ele aceitasse e entendesse a lógica da brincadeira para só então ser aceito no grupo.

As descrições etnográficas acerca das ações das crianças, ao testemunharem que não basta ser criança para ser imediatamente reconhecida como tal no grupo de pares permitem questionar o que até agora têm sido os grandes mitos da infância e das concepções tradicionais (Ferreira, 2009, p. 146).

De acordo com esta autora as ações das crianças questionam a visão de que elas recebem com passividade uma socialização oriunda dos adultos e que este é um processo no qual os adultos conduzem de maneira vertical. Além disso, questionam a ação do brincar como algo natural e uma suposta homogeneidade existente no grupo de pares, como se este fosse ausente de relações desiguais (Ferreira, 2009).

Um simples olhar atento ao que as crianças fazem em seus cotidianos na escola nos leva a romper com essas visões. Haja vista que podemos perceber a partir de um episódio de brincadeira um refinamento na ação de brincar e inserir-se na brincadeira, ou seja, há uma interpretação criativa do mundo que nada tem de passivo.

O episódio a seguir evidencia uma brincadeira que se repetiu todas as vezes que as crianças eram autorizadas a brincar. Essa brincadeira se iniciava com o convite de uma das crianças a partir das seguintes perguntas: “Vamos brincar de mercado”? ou “Vamos brincar de loja”? Mas em alguns momentos essa pergunta não era verbalizada, as crianças simplesmente se reuniam em grupos de duas ou três, juntavam alguns brinquedos e iniciavam a brincadeira. A brincadeira se repetiu com pequenas variações, o registro de Diário de Campo aqui escolhido aponta somente uma vez em que ela aconteceu.

Noemi e Jéssica dirigem-se a prateleira de brinquedos, pegam uma calculadora, um telefone e um teclado de computador. Na caixa de brinquedos pegam duas bonecas. Voltam-se as caixas de jogos e pegam dois tipos diferentes de jogos de montar. Noemi diz: Essas são as coisas do nosso Mercado, vamos deixar elas no meio (se referindo ao meio da mesa)”. Os brinquedos e peças de jogos são as mercadorias do Supermercado, os teclados do computador são espécies de calculadoras ou caixas registradoras onde elas calculam o valor de cada mercadoria. Uma menina compra e a outra calcula o valor. Percebo que esse é um acordo silencioso, a criança dificilmente nomeia o que quer comprar, simplesmente alcança à colega e esta por vezes diz: “Ah, este pode ser R\$10,00, este não, este é R\$ 2,00”. Quem compra não contesta o valor e nem sempre esse diálogo é verbalizado. Pego o caderno para fazer anotações, as crianças dizem: “Profe anota aí tudo o que estamos fazendo. Estamos brincando de caixa de mercado. O que você quer comprar?” “Banana”, respondo. Elas dizem: “Banana tem e apresentam o personagem de desenho animado “Banana de Pijamas”. As crianças seguem brincando, pegam diversos brinquedos digitam o valor e colocam em uma caixa. Continuo no grupo e uma criança pega um telefone e diz: “Alô Profe. Escreve aí que todas as pessoas tenham comida”. Pergunto: “Por que devo escrever isso?” e ela responde: “Porque nenhuma criança pode passar fome!” (Diário de Campo 26 de Fevereiro de 2016).

A repetição dessa brincadeira em todos os momentos destinados ao “brincar livre” evidencia o que Corsaro (2011, p. 160) denomina como elemento importante na cultura de pares, que é “fazer coisas em conjunto”. Conforme esse autor os adultos tendem a olhar para as atividades das crianças tentando perceber através do olhar da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ou como um “simples jogo repetitivo”. Entretanto esquecemo-nos da “forte satisfação emocional” que as crianças sentem ao compartilharem e interagirem com seus pares.

Partindo desse pressuposto a partir deste episódio pode-se inferir que talvez a atividade de “brincar de mercado ou de loja” seja para as crianças algo prazeroso que possibilita atividade conjunta com seus pares. As crianças parecem inspiradas em elementos do mundo adulto, mas não tem a preocupação em reproduzir fielmente a atividade como acontece no mundo adulto.

Além disso, a intenção da criança em oferecer um boneco do desenho de bananas de pijamas, quando a pesquisadora pede uma banana, pode sinalizar outro traço da sua reprodução interpretativa do mundo, pois se caracteriza como uma resposta criativa e inteligente. Por outro lado, o pedido altruísta da criança para que todas as crianças tenham comida revela que elas elaboram sentidos próprios ao mundo que os cerca, haja vista que essa preocupação possivelmente esteja ligada a alguma vivência, alguma informação da qual se apropriou ou ancorada em discursos dos adultos que o cercam.

A seguir outro excerto de Diário de Campo em que a criança demonstra sua interpretação criativa acerca de uma imagem.

A criança monta um Quebra-Cabeça e diz: “O Cebolinha está triste, quando ele está com a boca assim é porque está triste. Ele está triste porque um raio caiu na cabeça dele”. Disse apontando com o dedo para a flecha do desenho (Diário de Campo 26 de Fevereiro de 2016).

O Quebra-cabeça descrito pela criança retrata a imagem de Cebolinha e Mônica. Cebolinha está com a boca trêmula, com os braços para trás segurando um presente. Em cima dos dois há a imagem de Cupido com a flecha apontada para os personagens. A interpretação da criança acerca do desenho possivelmente seja uma interpretação diferente da que um adulto faria dessa mesma imagem. Ancorada em uma visão adultocêntrica pode-se dizer que o fato do personagem em quadrinhos estar com a boca trêmula significa que ele está apaixonado. O fato de acima de o personagem ter um anjinho com uma flecha corrobora essa afirmação, pois o anjinho está representando o Cupido.

Martins (2007) ao escrever sobre as produções infantis através de desenhos e sobre como este é uma maneira de expressão do que as crianças interpretam do mundo, recorre ao conceito de “destino babélico da linguagem” de Jorge Larrosa. A autora inspirada em Jorge Larrosa nos diz que habitar babelicamente é habitar em uma língua que é múltipla e isso nos permite olhar para as produções das crianças para além de estereótipos. A partir disso, somos convocados a pensar as ações das crianças para além das etapas do desenvolvimento, considerando suas percepções acerca do mundo.

Olhar com acuidade para as crianças é um exercício desafiador e ao mesmo tempo revelador. Desafiador por um lado, porque nossa visão adultocêntrica tende a banalizar e não considerar como legítimas as ações das crianças. Revelador por outro lado, pois ao aguçar os sentidos pode se perceber que em diversos momentos do cotidiano da pré-escola as crianças reafirmavam que ao lado de outras crianças produziam culturas de pares e utilizavam estratégias para ter mais autonomia e com isso protagonizavam momentos em que tentavam manter-se como sujeitos sociais ativos. Os excertos de Diário de Campo abaixo explicam esses elementos.

[...] A professora disponibiliza tintas para as crianças pintarem uma caixa de leite que seria utilizada na Páscoa. Enquanto organiza os demais materiais para a pintura as crianças utilizam os potes de tinta como bateria e dizem que são uma banda. Outros escondem o pote de tintas embaixo da caixa de leite e quando retiram dizem que fizeram uma mágica. Outros fazem torres com os potes de tintas. No momento em que são autorizadas a pintar a professora se ausenta por um tempo da sala, é nesse tempo que as crianças além de pintarem o que lhes foi pedido aproveitaram as tintas para fazerem experiências com cores e brincadeiras. Alan, Leandro, Alex e Maicon começam a fazer as experiências colocando um pouco de tinta em um pote de água disponibilizado pela professora para que lavassem o pincel. Bota o azul exclama: “Rogério! Olha gente”. , “a água ficou preta” exclama Alan! “Agora vamos colocar só vermelho” diz Alan! Na mesa das meninas acontecia a mesma coisa, cada uma pegava um pouco de tinta com o pincel e colocava no pote, mexiam e se divertiam com a mistura de cores. Às vezes despejam um pouco de tinta no pote sem pegar com o pincel. Assim as crianças ficaram até que a professora retornou a sala (Diário de Campo 22 de Março de 2016).

As crianças brincam, a professora pede para que guardem os brinquedos e esse é o momento em que mais aproveitam pra brincar e burlar regras. Enquanto “fingem” que guardam os brinquedos parecem brincar mais efusivamente do que quando realmente era a hora estipulada para brincar. Algumas se escondem embaixo da mesa, outras correm na sala, outras utilizam as caixas de brinquedos para brincar, outras ao invés de guardar as peças de brinquedos nos potes, as utilizam para jogar no colega. Jéssica ao ser questionada pela professora se não ia guardar os brinquedos, responde: “Agora eu não posso, pois tenho que trocar a roupa dessa boneca!” A professora rebate e diz: “Você devia ter trocado antes, agora é hora de guardar!” A criança então fica quieta. (Diário de Campo 16 de Março de 2016)

D. Rose entra na sala para servir o lanche. A professora diz as crianças: “Vamos cumprimentar a D. Rose? Bom dia D. Rose”, exclama ela! Poucas crianças acompanham! A professora insiste: “Vamos dar bom dia a D. Rose!” As crianças então em coro cumprimentam a D. Rose. No entanto, não se atém a cumprimentar uma só vez e insistem em repetir: “Bom Dia D. Rose, Bom Dia D. Rose, Bom Dia D. Rose...” São interrompidas pela professora que diz: “Chega, agora já deu!” As crianças param! (Diário de Campo 11 de Abril de 2016).

O primeiro excerto dessa série do Diário de Campo descreve a primeira e única vez que as crianças realizaram atividades com tinta enquanto as observações eram realizadas. A professora disponibilizou as tintas, pincéis e um pote com água que era para ser utilizado para lavar o pincel antes de pintar com outra cor. Enquanto a professora estava organizando esses materiais as crianças brincaram de diferentes formas. Quando puderam finalmente manusear tintas e pincéis que deveria ser para pintar as caixas, as crianças mudaram a brincadeira e passaram a brincar com pincéis e tintas, fazendo experiências com diferentes cores de tintas no pote com água. A cada descoberta do efeito das cores no pote com água um novo assombro das crianças.

Esta situação demonstra o quanto às crianças são capazes de subverter a ordem a elas imposta. No momento que era destinado a realizar uma atividade – pintar caixas – elas resistem e sinalizam a necessidade de experimentar movidas pela curiosidade da descoberta. Diante disso, o aspecto importante para a análise está na capacidade de transgressão das crianças e resistência as regras impostas pelos adultos.

Corsaro (2011 p. 172) refere que as crianças utilizam diferentes “ajustes secundários” para resistir às regras adultas. Conforme o autor, esses ajustes propiciam as crianças uma “subvida nas pré-escolas”. Uma subvida são as diferentes estratégias, comportamentos e ações das crianças que se opõe, transgridem e resistem às normas e regras impostas pelos adultos. Essas ações são realizadas no intuito de atingir interesses pessoais ou grupais e são importantes para a identidade do grupo de pares (Corsaro, 2011).

O segundo excerto de Diário de Campo corrobora com esta ideia de que as crianças recorrem a diversas táticas para, segundo Corsaro (2011, p. 172) apud Goffman (1961) “trabalhar no sistema” para atingir seus interesses. Corsaro (2011, p. 173) em suas pesquisas com as crianças na Itália e Estados Unidos percebeu que as crianças durante o horário de limpeza e organização da sala recorriam a diferentes estratégias para não participar da atividade. Fingiam estar doentes, fingiam não ouvir o chamado para a limpeza ou alegavam que tinham que ir ao banheiro ou realizar atividades de faz de conta como “alimentar o bebê”.

Esta mesma situação é evidenciada com as crianças do Pré II. O momento de guardar os brinquedos era um dos principais momentos em que as crianças, resistiam e transgrediam as regras adultas. Escondiam-se embaixo das mesas, fingiam não escutar o chamado da professora, guardavam as peças ou brinquedos nas caixas e logo em seguida viravam nas mesas ou em cima dos colegas. Enquanto demonstravam estar guardando continuavam brincando, utilizavam as caixas de brinquedos para brincar e recorriam a atividades de faz de conta para justificar sua atitude de não guardar, como

no caso de Jéssica que disse que precisava colocar roupa na boneca. Os registros também demonstram que as crianças recorrem a imitações criativas e repetições não só a fim de se oporem as regras ou a uma situação que é regida pelos adultos, mas também como uma maneira de serem vistas e de se colocarem “no controle das situações” (Corsaro, 2011, p. 172).

Frequentemente as crianças parodiavam as músicas de comando proposta pela professora (isso quando cantavam), assim como era frequente manifestarem repetições, como as do exemplo, mas também quando era lhes solicitado que agradecessem alguém ou se despedissem de alguém dizendo repetidas vezes: - *Obrigado, obrigado, obrigado!* Ou: - *Tchau, tchau, tchau!* As crianças insistiam na fala até que a professora exclamava em voz alta: - *chega já agradeceram, chega já deram tchau!* Ou seja, mesmo que fizessem o que era solicitado pela professora as crianças encontravam alternativas para se colocarem no controle das situações.

Os “ajustes secundários” (Corsaro, 2011) são maneiras criativas das crianças se colocarem no mundo. São também maneiras das crianças sentirem-se parte de um grupo cultural, que às vezes pode se opor a outro como no caso dos professores. Além disso, são estratégias e recursos que encontram para conquistar autonomia e controle de suas próprias vidas e maneiras de serem vistas e ouvidas (Corsaro, 2011). Pode ainda ser compreendido como forma de denunciar uma rotina institucional que não as considera como sujeitos ativos, criativos que tem legitimidade para dizer sobre algo sobre si e sobre o contexto.

Dessa forma, olhar e escutar as crianças em suas ações de brincar não é tarefa simples, pois requer que reconheçamos a complexidade dessa atividade e estejamos abertos e atentos para não olhar e interpretar com uma visão adultocêntrica o que as crianças fazem a partir de seus próprios códigos interpretativos.

Considerações finais

Este artigo buscou problematizar e publicizar alguns elementos apontados por uma pesquisa de mestrado realizada com um grupo de crianças pré-escolares. As ações e falas das crianças demonstram que elas reproduzem o mundo de maneira interpretativa, interpretando de maneira criativa e singular aprendizados do mundo adulto, ratificando assim a ideia de que não são meros receptáculos das culturas adultas, mas produtoras de culturas. Aliado a isso, estão os recursos que encontram para organizar-se com seus pares nas brincadeiras e as estratégias de acesso e manutenção das mesmas, que muitas vezes contradizem concepções adultocêntricas.

O estudo aponta a necessidade de as crianças serem vistas a partir de si mesmas e não a partir de uma visão adultocêntrica que enxerga nas crianças sujeitos que só incorporam elementos da cultura e que necessitam ajustar-se a instituição pensada pelo olhar do adulto e a partir de uma perspectiva escolarizante. Aliado a isso, faz-se necessárias que as crianças sejam escutadas e a partir disso, pensadas práticas pedagógicas que as tenham como ponto de partida considerando suas especificidades, desejos e opiniões.

A pesquisa sinaliza a importância de formação adequada para os profissionais que atuam nos contextos de educação infantil, política pensada muito recentemente no Brasil. A necessidade de escutar as crianças, apontada por este estudo, vai além de escutar as respostas delas, a perguntas formuladas por adultos significa “dar voz” as crianças e acolher essas vozes com acuidade e sensibilidade. Além disso, é necessário perceber e escutar as diferentes “vozes” e expressões das crianças, que, por vezes, se diluem nos cotidianos das instituições. Significa também enxergar as crianças como sujeitos capazes de opinar, participar, escolher e decidir, e por isso são elas que podem apontar caminhos para a prática educativa. É através da participação ativa das crianças, a partir de suas opiniões, desejos e especificidades que podemos construir práticas pedagógicas que respeitem, acolham e atendam as necessidades das crianças e que a proposta pedagógica cumpra a sua função sociopolítica e pedagógica conforme orientam as DCNEI de 2009.

Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flakaman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas e Processos de Socialização das Crianças Pequenas. **Pátio - Educação Infantil**, [S. l.], ano 5, n. 15, p. 8-9, nov. 2007/fev. 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2018.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Adaptação: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, M. I. **Infâncias e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 maio 2018.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano** - as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed 2011.

FERREIRA, M. M. M. “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FINCO, D. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio Com as Diferenças**: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/>. Acesso em: 10 set. 2009.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa Em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS, M. C. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

A EREER na literatura infantil e na formação de professores: histórias e relações étnico-raciais

Caroline Coutinho Belchior*

Juliana Brandão Machado**

Introdução

Diante da aprovação da lei nº 10.639/03, que modifica a lei 9394/96 para incluir a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, as relações étnico-raciais são destacadas como formas de resistência que confrontam as estruturas sociais emergentes. Isso desafia a escola, que historicamente tem negado as essências e origens diversas de seus alunos. Segundo Gomes (2005, p. 151), é extremamente urgente e importante construir experiências dentro do corpo docente que possibilitem “[...] vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”.

Desde a chegada do gênero literário voltado para crianças e adolescentes no Brasil, tem havido uma busca por obras que tenham valorizado e reconhecido a diversidade humana como um elemento importante para a qualidade artística. Portanto, esses estudos consideram que um dos critérios que determinam a qualidade estética e literária de um livro é o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos humanos em termos de cultura, sociedade, etnia e raça (Araujo, 2018).

Conforme mencionado por Cavalleiro (1999), compete a nós, indivíduos que moldam opiniões, docentes educadores e acadêmicos analíticos, refletir e batalhar por abordagens que visem a integração favorável de crianças e adolescentes afrodescendentes no sistema educacional. Inserir e/ou manter a literatura infantil negra como ferramenta para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, eliminando práticas racistas e discriminatórias, caminhando frente às “práticas

* Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação - Unipampa - Campus Jaguarão. Professora de Anos iniciais. E-mail: carolinebelchior.aluno@unipampa.edu.br

** Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do PPGEduc/UNIPAMPA. Tutora PET - Pedagogia- Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão/RS. E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar” (Gomes, 2017, p. 48-49). Este é um cenário em que todos são encorajados a se enxergarem como igualitários e confrontando as ilusões do mito da democracia racial, surge a demanda de evidenciar as disparidades, reconhecendo-as como algo benéfico dentro do contexto de sobrevivência também no ambiente escolar.

Nesse contexto, Munanga reflete:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Corroborar-se com esta reflexão, uma vez que se entende que o resgate da memória coletiva da comunidade negra é relevante para alunos de todas as ascendências étnicas. A educação deturpada pelos preconceitos afeta a todos, incluindo os de ascendência branca. A memória da comunidade negra pertence a todos, pois contribuíram para a formação da cultura e identidade nacional. A diversidade étnica enriquece a sociedade, apesar das desigualdades enfrentadas por cada grupo.

Desta forma o objetivo desta pesquisa é compreender de que forma a utilização da literatura infantil negra enquanto ferramenta para promover a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) pode impactar estudantes negros e não negros em sala de aula.

Educação para as relações étnico-raciais

No contexto da abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente em uma sociedade, promovendo a coexistência pacífica e o respeito entre diferentes grupos étnicos, religiosos, linguísticos e culturais, a Educação se torna a estratégia principal para construir uma sociedade multicultural. Portanto, é essencial considerar que uma Educação comprometida com o pluralismo cultural é aquela que estimula a reflexão sobre práticas discriminatórias e preconceituosas no cotidiano, questionando o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade e nas

escolas. Isso é feito por meio de uma análise crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação, buscando desconstruir, articular e resgatar valores que promovam o respeito e a valorização da diversidade cultural, de gênero e de classe (Caprini; Deorce, 2018).

Ainda segundo Caprini e Deorce (2018), nos últimos tempos, temos presenciado discussões crescentes sobre a importância de reconhecer e valorizar a diversidade étnica, linguística, sexual e cultural na sociedade atual devido à intensificação do processo de globalização que embora tenha ampliado as fronteiras, resultou na dominação das minorias culturais pelo poder hegemônico, levando à sua incorporação e à prevalência daqueles que detêm mais poder. Existe um debate em torno do espaço que se abre no contexto da globalização para a interação das identidades culturais, levando em consideração até que ponto a globalização aborda e valoriza a questão da diversidade. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a formação e a prática docente, a fim de atender às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva, que seja capaz de abraçar as diferenças culturais

Durante nossas jornadas, nos encontramos e interagimos com outras pessoas, estabelecendo trocas que nos levam a relacionar uns com os outros. Essas relações, independentemente de preferências, surgem a partir do encontro e da troca, resultando em aprendizados que deixam marcas em nós, marcas que a partir de agora serão denominadas como aprendizados.

Não podemos separar o tratamento das relações raciais do conjunto de relações sociais em que estamos inseridos como comunidade. Para alcançarmos sucesso nas aprendizagens e nas relações marcadas pelos encontros, é fundamental que sejam cultivados desde a tenra infância valores como o respeito.

Diante da necessidade urgente de respeito e de um olhar não discriminatório em relação ao negro, a educação das relações étnico-raciais é um direito respaldado por leis e uma luta constante. Antes mesmo da existência dessa lei, no Rio Grande do Sul, já existia uma luta legítima e comprometida no combate ao racismo, bem como na busca por políticas públicas que abordassem essa temática.

Os clubes sociais negros, bem como os movimentos sociais nesta linha desempenhavam um papel fundamental na sociedade em geral e na comunidade negra, ao politizar e informar as pessoas. Os chamados “lugares de negros” eram espaços específicos, seja no trabalho escravizado ou nos “aquilombamentos”. Desde cedo, esses lugares direcionavam suas ações de resistência para promover a educação e o respeito nas relações entre negros e brancos, entre “pretos e europeus”.

No final do século 19, os Clubes Sociais Negros eram procurados como “lugares de negros”, negros esses, que buscavam a emancipação. Segundo Escobar (2010), esses clubes tinham como objetivo arrecadar fundos para libertar escravos, auxiliar nos custos funerários, defender direitos e promover a educação dos associados, desempenhando um papel decisivo na luta contra a escravidão e a discriminação racial. Buscavam a liberdade e poder ter o direito de ler, escrever e, principalmente, reconectar-se com sua ancestralidade e identidade, que foram enfraquecidas devido ao trabalho escravizado.

Vale destacar o poeta e ativista Oliveira Silveira, que foi responsável pela primeira celebração brasileira do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. Segundo Sátira Machado, em 1971, o Grupo Palmares de Porto Alegre realizou um ato em homenagem à resistência negra no Clube Social Negro “Marcílio Dias” na capital gaúcha.

A partir daí outros grupos passaram a aderir a data. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) de São Paulo começou a realizar grandes manifestações em homenagem ao líder Zumbi, inspirado pelas celebrações de Porto Alegre. Com ramificações em várias cidades, outros estados também se juntaram às evocações ao Quilombo dos Palmares, culminando na Marcha Zumbi, em 1995. Essas informações destacam que historicamente tem havido esforços e ações para promover uma educação antirracista. Grupos e movimentos sociais têm levantado a bandeira de combate ao racismo tanto dentro quanto fora do ambiente educacional, buscando conscientizar sobre a necessidade de abandonar posturas racistas e adotar uma nova perspectiva em relação ao corpo negro, que historicamente foi marginalizado e considerado uma raça inferior.

Antes da iniciativa federal, já havia entidades do movimento negro e representantes políticos que reconheciam a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, o que resultou em um projeto de lei em 1999, evidenciando a urgência dessa abordagem.

Em 2001, o Brasil participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela ONU, onde assinou o Plano de Ação de Durban. Esse documento contou com a participação do Movimento Negro e comprometeu o país a implementar políticas públicas de reparação, visibilizando e empoderando o negro como protagonista de sua história e da construção da sociedade brasileira.

Em 2002, o projeto de lei foi aprovado no Senado e Comissão de Educação, impulsionado pela Conferência, mas foi vetado pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC) em duas propostas. Em nove de janeiro de 2003, é promulgada a Lei 10.639/2003 - que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, em seu Art. 26A, bem como a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra.

É perceptível que há um constante esforço da comunidade negra, mais precisamente os movimentos negros em veicular práticas antirracistas. O negro que no século XVIII era proibido de estar nas escolas, torna-se no século XX tema a ser discutido com obrigatoriedade por lei dentro e fora das instituições de ensino.

A Educação das Relações Étnico-Raciais legitima a inclusão e a obrigação de transmitir conhecimentos, cultura e arte afro-brasileira. É a correção curricular emergente, onde traz a necessidade de descentralizar o saber. A partir dessa ampla perspectiva epistêmica, é possível desenvolver novas abordagens que promovam práticas educacionais antirracistas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais nos oferece o reconhecimento e a valorização, garantindo direitos legais por meio da cultura e da história afro-brasileira. Isso vai além das escolas, buscando a “reeducação das relações entre negros e brancos” (relatório CNE/CP 003/2004), rompendo com o mito da democracia racial e exigindo reflexão sobre essa diferenciação.

Historicamente estas relações foram vivenciadas com a submissão e/ou apagamento das pessoas negras, fazendo com que pessoas brancas se sentissem consciente e/ou inconscientemente superiores. A ideia de superioridade entre raças e a busca por hegemonia, como defendido na antiga Constituição de 1934, ainda persiste em nossa sociedade racista, apesar de ter sido abolida pela Constituição de 1988, que garante igualdade de direitos perante a lei. Essa realidade se manifesta nas ações cotidianas, desde a falta de representatividade negra em cargos de liderança até o julgamento da formação acadêmica e origem social de indivíduos negros em sua suposta ascensão. É fundamental promover e implementar práticas que coloquem a Educação das Relações Étnico-Raciais no centro da educação antirracista, visando eliminar o racismo em nossas relações e promover o respeito, o reconhecimento e a valorização das diversas identidades étnicas.

Paulo Freire dialoga com a perspectiva da “invasão cultural”, termo que utiliza em “Pedagogia do oprimido”, onde nomeia de invasão, a ação antidialógica como proposta de diminuir, ou mesmo apagar a identidade do outro. Onde os opressores, confrontam

os oprimidos fazendo-lhes acreditar que não tem originalidade, criatividade, ou estando prestes a perdê-las.

A perda de autoconfiança e até mesmo da própria história é resultado da opressão estrutural e estética imposta pela supremacia branca, que busca convencer os negros de sua inferioridade. Com essa perspectiva, faz-se referência aos negros da África e da diáspora, que, sem escolha, tornaram-se lutadores na busca por (re)existir em sua identidade. Conforme Oliveira (2003, p. 153) destaca, a identidade negra não se resume apenas à cor da pele, língua, entre outros aspectos, mas sim “história deste povo que comunga experiências comuns, singulares, e que enfrenta problemas semelhantes no decorrer do tempo.”

Na reflexão de Gomes (2005, p. 146) sobre “como podemos pensar as relações raciais, fora do conjunto das relações sociais”, a educação das relações étnico-raciais desempenha um papel fundamental ao educar tanto para a branquitude quanto para a negritude. Ambas devem reconhecer a necessidade de interação e superar conflitos, buscando o reconhecimento, reparação e valorização das pessoas negras, que historicamente têm sido afastadas de sua identidade. Isto posto, compreende-se que a EREER é uma estratégia que visa promover uma mudança na consciência coletiva. O comprometimento com essas relações e diálogos tem um impacto direto na subjetividade das pessoas envolvidas.

Políticas de formação de professores: (negro)direcionamento na formação continuada

A palavra "professor" tem origem no latim “*professus*”, que significa “aquele que declarou em público”. É interessante como as palavras carregam consigo a história e o significado por trás delas. Professores, profissionais responsáveis pela veiculação do conhecimento, influenciadores diretamente dentro dos espaços educacionais, são também pessoas, que como qualquer outra tem suas crenças e opiniões. E independente destas suas particularidades, tem por dever, como agente da educação, encaminhar o aprendizado formal, e acompanhar as transformações sociais e as mudanças históricas (Cavalleiro, 1999).

Nóvoa (1992, p. 25) nos traz a afirmação de que “o professor é uma pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”, neste sentido é importante que os espaços educativos e os educadores dialoguem com as diferenças, não implicando em desigualdades. Acredita-se que a educação para uma sociedade multicultural só será efetiva se contarmos com professores comprometidos com a diversidade. Portanto, defende-se dois elementos teóricos para pensar a formação do docente: “o professor intelectual

transformador e o professor pesquisador do cotidiano escolar” (Caprini; Deorce, 2018, p. 11).

A sociedade atual está cada vez mais exigindo e conscientizando-se da importância dos docentes e das escolas em abordar temáticas históricas que antes eram negligenciadas. Abordagens culturais e raciais que podem e devem, de acordo com a lei, serem trabalhadas à luz das diferenças com o propósito, como nos diz Gomes (2005, p. 16) de “discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas”.

A formação dos professores tem passado por transformações que afetam tanto a natureza do trabalho docente quanto as condições para sua realização. A prática pedagógica possui um caráter político e deve ser abordada como uma ação política, pois busca promover intencionalmente mudanças no ambiente escolar e se estende de maneira organizada ao contexto social (Rodrigues *et al.*, 2022).

Mylene Santiago e Abdeljslil Akkari (2013, p. 67) asseveram: “os programas de formação de professores indicam que a diversidade cultural é muitas vezes reduzida a um simples curso facultativo”. Depreende-se que há uma preocupação de que os programas de formação de professores possam frequentemente tratar a diversidade cultural como algo opcional e não como uma parte essencial do currículo. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem mais abrangente e integrada na formação dos professores em relação à diversidade cultural.

Neste sentido, dar destaque a diversidade étnico-cultural na formação de professores, requer protagonismos de sujeitos postos às margens, bem como reconhecimento e valorização de vivências históricas e socioculturais, dentro e fora da escola. Direcionamentos e questionamentos levantados por movimentos sociais como o de mulheres, negros, LGBTQIA+ é o que vem pressionando para a mudança da escola brasileira.

A partir da lei 10.639/03, com a exigência da implementação da história e cultura africana e negro brasileira nos referenciais curriculares da escola, são também dispostos instrumentos legais, como o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 001/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (2013) para orientar e subsidiar a aplicação da lei, para além das instituições de ensino e o corpo docente.

Paralelo à estas disposições legais, faz-se necessário reportar-se ao que nos apresenta a proposta de formação continuada de professores no âmbito nacional, a mais recente resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, documento legal, que

normatiza e dá direcionamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Legalmente é visível que nas políticas de formação docente não há um processo de conjunção entre as formações e diretrizes da ERER, ficando dissociadas diante suas apresentações. No entanto, na gestão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, defende-se uma educação antirracista integrada à instituição educacional; fragmentar esse processo seria um obstáculo para alcançar a equidade racial desejada. “É no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem seus problemas, elaboram e modificam seus procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho promovendo mudanças pessoais e profissionais” (Libâneo, 2021, p. 187).

É fundamental promover um ambiente educacional inclusivo, que reconheça e combata o racismo estrutural. Isso envolve capacitar os professores para identificar e enfrentar práticas racistas, tanto dentro quanto fora da escola. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a reflexão sobre a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Literatura infantil negra – “uma história a se contar”

Não somos “educados para a pluralidade étnico-cultural” e de fato estas questões atravessam nossa construção de identidade. O espaço escolar deve ser utilizado como uma plataforma para promover a discussão e a valorização da diversidade em todas as suas formas, reconhecendo e respeitando as diferentes experiências e culturas presentes na sociedade. Entretanto é preciso investir em programas de formação continuada para os professores, a fim de capacitá-los a lidar de forma adequada com as demandas relacionadas à diversidade e combater o despreparo existente. Somente assim poderemos promover uma educação inclusiva e combativa ao racismo, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas no ambiente escolar.

A inclusão da literatura africana e negra-brasileira no contexto escolar é uma estratégia fundamental para valorizar e visibilizar a cultura negra, combatendo a invisibilidade e discriminação histórica enfrentada por essa comunidade. Ao promover a leitura de obras que retratam a diversidade e as vivências dos sujeitos negros, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. A literatura é percebida como um “uso estético da linguagem” que tem papel fundamental em diferentes contextos da vida e de diferentes formatos. É através dela que se possibilita a instrução, orientação e conhecimento.

A escritora Eliane Debus (2017), nos apresenta em seu livro, o conceito do filósofo italiano Umberto Eco (2003), ao afirmar que a literatura “cria identidade e comunidade”. É através deste viés que as obras literárias interagem com o leitor, propondo novas vivências e experiências que contribuem para o processo de formação.

As escolas têm a responsabilidade de promover a valorização e o respeito às identidades culturais e étnicas dos alunos, enriquecendo as relações sociais sem discriminar ou subalternizar as relações raciais, pois reconhecem a interligação entre ambas. Ao criar um ambiente inclusivo, a escola contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O livro didático ou mesmo literário é um instrumento comum, de singular preciosidade. Através dos livros é possível por parte do leitor/ouvinte construir novos horizontes sejam imaginários ou reais. A utilização da literatura infantil é uma abordagem essencial para capacitar os professores dos anos iniciais, com o objetivo de promover uma formação comprometida com a Educação das relações étnico-raciais. Através dessa estratégia, os educadores podem explorar histórias e personagens que representem a diversidade cultural, estimulando o respeito, a valorização e a igualdade entre todos os alunos. A literatura infantil é bastante utilizada para construção do real, a partir do imaginário e ilustrativo.

O uso de livros literários infantis tende a nos apresentar um cenário com atores e subjetividades que acabam por centrar em um padrão estético e cultural. E que padrões temos ou somos? Estaria o/a negro/a representado/a nestas páginas cheias de colorido e fantasias? Conforme apontado por Heloisa Lima (2005), a representação popular da imagem racial exerce influência na manutenção das identidades dominantes, construindo sentimentos que fundamentam as relações sociais reais. Isso ressalta a importância de desconstruir estereótipos e promover uma representação mais justa e igualitária da diversidade racial em nossa sociedade.

As autoras Silva e Monteiro (2000, p. 81) questionam “como poderá alguém desabrochar seu corpo que é físico, que é inteligência, percepção, sentimento, emoção, com alegria e espontaneidade, sendo ele negro num mundo em que o feio, o negativo, o mau, errado, é qualidade de negro?” Essa pergunta levanta uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados por pessoas negras na construção de sua identidade e autoestima em um mundo que historicamente perpetua estereótipos negativos. É fundamental combater o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade, para que todos possam se sentir livres para expressar sua individualidade com alegria e autenticidade, independentemente da cor da pele. Estereótipos embranquecidos e tidos como padrão de beleza e credibilidade permeiam as histórias infantis

apresentadas nas escolas, lugar este onde a criança negra descobre que a cor da sua pele, naquele espaço não é representada positivamente. Dessa forma, práticas racistas são sutilmente executadas no ambiente escolar, afetando de maneira contundente a identidade subjetiva de alunos negros. É importante combater essas práticas e promover um ambiente educacional inclusivo e livre de discriminação, onde todos os estudantes possam se sentir valorizados e respeitados.

Chimanda (2019) assevera que mais do que representatividade é importante que as abordagens literárias infantis sejam mediadas de forma a não constranger tanto alunos negros, como não negros. As histórias devem ter várias versões e ângulos, mas também precisam ser bem apresentadas, o que requer apropriação e conhecimento do assunto.

Considerações finais

O trabalho com as dimensões da Educação para as Relações Étnico Raciais perpassa o currículo escolar, com a proposta de ampliar o modelo educacional em que estamos inseridos. Tem por intenção não só transformar conteúdos escolares, mas projetar ações que rompam com a hipocrisia da democracia racial, enquanto há o racismo impregnado em nossas relações dentro e fora da escola.

O ser humano em sua constituição enquanto sujeito, seja ele negro, ou branco deveria ter a garantia de seus direitos assegurados. Dentro da escola, não se trata apenas de adquirir conteúdos pré-estabelecidos e acreditar que somos todos iguais. É importante considerar nossas diferenças, histórias e identidades.

Em conclusão, a utilização da literatura infantil negra como ferramenta para promover a Educação para as Relações Étnico Raciais é de extrema importância para transformar a sala de aula em um espaço de construção de identidades e visibilidade. Ao inserir livros que retratam a diversidade étnico-racial, estamos proporcionando às crianças a oportunidade de se reconhecerem nas histórias, valorizando suas origens e fortalecendo sua autoestima.

Através da literatura, as crianças têm a possibilidade de conhecer diferentes culturas, tradições e perspectivas, ampliando seu repertório e promovendo a empatia. Ao ler histórias protagonizadas por personagens negros, elas podem se identificar, se inspirar e desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo.

Essa abordagem não apenas combate o racismo nas escolas, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover a Educação para as Relações Étnico Raciais por meio da literatura infantil negra, estamos

preparando as crianças para serem cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com a valorização da diversidade.

Portanto, é fundamental que educadores, pais e responsáveis reconheçam o impacto positivo que a literatura infantil negra pode ter na formação das crianças. Ao integrar essas obras em sala de aula e incentivar sua leitura em casa, estamos contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo, onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as crianças se sintam representadas e valorizadas. Além disso, permite o desenvolvimento do respeito à diversidade e desconstrução de estereótipos raciais, favorecendo a educação para as relações étnico-raciais.

Referências

ARAÚJO, D. C. de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educ. rev.**, [S. l.], v. 34, n. 69, maio/jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjzvtvMNj5CdGM/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racia l. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.

[htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educaacao%20Ambiental. Acesso em: 01 nov. 2023.

CAPRINI, A. B. A.; DEORCE, M. S. Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. In: CAPRINI, A. B. A.; BECALLI, F. Z. (orgs.) **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Vitória: IFES, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1999.

CHIMAMANDA A.N. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

ESCOBAR, G. V. **Clubes Sociais Negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10961>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Educação e relação raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Formação Continuada. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Editora Heccus, 2021.

LIMA, H. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, S. 50 anos do 20 de novembro: Oliveira Silveira, presente! **Oliveira Silveira**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/>. Acesso em: 31 out. 2013.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 31 out. 2013.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil**: para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

RODRIGUES, E. das N. B.; FOSTER, E. da L. S.; CUSTÓDIO, E. S. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e suas interfaces com a interculturalidade na Amazônia amapaense: uma análise do PARFOR/ UNIPAP-UEAP. In: COELHO, W. de N. B. et al. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores/as**: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704797/2/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20e%20Continuada%20de%20Professores_as%20%286%29.pdf. Acesso em: 31 out. 2013.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

Perspectivas em Educação: outros horizontes

A ERER na literatura infantil e na formação de professores: histórias e relações étnico-raciais

DOI: 10.23899/9786589284543.3

SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. Combate ao Racismo e Construção de Identidades. In: ABRAMOWIXZ, A.; MELLO, R. R. **Educação**: Pesquisas e Práticas. Campinas: Papyrus, 2000.

Turismo Pedagógico na escola do campo: as experiências docentes

Andreia Saidelles Rossi*

Estela Maris Giordani**

Introdução

Faz parte do Turismo Pedagógico, o Turismo Rural Pedagógico que é um recurso educativo voltado para experiências vividas no cotidiano que valoriza as necessidades de cada ser humano e é vivenciado por meio de conhecimentos científicos vinculados a várias disciplinas do currículo. O TP é um instrumento educativo que oportuniza experienciar diferentes espaços da zona rural ou urbana, do meio ambiente, da história da realidade em que cada um (a) vive e da cultura material e imaterial construída por diferentes sujeitos ativos da sociedade. Nesse sentido, o TRP supera a necessidade de uma maior valorização da realidade além da sala de aula da escola, bem como uma formação educativa integrada que perpassa por várias áreas do conhecimento e por meio de experiências globais e locais na formação cidadã de cada ser histórico consumidor e produtor de cultura. Este tipo de trabalho foca em uma educação através do descobrimento de como o mundo local e global funciona na teoria, mas principalmente na prática diária.

Ao longo desta pesquisa, procurou-se realizar um trabalho tentando responder à seguinte inquietude da investigadora que considere, por exemplo, quais as experiências dos professores com projetos de trabalho que envolvem o TP, e principalmente o TRP. Diante desta inquietação da Investigadora, a problemática da pesquisa gira em torno de: Quais as experiências docentes numa escola do campo com o TP nos anos iniciais do ensino fundamental? A pesquisa é realizada levando em consideração o que cada docente experiencia nas escolas através destes projetos de trabalho, que são práticas solidárias e não solitárias nos ambientes comunitários e escolares.

* Profissional graduada em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Gestão Escolar. Monitora escolar na escola M.E.F. Sérgio Lopes. Estudante de Pós-graduação em educação física escolar. E-mail: deiasaidelles@gmail.com

** Professora Titular. Departamento de Metodologia de Ensino. Centro de Educação. UFSM. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. Líder grupo pesquisa CNPq Pedagogia Ontopsicológica. E-mail: estela.giordani@ufsm.br

Levando em conta a temática, definiu-se que, com a realização desta pesquisa, se pretende alcançar o seguinte objetivo geral: investigar as experiências docentes numa escola do campo com o Turismo Pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo do objetivo geral da pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: 1) evidenciar a concepção teórico-prática sobre o Turismo Pedagógico; 2) reconhecer a realidade dos saberes e fazeres das práticas de Turismo Rural Pedagógico; 3) focalizar vivências escolares e comunitárias em projetos de TRP; 4) analisar o Turismo Pedagógico versus intervenção externa.

Esta pesquisa contribui para a (evolução) de projetos de TP que visem à auto (formação) e a transform(ação) do processo de ensino e aprendizagem, isto é, atividades inovadoras que facilitem a formação de uma leitura de mundo. A diferença entre a visão de vários outros autores e aquele que fundamenta esta pesquisa é que se comenta muito sobre TP de forma ampla, mas pouco voltado para as práticas interdisciplinares em diferentes espaços educacionais, sejam eles, rurais ou urbanos.

Este estudo tem sua utilidade para aprimorar o conceito de “turismo pedagógico”, especialmente “turismo rural pedagógico” e potencializar as atividades turísticas de cunho educativo. Vários professores turistas pedagógicos têm muitos conhecimentos e experiências para curtir, comentar e compartilhar com pesquisadores e leitores curiosos para com a realidade da vida e da docência. A relevância dessa temática “Turismo Pedagógico na escola do campo: as experiências docentes”, ou seja, sua importância para a área de atuação na Pedagogia está na evolução da educação e do processo formativo de alunos e professores que trabalham ou estudam em escolas e universidades.

A seguir expõe-se o caminho da fundamentação teórica e o percurso metodológico das práticas de TP. Logo, é feita a análise dos dados e constrói-se a discussão para atender cada objetivo da pesquisa.

TRP “Veredas do Campo”, eixo do PROMSAC (Programa Municipal Mosaico Saberes do Campo)

Vale apontar a notabilidade do processo de qualificação da prática docente e discente no desenvolvimento de valores humanos por meio das aulas-passeio. O TRP torna-se valioso tanto para os alunos quanto para os professores e possibilita a articulação dos saberes e fazeres dos contextos rurais.

O turismo rural pedagógico “Veredas do Campo” surge no cenário educacional santamariense como uma alternativa inovadora, configurando-se num conjunto de atividades práticas realizadas no âmbito rural, utilizando os recursos naturais do meio, atividades agrícolas, pecuárias, artesanais, desenvolvidas como ferramentas de ensino. O mesmo tem por finalidade articular os saberes adquiridos em sala de aula com as diferentes realidades ambientais e culturais que compõem o meio rural, os quais terão por premissa enriquecer o currículo escolar (SMED, 2019, s/p).

O TRP aproxima teoria à prática de forma interdisciplinar, interliga a vivência da realidade em relação aos estudos das diversas áreas de conhecimento, torna visível a cultura do campo, conecta alunos do meio rural e urbano com ambientes rurais.

Eixos estruturantes do Turismo Rural Pedagógico- “Veredas do Campo”: proporcionar ao aluno condições de observar, vivenciar e perceber os fenômenos da realidade, abordados pelo estudo das diversas áreas de ensino; demonstrar na prática o conteúdo apresentado em sala de aula; dar visibilidade a cultura do campo através de um conjunto diversificado de práticas agrícolas, pecuárias, artesanais, culinárias, entre outros; promover a conexão de alunos do meio rural com outros ambientes rurais; promover a conexão entre alunos do meio urbano com o ambiente rural (SMED, 2019, s/p).

Ao levar isso em conta e refletir sobre como planejar o Turismo Rural Pedagógico, pode-se perceber a socialização das vivências escolares e comunitárias por meio da reflexão docente nesse processo de planejamento. Ele abrange todos os alunos da Rede Municipal de ensino (zona rural e urbana) e permite que os estudantes possam fugir da rotina diária da sala de aula.

[...] As ações relacionadas ao Turismo Rural Pedagógico: Veredas do Campo são voltadas para todos os alunos da rede municipal de ensino (zona urbana e rural), proporcionando atividades extraclasse que visem enriquecer o currículo como: visita às propriedades rurais, em indústrias ou em pontos de cultura, turismo e lazer nos distritos de Santa Maria, entre outras atividades (SMED, 2019, s/p),

Existem diferenças nas seguintes nomenclaturas: Turismo pedagógico versus intervenção externa, a primeira, acontece de fora para a escola e a segunda da escola para fora se tiver no planejamento dos professores. O TRP oportuniza o desenvolvimento de jogos que são patrimônios pertencentes à Cultura Gaúcha.

O Turismo Rural Pedagógico, eixo do Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo - PROMSAC [...] Além de desenvolver ações nas propriedades rurais, é oferecido pelo Programa, um conjunto de atividades esportivas tradicionais relacionadas com a Cultura Gaúcha. [...] Tejo, argola, ferradura, bocha 48, tava (osso), corrida de tamancos, tiro de laço em vaca parada. Tais jogos são patrimônios históricos, culturais que buscam aproximar gerações, valorizar e recuperar tradições, costumes e o folclore Rio-grandense (SMED, 2019, s/p).

A partir disso, é possível pensar nas diversas possibilidades de experiências com o *novo rural*. É de referir que a produção agropecuária, tudo que faz parte da natureza e da cultura do campo, bem como o valoroso meio ambiente e a integração entre famílias, crianças e escolas, é relevante para a sociedade.

Caracterizado por um conjunto de atividades práticas realizadas no âmbito da propriedade rural, que utiliza como recurso didático [...] a produção agropecuária e os recursos naturais e culturais ali existentes, o turismo rural pedagógico emerge como uma alternativa inovadora que reflete as características do novo rural. Aspectos como educação, meio ambiente, agricultura familiar, universo rural e integração social representam alguns dos muitos elementos que envolve esse tema emergente, atual, cuja legitimidade evidencia-se a partir das diversas experiências em desenvolvimento no cenário internacional (Klein, 2012, p. 42).

Dessa forma, busca-se analisar atividades que possibilitem que estudantes possam fazer parte da escola, mas também da comunidade, bem como dinâmicas cooperativas que qualifiquem os processos formativos docentes e discentes e propaguem os valores humanos. E destaca-se que os projetos de TP na escola do campo impactam de maneira significativa nas atividades lúdicas (brincadeiras e principalmente jogos) que abraçam a interdisciplinaridade por meio da vivência de diferentes espaços educacionais, mas também na vida e na docência.

Torna-se necessário, contaminar os anos iniciais do ensino fundamental com os princípios da educação infantil. É preciso dar valor às situações lúdicas de ensino e aprendizagem para a necessária articulação com as experiências e vivências que sejam atrativas para os turistas pedagógicos.

Então, vem a grande indagação: É possível construir relações de afeto sem a presença da ética, da estética e da política? Possivelmente não. [...] na interface da arte com a vida. Faz-se educação com afeto, ética, estética e política articulados às diversas áreas de conhecimento e as múltiplas possibilidades de

perceber e sentir o contexto em que estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias (Pillotto, 2016, p. 470).

Uma aula que traz mais vida à escola é a Pedagogia de Projetos. Projetos de TP que trabalhem com valores cidadãos e abrilhantam os estudos dos indivíduos. Afinal, ética, estética e política contribuem para a formação cidadã em busca de uma educação pela infância, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Aqui, são explicitadas as opções metodológicas bem como o percurso de pesquisa. Levando em consideração os objetivos e a problemática de pesquisa, como caminho metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa de campo na Escola Municipal do Ensino Fundamental José Paim de Oliveira (JPO), situada na localidade de Alto das Palmeiras, no distrito de São Valentim do município de Santa Maria. Adotou-se o método de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com a finalidade de investigar as experiências dos professores numa escola do campo com o Turismo Pedagógico (TP) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste estudo, os sujeitos participantes da pesquisa se constituem em professores da escola municipal do ensino fundamental José Paim de Oliveira- RS representados por números naturais de 1 a 10. Segue quadro com as informações de identificação dos participantes de estudo.

Quadro 1 – Informações de identificação dos professores entrevistados

Identificação	Sexo	Idade	Formação e tempo de experiência
P1	Feminino	59 anos de idade	33 anos de experiência nos anos iniciais (AI). Tem magistério, graduação em pedagogia, pós-graduação em coordenação pedagógica;
P2	Feminino	69 anos de idade	Tem magistério, formação em ciências físicas e biológicas e especialização na área da Educação para ciência na UFSM.
P3	Feminino	64 anos de idade	Tem magistério, especialização em português puro na Unifra, em gestão escolar, em psicopedagogia e supervisão escolar.
P4	Masculino	60 anos de idade	32 anos de experiência nos AI. Tem Licenciatura plena em Educação física com especialização em treinamento Físico Desportivo. Coursou psicomotricidade.

P5	Masculino	52 anos de idade	16 anos de experiência nos AI. Possui formação em técnico agrícola, curso superior em pedagogia e educação infantil noturno, pós-graduação em educação infantil e gestão escolar.
P6	Feminino	54 anos de idade	4 anos de experiências com o 1º ano dos AI. Possui formação em Pedagogia, Educação Infantil e pós-graduação em informática.
P7	Feminino	43 anos de idade	20 anos de experiência nos AI. Possui magistério, graduação em matemática, especialização em ensino de matemática e em gestão escolar, mestrado em ensino de matemática
P8	Feminino	56 anos de idade	31 anos de experiência nos AI. É pedagoga e mestre em ensino, humanidades e linguagens pela UFN (Universidade Franciscana).
P9	Feminino	59 anos de idade	35 anos de experiência nos anos iniciais. Possui formação em Pedagogia e curso de pós-graduação em educação religiosa
P10	Feminino	60 anos de idade	10 anos de experiência nos anos iniciais. Tem formação em estudos sociais e trabalha na área de história e geografia

Fonte: Rossi (2024).

Para a construção dos dados da pesquisa, realizou-se entrevistas, com questões semiestruturadas, com os professores de uma escola do campo. Escolheu-se este instrumento de coleta de dados para a pesquisa, pois uma entrevista pode ser considerada um diálogo sobre determinado tema científico. As entrevistas foram feitas diretamente na escola ou via chamadas no celular. Teve apenas um roteiro de perguntas para se obter respostas dos professores da escola do campo. Cada entrevista teve um tempo de duração por volta de 30 minutos a 1h e foi aumentando conforme persistia a curiosidade da entrevistadora com os entrevistados durante o levantamento das informações. Ao término das entrevistas, os registros orais ficaram gravados através de áudio e depois foram recuperados integralmente e transcritos.

No processo da coleta de dados houve muito diálogo entre os entrevistados e a entrevistadora. As entrevistas permitiram a obtenção de muitas respostas para a pesquisa, pois os professores foram bem participativos durante as perguntas necessárias para as finalidades deste estudo.

Após obtidas as informações por meio das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo como forma de análise de dados. Bardin (2011, p. 8) enfatiza três etapas no processo de análise de conteúdo: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Diante disso, após o retorno das entrevistas, a construção das análises ocorreu estabelecendo as correlações com os referenciais teóricos.

Considerações dos professores em relação ao TRP

No campo da pesquisa encontrou-se a partir das entrevistas discussões a respeito da nova realidade do TRP que os professores abraçam na escola M.E.F. José Paim de Oliveira. Em seguida, mostra-se e são analisados alguns elementos que acompanharam as entrevistas. Nesta seção, encontram-se quatro temáticas sobre as considerações dos professores em relação ao TRP: 1) evidenciar a concepção teórico-prática sobre o Turismo Pedagógico; 2) reconhecer a realidade dos saberes e fazeres das práticas de TRP; 3) focalizar vivências escolares e comunitárias em projetos de TRP; 4) analisar o TP versus intervenção externa.

A primeira temática encontrada foi a concepção teórico-prática sobre o Turismo Pedagógico. Para a P8, “O turismo pedagógico é um termo cunhado a pouco tempo, é de 2005 [...] E vem para qualificar [...] os processos formativos tanto discentes e principalmente os docentes.” Segundo esta entrevistada, o TP “deve ser uma prática intencional [...] social, cultural, ambiental que vem para trazer vida a esse aprendizado do aluno e do professor [...] para fora da sala de aula [...] os outros espaços também são espaços de aprendizagem e são pedagógicos.” Ela ainda evoca que “o turismo é mais amplo do que um passeio pedagógico, mas ele engloba as aulas-passeio, as viagens escolares, desde que tenha essa intencionalidade.” Enfatiza que “Turismo Rural Pedagógico é uma ferramenta pedagógica importantíssima para a aprendizagem e precisa ter sua intencionalidade e seu planejamento. É o turismo pedagógico.” E completa seu depoimento, dizendo: “eles se equiparam, só que o turismo pedagógico acontece em espaços urbanos, espaços rurais, ele é amplo e o turismo rural pedagógico tem o foco [...] conhecer as potencialidades do contexto rural.”

Para a P10, “O turismo pedagógico envolve curiosidade, valorização e cuidado com o meio ambiente, saber que tu vai levar lanche, e que não pode largar o lixo no chão, imaginar o que tu pode encontrar lá [...] tem tudo a ver com a cidadania.” Justifica o porquê: “o aluno vai conhecer o lugar, vai valorizar mais o patrimônio cultural, se preocupar com a conservação e a preservação ambiental [...] ter contato com pessoas mais velhas ou mais novas que vão contar histórias para eles daquele lugar lá.” E

complementa a sua fala: “vão relatar experiências, os valores éticos, morais, estéticos, políticos.” Para o P5, “turismo rural pedagógico é um aprendizado que a criança vai estar [...] aproveitando um passeio [...] temos muitos alunos aqui que são urbanos.” E acrescenta ao seu depoimento: “eles irem numa propriedade rural, eles vão visualizar, vão aprender, vão conhecer que não é do dia a dia deles.” Conceitua novamente o TP: “É ir em algum espaço, numa propriedade rural, ou numa fazenda, numa chácara, num sítio, numa granja, e ver como são feitas as plantações para eles terem esse contato.” Pode-dizer, assim, que o TP é uma estratégia de aula inovadora que enriquece o currículo da escola.

O segundo tema foi sobre a realidade dos saberes e fazeres das práticas de TRP. A P9 cita que “Para o turismo pedagógico, colocaria expectativa ligada à realidade, interesse, motivação, lazer, prazer de conhecer, de estar junto, de dividir o lanche, de partilhar, de compartilhar.” Salaria que “O turismo rural pedagógico é conhecer nosso ambiente rural [...] de uma forma pedagógica que propicie conhecimento [...] ampliar tua educação, os teus saberes e fazeres sobre o teu local.” Inclui no seu discurso: “a zona rural até bem pouco tempo [...] em termos de turismo pedagógico, era desvalorizada dentro de uma escola.” E justifica o porquê: “O turismo rural pedagógico era para pessoas bem de vida que não conhecem a zona rural e que sairiam para ir numa fazenda [...] hoje, já se sabe que um turismo rural pedagógico é tu sair de dentro da sala de aula e caminhar [...] na estrada.” Ela complementa: “é ver uma criação de gado, ver uma vizinha que tira leite [...] colhe ovos [...] choca um galinha que nasce os pintinhos [...] ver que a abelha tá ali [...] que precisa da flor, de um jardim bem florido [...] de uma mata, que tu tira o mel, [...] bom para a saúde.” Segundo ela, a partir disso “que começa a entender a flora, a fauna, [...] o turismo rural pedagógico na escola José Paim de Oliveira é baseado nisso tudo. [...] vale muito a pena fazer este tipo de atividade, que só enriquece o trabalho.” Lembra a finalidade deste projeto de trabalho: “O grande objetivo do nosso passeio rural [...] A criança tem que se sentir pertencente àquele lugar, sentir o quanto ela é importante para aquele lugar e aquele lugar é importante para outros lugares.” E insere ao seu relato “tem que ter muito cuidado em não realizar apenas o passeio, ele tem que ser direcionado e conduzido de uma forma prazerosa e produtiva. Tem que acontecer alegria, diversão e aprendizagem.” Pois, segundo ela, “esses elementos [...] são fundamentais pra que o turismo rural aconteça.” Desse modo, percebe-se a complexidade dos projetos de TRP.

O terceiro tema encontrado diz respeito às vivências escolares e comunitárias em projetos de TRP. A P7 comenta que “O turismo rural pedagógico da escola é quando a gente utiliza as vivências do nosso lugar para desenvolver o trabalho.” E exemplifica: “Por exemplo, eles foram na casa da profa. Goretti, a turma do 1 e do pré-a e b para

trabalhar com o projeto sobre a educação tecnológica no campo.” Cita outro projeto de TP: “Fizemos no projeto de identidade rural uma caminhada pela estrada da frente do colégio pra ver o que tem [...] quem mora ali, que lugar é [...] E tem o projeto Charleando na Porteira que não deixa de ser um turismo rural pedagógico.” E explica como é o trabalho: “aí quem vai são os professores para conhecer a realidade dos estudantes [...] o professor vai até a propriedade da família [...] vivencia o trajeto que a criança faz para chegar até a escola.” Traz em seu discurso que “seu olhar enquanto professora, modifica [...] faz com que tu reflita no teu planejamento.” Pois, dialoga que “a nossa ideia é andar por ali pelo espaço rural para ver o que a gente vivencia e faz no ambiente com aquele objeto de conhecimento a ser desenvolvido na escola.” Acrescenta ao seu depoimento o seguinte: “O Turismo Rural Pedagógico seria desde o pré até os anos finais, porque faz parte da proposta da escola[...] a pedagogia da alternância [...] dividida em dois programas.” E esclarece os dois eixos que norteiam esta prática pedagógica: “o VEE [...] Vivências e Experiências Escolares e o VEC [...] vivências e experiências comunitárias e esses dois tempos de vivências têm igual valor para a gente. [...] é uma interlocução entre aquilo que se aprende em casa com aquilo que se aprende na escola.” Finaliza sua fala citando três palavras que resumem este trabalho: “turismo pedagógico [...] necessário, sentido e significado.” Nesse sentido, nota-se a necessidade da realização de projetos de trabalhos significativos que tragam um sentido novo na vida das crianças, mas também dos professores que realizam ou irão realizar este trabalho.

A P7 enfatizou o programa municipal Mosaico de Saberes do Campo que visa formação contínua para além dos horizontes da escola e reúne professores, alunos, pais, profissionais da educação e outras parcerias ligadas ao contexto rural. Ele contribui para a qualificação das práticas docentes e discentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem. E um dos eixos que este programa contempla é o Turismo rural pedagógico. A P8 diz que “[...] turismo rural pedagógico que era voltado para alunos do campo e alunos da zona urbana. E os locais que tivemos a parceria então foi que em cada distrito nós tínhamos um parceiro.” Acrescenta que “Lá em Arroio Grande [...] a fábrica de facas gaúcha, a Psicultura Bela Vista. Aqui em São Valentin, [...] a propriedade sustentável da senhora Janete, nossa parceira e colaboradora, a agropecuária Dom Amaro”. E continua: “o centro de tradição do Lucas Madruga, o memorial dos carreteiros, a propriedade do Sr. Aloísio que também era nosso parceiro no PROMSAC. Lá no Arroio do Só, [...] a indústria de cuia Seeger. [...] Pains, a propriedade Engenho Santini e Família”. Comunica que “Em Santo Antônio [...] Capela do distrito. Em Boca do Monte [...] a Comedoria do Peixe, a EMEI da Boca do Monte, a propriedade dos moranguinhos da sra. Adriana, o espaço roda d’água e a subprefeitura”.

Segue ao comentar que “Na sede de Santa Maria, o centro de ciências rurais da UFSM [...] a gente organizava os roteiros, lançava para as escolas e aquelas que nos acolhiam, a gente levava os estudantes para estes espaços”. Informa que “[...] em Palma, em Santa Flora, no Passo do Verde, [...] eram em torno de 18 colaboradores.” A P8, relata que o Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo (PROMSAC) era voltado para as escolas do campo, e diz: “escolhemos lugares significativos e lugares turísticos nos distritos para que os alunos tanto da zona urbana de Santa Maria, como da zona rural pudessem conhecer as potencialidades dos distritos.” Realizaram-se muitas visitas a propriedades rurais no distrito da escola e em outros distritos de Santa Maria.

Por fim, o último tema foi sobre o TP versus intervenção externa. Durante a entrevista, o entrevistado P5 questiona se o TP acontece da escola para fora ou de fora para a escola: “As famílias vêm, uma vez por mês, para escola no projeto Cultura Popular da professora Cris e da professora Daiane.” E justifica o porquê e depois se questiona em relação à sua fala: “considero esses projetos de turismo pedagógico, porque as famílias vêm aprender sobre artesanato e culinária na escola. E depois [...] passam esse aprendizado para os alunos. Da escola para fora ou de fora para a escola? Sobre esta dúvida gerada pelo entrevistado P5, comentou-se pela entrevistada P8 que “Trazer alguém de fora para dentro da escola [...] é uma intervenção externa, se tu vai ler o conceito de turismo, acontece em locais que são pontos de referência, locais significativos, locais culturais.” E discursa que “Turismo pedagógico [...] a partir desse conceito, muitos outros estão vindo [...] inclusive essa aula-passeio.” Evoca que “a vinda de um grupo [...] de alguém para escola caberia mais a uma intervenção externa do que um turismo propriamente dito [...] se tiver no planejamento do professor, nada que venha de fora para dentro sem planejamento.” Completa o seu discurso enfatizando que “Tudo que vem de conhecimentos novos, agregam, mas não vai ter aquela intencionalidade.” A P7 reforça este comunicado citado acima: “Eu considero uma intervenção externa, quando acontece de fora da escola para dentro dela.” E justifica o porquê: “o turismo está vinculado a gente sair para algum lugar [...] se é turismo, a criança saiu do espaço da sala de aula para algum lugar e se vem algo até nós, para dentro da escola, aí é uma intervenção externa.” E segundo ela, “que [...] é de grande valia para a aprendizagem.” Diante disso, percebe-se a diferença que há entre eles.

As práticas interdisciplinares de TP motivam os diversos públicos conhecidos como turistas para descobrirem novas vivências e experiências em diversos locais possíveis de promover o desenvolvimento da educação. De acordo com o educador Vagner Luciano de Andrade (2022):

O Turismo pedagógico, também denominado “Aula-passeio” emerge nessa perspectiva contemporânea de interdisciplinaridade, caracterizando como uma categoria que contempla o aluno entendido como “turista” com motivações educacionais. Conforme esse mesmo autor, o principal objetivo do turismo pedagógico é transportar o conhecimento teórico-científico para o ambiente extra-escolar permitindo a descoberta de novas experiências para os mais diversos públicos: infantil, juvenil, adulto ou idoso (Andrade, 2022, s/p).

Em síntese, a partir disso, as hipóteses do trabalho a respeito da busca da compreensão da pedagogia não apenas em espaços escolares, mas também não escolares se confirmaram por motivos solidários e não solitários. O que enfatiza a necessidade de um trabalho interdisciplinar, ou seja, um trabalho em conjunto com outras disciplinas científicas da natureza, da sociedade e da cultura.

Conclusão

Esta pesquisa buscou compreender “O Turismo Pedagógico na escola do campo: experiências docentes” para a evolução da educação a partir de um estudo de caso na Escola José Paim de Oliveira. Investigaram-se as experiências dos professores com o TP nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Definiram-se quatro objetivos específicos, sendo que a pesquisa de campo foi a partir da metodologia qualitativa, com entrevista semiestruturada com dez professores da escola.

Notou-se através das experiências dos professores, que as aulas-passeio promovem a qualificação da prática docente e discente. Em relação ao primeiro objetivo, evidenciou-se a concepção teórico-prática sobre o Turismo Pedagógico. Com o segundo objetivo, foi possível reconhecer a realidade dos saberes e fazeres das práticas de TRP. Com o terceiro objetivo, focalizaram-se vivências escolares e comunitárias em projetos de TRP. Com o quarto objetivo, analisou-se o TP versus intervenção externa. Os estudantes têm responsabilidade na manutenção do bem-estar na e fora da escola e isso estimula o senso de comunidade e o trabalho conjunto pelo bem comum. As famílias estão integradas nos projetos de TP, tão essenciais para contemplar discussões de assuntos atuais que impactam a vida pessoal e profissional de cada turista pedagógico.

Afirma-se pelos professores que um simples trabalho com intencionalidade no planejamento educativo na horta escolar também pode ser uma aula-passeio e está incluída neste projeto de trabalho. Há ainda a existência e uma imensa valorização do Turismo Rural Pedagógico em outras escolas, em outros distritos municipais, mas principalmente no distrito de São Valentim. Neste distrito está localizada a escola JPO, através do projeto “Charleando na Porteira” (visita dos professores na casa das famílias)

e da visita a propriedades rurais. O projeto “Charleando na Porteira” pode ser considerado um TRP vivenciado apenas pelos professores para conhecer a realidade das famílias dos alunos. O TRP é trabalhado desde a Educação Infantil até os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Escola JPO e pode ser apenas uma caminhada ecológica na estrada para descobrir a respeito da flora e da fauna, por exemplo.

Na escola JPO, o grande objetivo do TRP é fazer com que as crianças sintam-se pertencentes aos espaços educativos, entendam o quanto elas são importantes para estes locais educacionais e o quanto eles são importantes para outros lugares. A escola abraça a Pedagogia da Alternância que inclui Vivências e Experiências Comunitárias (VEC) e Vivências e Experiências Escolares (VEE) e une, assim, escolas e famílias. Pode-se dizer que uma viagem que acontece de fora para dentro da escola ou a vinda de um grupo de famílias para a escola cabe a uma intervenção externa do que turismo pedagógico se tiver intencionalidade no planejamento dos professores.

A partir do Turismo Rural Pedagógico, as crianças da zona rural e urbana que estudam na escola do campo podem compartilhar experiências e vivências escolares e comunitárias em vários espaços educacionais que fazem ou não parte do dia a dia delas. Há criação de vínculos afetivos entre diversos turistas protagonistas da escola (pessoas mais velhas e mais novas), narrativas de histórias de vida, avanço da educação ambiental, valorização do patrimônio cultural, promoção de valores éticos, morais, estéticos e políticos. Há também o respeito à liberdade fora da monotonia em sala de aula, respeito às regras de convivência humana e em sociedade e integração dos alunos na criação de normas para além das quatro paredes das escolas.

As experiências docentes a partir das aulas-passeio ensinam que toda ação individual produz impacto na vida coletiva em sociedade. Assim, são oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas escolhas escolares e comunitárias, e possam reconhecer que são agentes transformadores sociais capazes de compreender seus direitos e deveres, bem como o mundo que convivem e vivem, a partir de uma leitura crítica da sociedade. Há nestes projetos de TP, expectativas sobre a realidade, atividades de lazer que trazem prazer em aprender e ensinar, lanche coletivo, promoção de diálogo ou rodas de conversas entre estudantes, professores, famílias e gestores escolares e outras pessoas da comunidade. Há estímulo aos trabalhos em equipe, convivência com a diversidade e participação dos estudantes em projetos comunitários e escolares.

No que está relacionado às limitações desta pesquisa, aos pontos identificados que poderiam melhorar, percebeu-se que não foi possível realizar e descrever uma viagem com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola JPO, o que teria

promovido à experimentação e assim a vivência em primeira pessoa da autora. Outra limitação refere-se à pesquisa realizar-se apenas na escola JPO, pois poderia ser investigado em outras escolas do campo ou da cidade, por exemplo. Sentiu-se dificuldade de encontrar materiais informativos em livros sobre o assunto durante o processo da construção deste artigo. A pesquisa seguiu a metodologia de um estudo de caso em uma escola do campo, porém em outras pesquisas pode-se ser pensado em outros locais, como em ambientes escolares ou universitários públicos, mas também privados, por exemplo.

Em referência às contribuições da pesquisa para o campo da educação destaca-se a importância das interações existentes entre a vida escolar e comunitária para experimentar e conhecer diferentes espaços educacionais por meio de práticas que focalizam a interdisciplinaridade em projetos de TP. O turismo, aliado à educação, oportuniza aos estudantes o estudo na prática da teoria das disciplinas curriculares contextualizadas ao promover a interação entre diferentes pessoas e diversos lugares sociais por meio da experiência e do conhecimento *in loco*. A pesquisa contribuiu para promover a reflexão no contexto das práticas escolares, além de ricas descobertas diárias, houve valorização da integração com indivíduos sociais e espaços educacionais, construção da identidade enquanto grupo pertencente a um povo com valores humanitários.

No que corresponde às aprendizagens da autora durante a produção deste trabalho, enfatiza-se que um dos pressupostos para a escolha do tema é a leitura de mundo, pois é através dela que é possível ter conhecimentos prévios sobre o assunto a partir de experiências vividas no ambiente escolar e universitário. Aprende-se que é por meio da pesquisa que nós, pesquisadores, aguçamos nosso espírito de curiosidade e é através dela que aprendemos a compreender a realidade, pois é um trabalho enriquecedor para nossa formação pessoal e profissional.

Referências

- ANDRADE, V. L. de. Turismo Pedagógico: A sala de aula da contemporaneidade. **Ecodebate**, ISSN 2446-9394, 2022. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ecodebate.com.br/2022/03/28/turismo-pedagogico-a-sala-de-aula-da-contemporaneidade/&ved=2ahUKEwjn0-meqpT6AhWYKlkGHU09AHwQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw3-l9fiNyPm0t0ITTCRFZ5J>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

KLEIN, A. L. **Turismo Rural Pedagógico e a função educativa das propriedades rurais**: uma análise a partir do roteiro Caminhos Rurais de Porto Alegre- RS e do projeto Viva ciranda, Joinville-SC. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

PILLOTTO, S. S. D.; DA SILVA, C. C. Ética, estética e política na educação pela infância. **Revista de Letras, artes e comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez. 2016.

SMED. **SMEd – Secretaria de Município da Educação**. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

As pesquisas em sítios arqueológicos de arte rupestre no Brasil: métodos e trajetórias

José Antônio de Sousa*

Considerações iniciais

Estas notas de pesquisa apresentam parte das trajetórias investigativas que marcaram a história e o desenvolvimento da arqueologia brasileira. Entretanto, a abordagem tem como fio condutor as pesquisas correlatas a categoria das artes rupestres. Aceitamos a seguinte contingência: não é possível compreender a arte rupestre, sem considerar a larga experiência e as contribuições metodológicas circunscritas as práticas das escavações, descrição, interpretação e classificação de objetos líticos e cerâmicos, como vestígios materiais da cultura e que conduziram a modernização e consolidação da ciência arqueológica. A partir dessa concepção, ilustra-se que os vestígios líticos, cerâmicos e pictográficos se situam numa relação de interseção, do ponto de vista da história dos métodos e dos conceitos, a exemplo das noções de tradição, tipo, estilo, unidades culturais. Por essa razão, essas categorias arqueológicas não se separam, quando se trata da transposição e adaptação desses métodos e conceitos.

Ao fazermos um levantamento de trajetórias de pesquisa, destacamos alguns estudos correlatos a caracterização da arte rupestre. A metodologia empregada, centrou-se na análise do “estado da arte”, entendido como história do que já foi produzido sobre esse assunto. De posse dos materiais levantados procedeu-se na revisão e problematização das referências bibliográficas especializadas¹. O objetivo principal desta investigação surge como proposta preliminar em sistematizar e organizar referências de pesquisas sobre a arte rupestre no Brasil², para o

* Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História na UFJF. Pesquisador no Laboratório de Patrimônios Culturais LAPA-UFJF. Integrante do Coletivo Arqueologia no Espinhaço Setentrional-AES. E-mail: sousasjoses@gmail.com

¹ Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, Artigos em Revista, Capítulos de Livros e Notas Bibliográficas, armazenados em repositórios de Programas de Pós-graduação, Páginas de Revistas, e Páginas especializadas, conforme filtros de busca na Rede Mundial de Computadores.

² Nesta etapa, os filtros e buscas foram direcionados para as instituições acadêmicas, científicas e culturais no Brasil.

embasamento teórico-metodológico das pesquisas como coordenadas e subsídios iniciais aos pesquisadores interessados em atuar na nos sítios arqueológicos de arte rupestre localizados no Oeste do Espinhaço Setentrional e Vale do Paramirim, no Estado da Bahia.

As leituras ainda que fragmentárias, diante de um grande acervo bibliográfico existente, permitem compreender os meandros dessa trajetória de métodos e conceitos, abrindo possibilidades de ampliação. Esse tipo de trabalho não é inédito, ao contrário, se apoia em outros dessa natureza. É possível perceber que de modo substancial, essa trajetória está associada aos programas acadêmicos e fundações de pesquisa, balizados por acordos, articulações entre os pesquisadores junto aos governos, como no caso do Brasil-Estados Unidos e Brasil-França, principalmente. Assim, as pesquisas arqueológicas foram “semeadas” em diversas regiões brasileiras, abrindo caminhos para a formação de polos tradicionais de pesquisa. Amazônia, Parque Nacional da Serra da Capivara-PI, Chapada Diamantina-BA, Vale do São Francisco: PE., RN., BA., SE, Norte de Minas Gerais; Planalto Central: GO. e MT.; Região Sul: RS., PR., e SC. O trabalho se divide em três momentos: *A arqueologia no Brasil: trajetórias de pesquisas e documentação*; *Métodos e conceitos na arqueologia brasileira*; *Tradições arqueológicas no Brasil*.

A arqueologia no Brasil: trajetórias de pesquisas e documentação

Em 2013, Pedro Funari³, refez de modo breve, um percurso histórico que mostra diferentes trajetórias que a arqueologia brasileira trilhou, desde as iniciativas de D. Pedro I até o início dos anos 1990, quando a partir de então, faz um corte temático nessa trajetória, para assinalar o surgimento da Arqueológica Histórica⁴. Essa trajetória histórica da arqueologia brasileira, cruza contextos históricos nacionais e internacionais e envolve uma trama complexa, cujas tessituras remontam a várias experiências e contribuições ligadas a arqueologia francesa e norte-americana, principalmente. Assim, o desenvolvimento da arqueologia brasileira e suas transformações ao longo do tempo perpassa a paradigmas e ideologias políticas. Do ponto de vista da experiência internacional, a arqueologia teria surgido no contexto político fortemente marcado pelos movimentos nacionalistas de caráter imperialista-

³ PEARSALL, D. M.; FUNARI, P. P. A. (orgs.). **Encyclopaedia of archaeology** (Academic Press). Oxford: Academic Press (Elsevier), 2007.

⁴ FUNARI, P. P. A. Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 23-25, jun. 2013.

militarista. Segundo Funari (2013, p. 23), nesse período a “arqueologia esteve, por muito tempo, ligada às mais reacionárias e conservadoras posições sociais e políticas”.

O aparecimento da figura do arqueólogo, irá gradualmente substituir os antiquários, que até o XVIII eram os profissionais que estudavam a antiguidade através dos objetos. Os arqueólogos passam a conduzir a disciplina da arqueologia, rumo a sua profissionalização nos moldes do nacionalismo. Esse processo esteve condicionado ao avanço das pesquisas e as práticas das escavações. A prática da arqueologia no século XIX, conforme a análise, modulou entre as iniciativas individuais elitizadas e suas tendências que levaram as práticas coletivas de natureza institucional e oficial,⁵ na esteira dos Estados Nacionais, que nutria interesses crescentes pelos monumentos nacionais como patrimônio⁶. A partir da Segunda Guerra Mundial, a arqueologia passará por modificações mais profundas em sua concepção, em razão da explosão dos movimentos sociais de lutas contra o colonialismo, pelos direitos civis, pela diversidade étnica, religiosa e sexual, abrindo novas tendências políticas (Funari, 2013, p. 23).

A concepção da arqueologia como o estudo de coisas antigas, como os objetos e edifícios, desde a antiguidade clássica, estava ancorada nas relações de poder, pondo em relevo os contrastes e desigualdades sociais, expressos nos objetos, passíveis, portanto, de uma leitura de mundo. “Em comum, manteve a centralidade do estudo do mundo material, das coisas, daquilo que pode ser tocado, transformado e feito pelo ser humano, definido, por convenção como cultura material” (Funari, 2013, p. 23). De uma disciplina de caráter elitista, novos valores sociais provocavam uma ruptura e conduzia a arqueologia para a renovação, ao sinalizar o papel de indivíduos e as coletividades outrora marginalizadas. Neste contexto de transformações, P. Funari, destaca que em 1986, durante a realização do *World Archaeological Congress*, essas questões sociais reforçavam a concepção da diversidade como valor, com “a introdução de indígenas, leigos e arqueólogos de lugares periféricos no centro da organização” (Funari, 2013, p. 23). Outras modificações observadas na arqueologia, se davam no plano de sua relação com outras disciplinas.

⁵ Instituto de Correspondência Arqueológica, fundado em 1829 na cidade de Roma. Departamento de Arqueologia em 1834 e a Sociedade Arqueológica de Atenas em 1837. Sociedade de Arqueologia Grega em 1837. Escola Francesa de Atenas em 1846. Instituto Alemão de Arqueologia em 1875, a Escola Americana de Estudos Clássicos em Atenas em 1882, a Escola Britânica em Atenas em 1885. Escola Francesa de Roma em 1873. Escola Italiana de Arqueologia em 1875. Instituto Alemão de Arqueologia em 1929 (Funari, 2013, p. 23).

⁶ Essa construção de um nacionalismo com viés nos patrimônios e monumentos encontra-se bem explorado em: CHOAY, F. **A Alegoria do Patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

A arqueologia brasileira tem suas raízes desde D. Pedro I, pois havia um interesse pelas artes no seio das famílias monárquicas, como a prática do colecionismo, também observado na família imperial do Brasil, seja ações ligadas a D. Pedro I, ao trazer “os primeiros artefatos arqueológicos, como múmias egípcias e outros materiais” (...) assim como D. Pedro II, que “coletou material arqueológico de Pompeia, Etrúria e muitos outros lugares”. As tendências de institucionalização da ciência e das artes, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Museu Nacional do Rio de Janeiro (Funari, 2013, p. 23), rivalizavam com o Museu Britânico e o Museu do Louvre. A contextualização da arqueologia no âmbito dessas instituições, aponta para duas grandes linhas na arqueologia pré-histórica: uma tendência clássica fortemente apegada a cultura egípcia, que pairava sobre o Velho Mundo, e a perspectiva da arqueologia pré-histórica, com o estudo voltado para as teorias das migrações e ocupação da América, que se projetou no Novo Mundo.

Com a queda da monarquia e a projeção de valores republicanos, o papel da arqueologia será reorientado no sentido social e político em diversos ritmos, sendo suplantado pelas tendências e visões de um nacionalismo que nos anos 1930, irá vigorar segundo as tendências internacionais, como as relações entre museologia, história e patrimônio, onde o “ideal colonial deveria servir para a construção da nação”, como definidor de uma identidade sociocultural brasileira⁷. No período liberal entre 1945-1964 ocorrerão outras iniciativas, como as articulações para a vinda de arqueólogos profissionais ao Brasil⁸. Segundo P. Funari, essas iniciativas de inspiração francesa contribuíram para sedimentação do ofício acadêmico no Brasil (Funari, 2013, p. 24). Nesse sentido, a perspectiva dos estudos sobre a pré-história caminhava em paralelo aos movimentos humanistas, com forte apelo as reflexões e questões sobre o homem e a humanidade, a exemplo das artes rupestres, o seu sentido cultural e a valorização das cognições humanas.

Não é coincidência que a arte rupestre tenha desempenhado um papel especial, pois desenhar em cavernas e inscrever em pedra revela-se a maior característica humana, a da comunicação. Todos os seres humanos dominam a linguagem, (Funari, 2013, p. 24).

⁷ São significativos desse período a fundação da Universidade de São Paulo em 1934, o projeto e idealização da construção de um Museu do Homem Americano, a Comissão de Pré-história e do Instituto de Pré-História, idealizados por Paulo Duarte, no espírito da USP e com fortes inspirações no Musée de l'Homme (Funari, 2013, p. 23-24).

⁸ Joseph e Annette Laming-Emperaire, discípulos de Paul Rivet.

A arqueologia brasileira absorverá diferentes projetos no âmbito de contextos políticos ideológicos, sejam internos como a Ditadura Militar e externos, durante a Guerra Fria. Neste período, duas grandes experiências importantes mudarão os rumos da disciplina arqueológica, vejamos. A assinatura de um acordo entre Washington D. C., sob a liderança do Smithsonian Institution, comandado pelos arqueólogos Betty Meggers e Clifford Evans, e as autoridades no Brasil. Assim, foi criado o Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas – PRONAPA – que funcionou entre 1965-70. Nas entrelinhas de sua atuação, de acordo com P. Funari, é possível ler de um lado o propósito em realizar levantamentos e investigações sobre a Pré-História da América, por outro, havia, no entanto, outros interesses ligados as estratégias caracterizadas pelo reacionarismo e princípios considerados anti-humanistas e controle militarista. Com o Pronapa, a arqueologia brasileira desenvolveu-se através da formação de uma geração de arqueólogos, que se espalharam em diferentes regiões do país, formando os polos tradicionais de pesquisas, com o início do mapeamento de sítios arqueológicos brasileiros.

Madu Gaspar⁹, destaca a Missão Franco-Brasileira, o papel desempenhado por Annette Laming-Emperaire, na modernização da arqueologia brasileira. Com larga experiência na França¹⁰, demonstrava “a existência de regras de elaboração dos grafismos, voltou-se para a pré-história brasileira” (...) onde realizou escavações, ministrou cursos e formou toda uma geração de profissionais” (Gaspar, 2006, p. 36-37). “Enquanto Clifford Evans e Betty J. Meggers, dedicaram-se principalmente ao estudo de sítios cerâmicos, a Missão Franco-Brasileira, teve sempre a arte rupestre como tema central de estudo” (Gaspar, 2006, p. 37).

É interessante observar que na perspectiva dos estudos sobre a ocupação da América, a teoria das migrações e dispersões, propunham através de suas análises algumas hipóteses sobre as sobreposições artísticas, a exemplo do trabalho “Incursões à Pré-História da América Tropical”, escrito por Aziz Nacib Ab’Saber, sobre a porção da América tropical, onde ocorreu no passado antes da chegada dos portugueses, uma longa trajetória dos “homens alóctones de culturas autóctones” (Ab’saber, 2000, p. 31). Ao mesmo tempo, perfaz reflexões sobre os “espaços ecológicos”, como os redutos florestais de homens e animais. Também levantou hipóteses sobre os homens paleoamericanos, caucasianos, os negroides e os mongoloides. Suas análises são de

⁹ GASPAR, M. **A arte rupestre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

¹⁰ Coordenou um grupo no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

longa duração, discutindo desde o fim do pleistoceno e início do holoceno, quando as condições climáticas favoreceram fixação humana em planícies mais cálidas.

Traçar uma trajetória é sempre um exercício complexo. Segundo Paulo Funari, o levantamento das publicações e estudos ou os principais assuntos da disciplina de arqueologia, quando se procura compreender suas tendências, apresentam-se como duas possibilidades. O autor diz, que em termos práticos, analisar por assuntos¹¹ é mais confortável, em razão do volume de trabalhos publicados ser demasiadamente grande. Tendo em mente, essa complexidade, o capítulo que hora apresentamos, estabelece como recorte temático ou assunto, as artes rupestres, a partir de alguns pesquisadores, projetos e linhas de investigação. A seguir, tratamos em linhas gerais do desenvolvimento da arqueologia brasileira, seus conceitos, métodos e práticas.

Métodos e conceitos na arqueologia brasileira

De acordo com Paulo Funari, na publicação “Arqueologia”¹², o objeto de estudo da arqueologia, são as “coisas”, os objetos criados pelo trabalho humano, também conhecidos como artefatos que após passarem por um rigor, se transformam em fatos arqueológicos. Os artefatos, são dessa maneira interpretados como bens materiais da cultura ou cultura material, perspectiva teórico-metodológica voltada para a compreensão das relações e transformações sociais, culturais, econômicas e políticas (Funari, 2018, p. 14-16). A arqueologia entre seus objetivos, se propõe estudar o homem e as sociedades por meios dos seus vestígios materiais antigos.

Segundo o arqueólogo Carlos Alberto Santos Costa, professor da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, em sua tese sobre as “Representações rupestres no Piemonte da Chapada Diamantina – Bahia”¹³, destaca que os estudos arqueólogos expandiram-se com a prática das escavações, coletas, amostragens e análises. O resultado dessas pesquisas contribuiu para uma seriação de dados e as primeiras classificações dos vestígios culturais encontrados no território, sendo interpretados a partir do conceito de tradição, tipo, unidades culturais, estilos e fases (Costa, 2012, p. 10). Os trabalhos iniciais versavam sobre tradição, seriação, fase, estilo, tipologia dos artefatos líticos e cerâmicos, com a utilização dos métodos quantitativo e qualitativo.

¹¹ A Arqueologia Pré-histórica: estudo das ocupações Humanas, das artes rupestres, e outros temas pré-históricos. A Arqueologia Histórica: a arqueologia clássica, a arqueologia subaquática e a arqueologia pública.

¹² FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2018.

¹³ COSTA, C. A. S. **Representações rupestres no Piemonte da Chapada Diamantina – Bahia, Brasil**. 2012. 477f. Tese (Doutorado) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra, 2012.

A esse respeito estava em voga o método de James Alfred Ford. “Tradição” e “estilo” são conceitos originais brasileiros que representam o desenvolvimento de uma metodologia universal. “O conjunto de diversas fases, comporiam a “tradição”, destaca Cavalcanti (1986, p. 11). Entretanto, ao longo do tempo, o conceito de fase foi substituído na arte rupestre por “estilo” segundo a autora para atender ao aspecto estético das representações, essa aceção do estilo já estava presente no conceito de tradição de Valéentin Calderón. Nesse sentido, para a Tradição Agreste, em Pernambuco foram inicialmente delimitados os estilos Cariris Velhos e Geométrico Elaborado (Cavalcanti, 1986, p. 12).

Para o arqueólogo Carlos Etchevarne, na publicação: *Escrito na pedra: cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia*¹⁴, destaca que a arte rupestre é uma “técnica aditiva que consiste na incorporação de películas de pigmentos sobre rocha” (Etchevarne, 2007, p. 105)¹⁵. Os grafismos pictográficos são práticas e manifestações culturais artísticas, cuja forma, estética e técnicas, possuem variações entre os diferentes habitats das ocupações pré-históricas, as escalas, horizontes temporais, escolha de suportes rochosos diversas estruturas geológicas, como os paredões, abrigos e os afloramentos observados no Oeste do Espinhaço setentrional¹⁶. Tal prática gráfica, é um meio de escrita que se reveste de um caráter intencional, artístico, funcional, mágico-religioso, sendo considerada expressões criadas com a finalidade de transmissão de mensagens. Esses grafismos se apresentam como um vasto repertório cultural no conjunto das expressões. As sobreposições e diferentes painéis artísticos, são interpretados segundo as tradições e estilos, que nos reporta a permanência de saberes praticados entre os grupos.

Segundo Carlos Costa, o conceito de “tipo” era uma noção empregada pelos pesquisadores com o objetivo de compreender a diversidade cultural das sociedades da pré-história, através de métodos, análises e classificações das suas particularidades, segundo uma tradição e estilo, característicos de uma técnica e representação, “modo de fazer” em meio a diversidade cultural, marcada pelas diferenças, semelhanças e modificações ao longo do tempo. A noção de tradição, segundo o autor, era lida desde as reflexões e escritos de Betty-Meggers e Clifford Evans, postas como um recurso

¹⁴ ETCHEVARNE, C. A. **Escrito na pedra**: Cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia. Prêmio Clarival do Prado Valladares. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2007.

¹⁵ Esse capítulo não aborda as gravuras rupestres, reservando-se para outros espaços.

¹⁶ Desenvolvo pesquisas no âmbito do Coletivo Arqueologia do Espinhaço Setentrional – AES, nos sítios arqueológicos na região Oeste do Espinhaço Setentrional, município de Macaúbas, Estado da Bahia, no âmbito do projeto: Mapeamento e conservação dos sítios arqueológicos no Espinhaço Setentrional.

teórico-metodológico que convergia para o conceito de tipo. O conceito de “tipo” tinha como eixo norteador, as características comuns e distintas dos suportes culturais líticos, cerâmicos e grafismos rupestres. Já o conceito de “fase” trazia em seu bojo as correlações entre as leituras dos complexos materiais que eram relacionados e dimensionados no tempo e espaço. A noção de “tradição” estava relacionada ao “grupo de elementos e técnicas que se distribuem com persistência temporal” (Prous, 1992). Esses conceitos estavam embutidos nos manuais de formação desde o Pronapa, como destaca Costa (2012, p. 11). Segundo a arqueóloga Gabriela Martin¹⁷, o conceito de tradição pode ser entendido como uma:

“Representação visual de todo o universo simbólico primitivo que pode ter sido transmitido durante milênios sem que, necessariamente, as pinturas de uma tradição pertençam aos mesmos grupos étnicos além do que poderiam estar separados por cronologias muito distantes” (Martin, 1996, p. 214).

Gabriela Martin, destaca que os primeiros trabalhos de investigação e as tentativas de sistematização de grafismos rupestres na Bahia, foram realizados pelo arqueólogo Valentin Caldeirón, professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA – nos anos 1970, ao trabalhar com a noção de tradição. O pesquisador fazia um exercício de interface entre os protocolos de pesquisas relacionadas aos artefatos cerâmicos¹⁸, para o estudo da arqueologia das artes pictóricas, Martin, (1999, p.240). Caldeirón, tinha como objetivo em seus estudos, identificar os atributos da cultura material, técnicas, leituras morfológicas, particularidades culturais, também supunha que determinados valores fossem partilhados por diferentes grupos étnicos. De acordo com Carlos Costa, o autor concebia uma “tradição calcada no realismo”, depois a redefiniu como “tradição naturalista-simbolista” (Costa, 2012, p. 12).

De acordo com Ulpiano Bezerra Meneses, em “A arte no período pré-colonial”, aponta que a evolução dos estudos e as tentativas em identificar, sistematizar e correlacionar as representações rupestres, estão na base dos métodos de descrições das formas naturalistas abstratas. Segundo Bezerra Meneses, já havia um claro confronto entre “formas orgânicas realistas e formas inorgânicas conceituais” (Meneses, 1983, p. 32). Os estudos de pinturas rupestres na perspectiva da arqueologia pré-histórica, caminhavam em paralelo as escavações. A sistematização das pesquisas

¹⁷ MARTIN, G. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 1996.

¹⁸ CALDEIRON, V. **Notícia preliminar sobre as sequências arqueológicas do médio São Francisco e da Chapada Diamantina, Estado da Bahia**. Publicações Avulsas no 6, p. 107-119. Belém: Museu E. Goeldi, 1967.

na arte rupestre, conferiam uma atualização através da noção de tradição aplicado a arqueológica. Nos anos 1970-80 a arqueologia brasileira irá assistir um movimento de sistematização e modernização das pesquisas em sítios rupestres, ancorada em diversos métodos e conceitos como: tradição, tipo, perfis gráficos, unidades culturais. As experiências de estudos clássicos de pré-história, centrados no método das escavações, análise e interpretação de objetos da cultura material, eram transplantados para Brasil, e ganharam força com os diferentes projetos no território brasileiro.

A arqueóloga Maria Beltrão, se especializou em arqueologia pré-histórica tradicional, com um vasto material produzido através dos trabalhos de campo, principalmente no Projeto Central, no município de Central, uma região marcada por uma planície calcária e extensa no médio Rio São Francisco, coberta por uma vegetação de caatinga, localizada no Estado da Bahia. trabalhando nos sítios arqueológicos, como o da Toca da Esperança ou Toca do Cosmos, entre outros. Seus relatos científicos ao longo de mais de trinta anos, como coordenadora de equipes, resultaram em publicações interessantes¹⁹, algumas um tanto polêmicas quando as datações da presença do homem na América²⁰ ou correlações feitas com grupos indígenas. Já a arqueóloga Niède Guidón, se destaca pela sua atuação no Parque Nacional da Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, Piauí²¹.

¹⁹ BELTRÃO, M. da C. de M. C. **O Alto Sertão**: anotações. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010. BELTRÃO, et al. **Datação Absoluta Mais Antiga Para A Presença Humana na América**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988. BELTRÃO, et al. **Ensaio de arqueogeologia**: uma abordagem transdisciplinar. Rio de Janeiro: M. da C. de M. Coutinho Beltrão, 2000.

²⁰ Ao anunciar a datação de ossos fossilizados de fauna extinta, uma cartilagem de uma espécie de tatu gigante das américas pelo método urânio-tório com 300.000 anos, segundo Beltrão, contemporâneo ao período pleistoceno médio, “sacudiu” a academia brasileira e internacional. Desde então, Maria Beltrão passou a recolocar a discussão sobre “o homo erectus na América (Beltrão, 1990, p. 141).

²¹ A exemplos de algumas das pesquisas realizadas na década de 1970-80. GUIDON, N. Definições de delimitações do estilo Várzea Grande. **Actes du XLII Congrès International des Americanistes**, vol. IX-B, Paris, septembre, 1976. GUIDON, N. Arte Rupestre no Piauí. Temas de arqueologia brasileira. **Anuário de Divulgação Científica** N°. 08. Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1980. GUIDON, N. Da aplicabilidade das classificações preliminares na arte rupestre. **Revista Clio**. n. 05. Recife, 1982. GUIDON, N. A arte pré-histórica da área arqueológica de São Raimundo Nonato: Síntese de dez anos de pesquisa. **Revista Clio**, Recife, n.07, série Arqueológica 02, 1985. GUIDON, N Métodos e técnicas para a análise da arte rupestre pré-histórica. **Caderno de Pesquisas n. 04**. Série Antropologia III. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1985. GUIDON, N. A sequência cultural da área de São Raimundo Nonato, Piauí. **Revista Clio**, Recife, Série Arqueológica n. 3. Recife, 1986. Cabe destacar a produção dos anos 1990.

Diversos pesquisadores contribuíram para a sistematizar o conceito de tradição²², ao elaborarem leituras sistemáticas das unidades culturais, utilizando o método das correlações crono-estilísticas, problematizando categorias por tipos, segundo suas espacializações e distribuições dos grafismos de diferentes grupos, utilizando métodos de datação de diferentes suportes culturais, produzindo classificações. Destarte a gama de conceitos, a noção de tradição é originalmente desenvolvida na arqueologia brasileira.

O resultado dessas problematizações entre as diferentes tradições e estilos, traduz-se na busca por correspondências entre atributos, temas, elementos técnicos, como os traços morfológicos, escolhas de sítios e suportes, nas leituras das representações gráficas. A esse respeito passaram a surgir na arqueologia brasileira novas perspectivas para a ideia de estilo, no estudo das correlações e classificações de unidades culturais, associadas a uma tradição, noção de tempo e espaço. Os pesquisadores apontavam que na órbita de uma grande tradição, entendida como uma unidade cultural e o seu conjunto de representações, havia sobreposições e distinções entre as representações em um mesmo sítio arqueológico, abrindo assim várias possibilidades para classificação das tradições e seus estilos, comportando a ideia de diversidade cultural, entre as práticas e particularidades entre os grupos humanos, ainda que não seja possível fazer afirmações sobre os significados dos grafismos no universo das tradições e estilos.

O arqueólogo André Prous, postula que o conceito de “tradição” pode ser entendido como uma permanência, que pode ser observada no fazer cultural, como nas temáticas pintadas, ou também percebido através da relação entre diferenças ou semelhanças, comportando o conceito de “estilo”. Segundo André Prous, e corroborando com outros autores, há uma mistura nas diferentes representações culturais que pressupõe o conceito de sobreposição, a exemplo da Tradição Agreste e suas interações com a Tradição Nordeste e São Francisco, a esse respeito o método crono-estilístico (Quadro 01) passa a ganhar destaque. Essa probabilidade é discutida no limite das características dos territórios e suas fronteiras. Como podemos perceber o conceito de tradição ganhou força na arqueologia brasileira, contribuindo de forma significativa para a especialização dos estudos sobre as culturas líticas, ceramistas e depois reorientados para as representações de arte rupestre, ao longo das décadas.

²² Valentim Caldeiron, Maria Beltrão, Niède Guidón, Anne-Pessis, Gabriela Martín, Alice Aguiar, André Prous, Pedro Schmitz, Carlos Etchevarne, Cleonice Vergne, entre tantos outros.

Quadro 1 - Método de análise crono-estilística na arte rupestre

Método de análise crono-estilística na arte rupestre (estilo)	
Atributos gráficos;	Dimensões, formas de preenchimento, detalhes anatômicos e volumes, traços, proporções e cores;
Temática;	Temas grafados;
Elementos técnicos;	Tintas, cores, texturas, espessura do traço, tipos de instrumentos;
Graus de pátina e alterações do suporte;	Descamação, exudação e precipitação de minerais;
Escolhas do suporte;	Topografia e figuras precedentes;
Escolha dos sítios;	Morfologia dos abrigos e inserção na paisagem;
Sobreposições	Delineamento de conjuntos.

Fonte: Linke e Isnardis (2008, p. 27).

Em 1992, Niède Guidón, escreveu o polêmico artigo, *As ocupações Pré-Históricas do Brasil (Excetuando a Amazônia)*²³, que se tornou um clássico sobre os estudos da pré-história brasileira, apresentado em tom de debate, publicado na obra seminal *História dos Índios no Brasil*, organizada por Manuela Carneiro da Cunha. Sua vasta obra composta por relatórios, artigos e publicações de cunho científico, sobretudo, do seu campo de atuação na França e nos sítios arqueológicos no Piauí, onde contribuiu para tornar essa região o principal polo de pesquisas no Brasil, tendo um papel chave na missão científica francesa no Brasil²⁴, em especial, a temática das pinturas pré-históricas do Nordeste do Brasil. A partir de hipóteses e a realização de exames laboratoriais de datação realizados na França, com amostras de fogueiras e pinturas extraídas de camadas estratigráficas, bem como das datações indiretas por associação a matéria orgânica encontrada junto aos materiais analisados passou a questionar a antiguidade da presença humana no Nordeste e conseqüentemente da América.

Niède Guidon, passou a estabelecer pontos de inflexão e reorientação sobre uma presença mais remota do homem americano na parte sul continente, quando estimou uma datação aproximada de 40.000 anos. Seu estudo classificatório definiu

²³ GUIDÓN, N. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CUNHA, M. C. da. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

²⁴ “Desde 1973, um programa de pesquisas arqueológicas vem sendo realizado em São Raimundo Nonato, no Piauí, formalizado como Missão Franco-Brasileira no Piauí em 1978” (Funari, 2013, p. 25) quando foi criado o parque e inscrito na lista do patrimônio da humanidade pelo seu valor histórico, com vestígios materiais da antiguidade humana nas Américas.

inicialmente a delimitação de “três fases [...] Primeira fase da Pedra Furada do Pleistoceno; Segunda Fase [...] Serra Talhada, populações do início do Holoceno 12.000 mil até 7.000 anos; Terceira Fase Agreste que parece corresponder a chegada de um novo grupo a região” (Guidón, 1992, p. 40).

Quadro 2 – Elementos e Concepções: métodos de identificação, e sistematização pinturas rupestres

Elementos e Concepções: métodos de identificação, e sistematização pinturas rupestres	
observar descrever sistematizar assimilar identificar classificar ordenar	A diversidade das temáticas/motivos pintados (representações);
	As análises das técnicas de produção (tipo morfológico);
	As características da produção (o saber fazer);
	A disposição dos grafismos (localização, estratégias e intenções);
	A densidade e a leitura das distribuições dos grafismos;
	A leitura das áreas (densidade e distribuições);
	A interpretação das épocas e os grupos culturais (tradição/Estilo);
	O enquadramento da tradição cultural (grandes troncos culturais);
	A interpretação das unidades culturais (tradição/estilo);
	O isolamento e segregação de figuras reconhecíveis;
Critérios de classificação e ordenamento de grafismos;	

Fonte: Adaptado de Pessis (2003, p. 81-92).

Ao submeter os grafismos rupestres a diferentes concepções, métodos e perspectivas de análise, identificação e sistematização, um grupo de figuras, hora são de reconhecimento rápido pela leitura de “elementos do mundo sensível”, “outras evocam formas incompletas ou formas não reconhecíveis”, “são ritos, evocados mitos [...] e um universo simbólico de crenças e acontecimentos sociais confundidos no tempo” (Pessis, 2003, p. 81). O observador-pesquisador, está à procura da ordem, das épocas de produção e sua assimilação a determinados grupos culturais enquadrados dentro de uma unidade cultural e tradição, marcada pela perenidade das técnicas e formas. Nessas operações de observação e investigação (Quadro 02), o pesquisador elabora problemas, aplica métodos, como o isolamento de figuras reconhecíveis, como as cenas que possuem temáticas e que podem ser identificadas, porém a “ação não poder ser reconhecida” (Pessis, 2003, p. 81).

Também existem pinturas que não permitem o reconhecimento, a pesquisadora chama atenção para a fragmentação do sentido como um aspecto dominante nas figuras rupestres (Pessis, 2003, p. 82). Essas operações de observação contribuíam para a elaboração de critérios e a proposição de ordenamento, a partir da identificação e o isolamento de figuras, segregando-as segundo suas características gerais por tipo morfológico, não por tipo étnico, mas, grandes troncos culturais, sendo denominados de “tradição de pinturas rupestres”, como uma particular manifestação gráfica. Segundo a arqueóloga esse foi o ponto de partida inicial como método nas pesquisas para a sistematização de registros de arte rupestres naquela região.

O tratamento acerca do conceito de tradição na arqueologia e as grandes tradições sistematizadas no território brasileiro, apresenta alguns estudos importantes que marcam as trajetórias arqueológicas ao sistematizaram a noção de tradição, através de terminologias correlatas, e sobretudo no aperfeiçoamento de metodologias. Apresentamos brevemente algumas tradições, em razão de sua ocorrência no Espinhaço Setentrional da Bahia²⁵. Desde o início, os programas de pesquisa arqueológica, se voltavam a caracterização e distribuição espacial das unidades culturais e perfis gráficos em distintas regiões do território brasileiro²⁶ (Quadro 02) e que contribuíram para a modernização e consolidação da arqueologia brasileira e dos grandes polos regionais de pesquisa arqueológica.

Tradições arqueológicas no Brasil

Tradição Realista e Tradição Simbolista

Na Bahia, os primeiros estudos com artefatos arqueológicos, foram realizado por Valentin Calderón, Professor da Universidade Federal da Bahia, na Chapada Diamantina, município de Morro do Chapéu, região leste do Espinhaço Setentrional, em 1970, utilizando como ferramenta metodológica, a classificação de figuras geométricas, antropomorfos e zoomorfos, focando suas disposições anatômicas, através dos instrumentos que os acompanhavam nas cenas pintadas²⁷, dando a impressão de movimento em conjunto ou individual. A partir de suas inferências campo-laboratório,

²⁵ Encontra-se em prelo outros dois capítulos a serem publicados pela mesma editora, são eles: 1 - A conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre no oeste do espinhaço setentrional, Macaúbas-Bahia: considerações preliminares. 2 - Proposta inicial de sistematização de estudos arqueológicos de arte rupestre realizados no Leste-Oeste do espinhaço setentrional da Bahia.

²⁶ Entre as principais tradições destacam-se: Meridional, Litorânea Catarinense, Geométrica, Planalto, Nordeste, Agreste, Astronômica/Cosmológica, São Francisco, Amazônia, Itacoatiara.

²⁷ ETHEVARNE, C. As particularidades das expressões gráficas rupestres da tradição nordeste, em Morro do Chapéu, BAHIA. **CLIO Arqueologia**, [S. l.], v. 24, 2009.

Valentin Calderón, funda a Tradição Realista e a Tradição Simbolista, possibilitando o reconhecimento de algumas figuras, destacam: Etchevarne (2009, p. 42) e Cavalcanti (1982). Na Tradição Realista, as figuras antropomorfas, zoomorfas e fitomorfas, se caracterizam por um conteúdo inteligível, assim estabeleceu três fases:

Irecê, com silhuetas de frente ou de perfil de pouco dinamismo; a fase Jaboticaba, com figuras de grande realismo, pouco esquematizadas e abundância de detalhes adicionais e a fase Orobó que apresenta grande dinamismo com figuras danando, correndo ou lutando” (Cavalcanti, 1982, p. 92).

Na tradição Simbolista, Caldeirón, realizou um leitura e descrição sistemática de:

figuras geométricas ou grosseiramente figurativas, com as fases Maniaçu, de figuras estilizadas, de execução muito complexa, sem a intenção de reproduzir os modelos, e a fase Sincorá, de desenhos isolados, totalmente esquemáticos e exclusivamente simbólicos, tais como: espirais, círculos, quadrados, etc. (Cavalcanti, 1982, p. 92).

Essas primeiras tentativas de sistematização e ou classificação dos mótivos geométricos como círculos e espirais, antropomorfos e zoomorfos, já observava o caráter das pictografias quanto as técnicas de elaboração, como simples ou bem elaboradas, como faziam os pesquisadores nos sítios do Piauí. Valentim Caldeirón, teria instaurando na arqueologia brasileira a noção de tradição e o estudo das unidades estilísticas, reforça Carlos Etchevarne.

A Tradição Nordeste

De acordo com Anne-Pessis²⁸ em “Imagens da Pré-história”²⁹, diz se tratar de uma importante unidade cultural, com seu perfil ou identidade gráfica, caracterizada pelas suas técnicas e tipos imagéticos representativos, com grande incidência em vários domínios espaciais de toda a região Nordeste. Desde as descobertas das primeiras grutas ornadas ao redor do mundo, os pesquisadores conscientizavam sobre a “existência de um patrimônio cultural pré-histórico para o qual a sociedade moderna

²⁸ Pesquisou por várias décadas os sítios de arte rupestre localizados na Serra da Capivara. Os sítios da Toca do Boqueirão da Pedra Furada, Toca da Extrema II, Toca da Roça do Badú I, entre outros.

²⁹ PESSIS, A.-M. **Imagens da Pré-História - Parque Nacional da Serra da Capivara.** FUMDHAM/PETROBRÁS, 2003.

não estava sensibilizada” (Pessis, 2003, p. 79). Essa tradição tem um horizonte entre 12.000 a 6.000 anos, com início no Holoceno.

As figuras são reconhecíveis pelas cenas de ações e acontecimentos, com representações de homens, animais, plantas e objetos, rituais, ornamentos, do cotidiano da pré-história. A qualidade técnica na realização dos grafismos, através dos traços finos, transmite ações e movimentos que narram situações cotidianas, e são “marcadores de origem cultural” (Pessis, 2003, p. 84-85), de povos que tinham o objetivo de narrar e contar suas histórias através de figuras na pedra, feitas com cuidado, como as miniaturas, utilizando pigmentos com texturas mais consistentes que evitasse os escorrimentos ao pintar, enfrentando superfícies irregulares (Pessis, 2003, p. 91-92).

O óxido de ferro é um mineral dominante no preparo dos pigmentos, como se vê nas representações milenares. A fabricação de tintas vermelhas, possui uma grande variedade, nos estudos que fizemos para os sítios do Oeste do Espinhaço setentrional na Bahia³⁰, sendo observado uma variedade de tons claros e escuros, conforme as concentrações e misturas, as diferentes temperaturas e umidade. Na Serra da Capivara, o branco, preto e cinza, são menos observados, o mesmo ocorre para o Oeste do Espinhaço Setentrional.

Niède Guidon, diz que as pinturas rupestres são importantes arquivos visuais, portadoras de dados sobre as instalações humanas em regime semiárido e das relações interétnicas desde o período do Holoceno. As pinturas segundo a autora, parecem narrar uma história, uma espécie de crônica social do cotidiano das populações pretéritas de cerca de 6.000 anos ap., pois se observa um naturalismo através de cenas antropomórficas de caça, luta, sexo, dança, com grupos de animais que dominam os cenários, seja pelo tamanho e quantidade de figuras, que se destacam pelo vermelho predominante e com suas áreas preenchidas. As figuras fitomórficas são mais escassas. Os grafismos são em sua maioria reconhecíveis, hora pelas grandes ou pequenas proporções, mas, um pequeno universo dos “grafismos puros” ou “unidades de um código que somente os autores possuíam a chave” (Guidon, 1992, p. 44-45).

Segundo Carlos Etchevarne, nessa tradição podemos observar um número maior de personagens e suas associações a ornamentos e instrumentos presentes nessas cenas ritualísticas (Etchevarne, 1999, p. 127), que exprimem narrativas, sobre um “diálogo gráfico” caracterizado por uma riqueza cênica pelo dinamismo das figuras, com

³⁰ Sítios arqueológicos: Carrapato, Pé do Morro, Ponta do Morro, Lagoa do Mato e Pajeú, no Município de Macaúbas-BA. Os sítios constam na plataforma do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA do Centro Nacional de Arqueologia – CNA - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

traços bem elaborados, firmes e definidos pela geometrização das linhas retas e paralelas a partir das escolhas de materiais, preparação dos pigmentos e uso de vários instrumentos, com registros de figuras bicromáticas e tricromáticas.

A Tradição Agreste

A Tradição Agreste, foi sistematizada no início dos anos 1980, por Alice Aguiar Cavalcanti e equipes, professora da Universidade Federal de Pernambuco, através do “Projeto Agreste”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos Arqueológicos – NEA – daquela universidade. As linhas e concepções desse projeto foram apresentados no artigo: *A Tradição Agreste: estudo sobre a arte rupestre em Pernambuco*.

Sobre o “Projeto Agreste”, este esteve voltado para um levantamento sistemático inédito de registros rupestres da Tradição Agreste (Cavalcanti, 1986, p. 12), que vinham sendo realizados nas regiões agrestes dos Estados, da Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte. Na época, o projeto reconhecia a existência das tradições Nordeste e Itacoatiara, a serem contempladas em outros projetos. O “Projeto Agreste” tinha em sua concepção o levantamento e documentação de pinturas rupestres e informações sobre os “grupos caçadores coletores na região Agreste, do semi-árido nordestino, e suas migrações em direção ao Vale do São Francisco” (Cavalcanti, 1986, p. 12), tinha um objetivo claro em “relacionar as pinturas com materiais arqueológicos provenientes de escavações, de forma a estabelecer sequências de assentamento de grupos humanos” (Cavalcanti, 1986, p. 12). De acordo com Alice Aguiar, as primeiras notícias científicas que chegam em Pernambuco, datam de 1970 e vinham dos trabalhos realizados por Valérim Caldeiron, pesquisador da UFBA.

Destacamos a dissertação de mestrado: “A tradição Agreste: análise de 20 sítios de arte rupestre em Pernambuco”³¹ fruto dessas pesquisas anteriores e alguns artigos publicados na Revista *Clio*, da UFPE³². Como a autora mesma definiu à época, a dissertação trilhou dois grandes objetivos. A busca pelo conhecimento do mundo simbólico dos homens da pré-história, seus registros em pedras no agreste pernambucano. Também, eram objetos de análise o habitat, a climatologia, estudos sobre a flora, fauna e as formas de ocupação e estratégias de sobrevivência. Tanto as pinturas quanto as gravuras foram estudadas pela autora, na época orientada por Maria

³¹CAVALCANTI, A. A. **A tradição Agreste: análise de 20 sítios de arte rupestre em Pernambuco**. 1986. (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1986.

³² CAVALCANTI, A. A. Tradições e estilos na arte rupestre no Nordeste brasileiro. **CLIO**, Recife, n. 5, p. 91-104, 1982.

Gabriela Martin Ávila, entretanto, em razão do quantitativo de dados foi necessário um recorte e delimitação, reduzindo a escala da área a ser abordada.

A partir dos anos 1970, muitas metodologias e conceitos hoje consolidados na arqueologia brasileira, eram oriundos da arqueologia francesa. De acordo com Cavalcanti (1986, p. 12), o termo grafismo era “utilizado por Leroi-Gourham, nas suas aulas do Colégio da França, a partir de 1969, foi introduzido na metodologia brasileira por N. Guidon, e os membros de sua equipe (Guidon, 1985)”, para designar o nível geométrico puro³³. Segundo Cavalcanti (1982, p. 96), “as características gerais da Tradição Agreste são grafismos de grande tamanho sejam eles de composição ou puros”. Quanto aos grafismos de cenas, diz ser raros, “quando existem, representam cenas isoladas com um ou dois indivíduos ou animais”. As figuras antropomorfas gigantes e grotescas, que N. Guidon, chamou de “bonecão”, são típicas dessa tradição.

Sobre a Tradição Agreste, de acordo com André Prous, é uma unidade cultural típica do sertão nordestino, foi largamente estudada e sistematizada por Alice Aguiar e Gabriela Martín, de modo geral, os grafismos rupestres, se caracterizam por figuras antropomorfas e zoomorfas bastante “toscas”, do período pós-nordeste e no Piauí e Pernambuco (Prous, 2007, p. 35).

Segundo Niède Guidon, os grafismos da Tradição Agreste “são puros”, pois as técnicas de desenho e representação das imagens figurativas, não são bem elaborados do ponto de vista técnico-formal. Os desenhos são canhestros, as pinturas são limitadas quanto ao um tratamento e delineamento das formas, como os contornos, e o preenchimento que vaza/escorre sobre as superfícies externas e muitas vezes ocasionava problemas de feição, reconhecimento de espécies de animais, das raríssimas cenas de caça e, por conseguinte de narrativa gráfica em suas composições. Os grafismos dessa tradição são inconfundíveis, logo reconhecíveis pela sua natureza técnica e representatividade. As figuras são grandes e desproporcionais, há também figuras pequenas, com preenchimento mais controlado. Segundo Niède Guidon, ainda que a perspectiva espacial coadune com a Tradição Nordeste, é passível de ser dividida em estilos, pelos seus temas e técnicas.

Niède Guidon, admite a coexistência das duas tradições entre 10.000 anos aproximadamente (Guidon, 1992, p. 46-47). Carlos Etchevarne destaca que na Tradição Agreste, não há cenas do cotidiano e rituais, há um domínio de figuras antropomorfas,

³³ Assim são aplicados na identificação de pinturas rupestres no Brasil as definições: Grafismos Puros (não reconhecível), Grafismos de Composição (reconhecível) e Grafismos de Ação (que apresentam cenas) (Cavalcanti, 1986, p. 09).

como a impressão com as mãos, zoomorfas, como os lagartos, as figuras geométricas e abstratas, com traços, linhas e retas paralelas, formando círculos, ziguezagues ou espécies de pentes, que hora estão isoladas ou agrupadas. As figuras são cheias, ou preenchidas muitas vezes sem contornos, com traços largos, que são tipicamente reconhecíveis pelas grandes dimensões. Quanto aos grafismos geométricos, hora são simples, por vezes apresentam preocupações em suas elaborações, destaca Etchevarne, (2007, p. 30-31). Anota-se contextos entre 9.000 a 6.000 anos, havendo sobreposições da Tradição Agreste, considerada mais recente, em relação a Tradição Nordeste. Os grafismos rupestres agrestes “costumam inserir-se no meio de manifestações de outras tradições, sendo por vezes, difícil separá-los dos demais” (Prous, 2007, p. 35).

A Tradição São Francisco

A Tradição São Francisco, foi largamente estudada, sistematizada e identificada pelo arqueólogo da Universidade Federal de Minas Gerais, André Prous, que estabeleceu projetos arqueológicos na região Norte do Estado de Minas Gerais, mais precisamente no Vale do Peruaçu, nos municípios de Montalvânia e Itacarambi. Os elementos dessa tradição cultural, também estão presentes na Chapada Diamantina, no Vale do São Francisco, Bahia e Sergipe. De acordo com André Prous, as representações singulares dessa tradição encontram-se nas figuras abstratas e geométricas, sendo mais raras as figuras antropomorfas, porém sendo observado uma presença maior de grafismos zoomorfos. Essa tradição cultural, se caracteriza por apresentar elementos geométricos bicrômicos e policrômicos, espécie de armas, propulsores e objetos utilitários, que parecem dominar as representações (Prous, 2007, p. 29). As figuras são complexas, a exemplo dos “cartuchos”, segundo Prous, grandes figuras elipsoidais bicrômicas. Além de Minas Gerais, diz que uma de suas fácies encontra-se no sudoeste da Bahia, a exemplo do Morro da Lapinha, estudados por Loredana Ribeiro.

Ainda de acordo com André Prous, a perspectiva espacial compõe-se da formação de campos retangulares e quadrangulares, com divisões internas, presença de faixas, linhas e pontos, Prous, (1992, p.525). De acordo com André Prous, (2007, p.16) “procurar uma única chave para todas as manifestações gráficas e plásticas pré-históricas”, é tarefa inútil, pois os povos em sua diversidade tinham “preocupações específicas e criaram estilos independentes”.

Analisando os sítios arqueológicos na Bahia, Carlos Etchevarne, analisa o caráter geométrico das expressões gráficas, como bastões, grades, pentes, desde figuras simples as mais elaboradas, passíveis de identificação. Corrobora com André Prous, sobre as figuras retangulares e quadradas. Destaca-se ainda os motivos de animais como lagartos, peixes, bem como, representações de instrumentos como lanças,

propulsores, cestas. Os motivos pintados fitomorfos parecem representar plantas como a mandioca ou o milho, entre outras espécies da vegetação nativa, como as cactáceas e palmáceas (Etchevarne, 2007, p. 32-33).

As percepções de que talvez houvesse alguma preocupação estética na forma, através das definições dos contornos, técnicas e combinações de cores bicromáticas e tricromáticas que variam do vermelho, amarelo, branco e preto, causando um “impacto visual” pois são pintados em locais altos e grandes superfícies que fornecem uma boa visibilidade, a exemplo dos painéis da Lapa do Rezar e Lapa dos Desenhos, ambos no Vale do Peruaçu, datados de 2.700 anos aproximadamente, através dos seus pigmentos orgânicos escavados levanta-se hipóteses de contextos arqueológicos entre 3.000 a 12.000 aproximadamente, ou que os pigmentos seja de procedência a outras finalidades.

A tradição Geométrica: diversidade e complexidade

A Tradição Geométrica, se caracteriza pela abrangência em todo o Brasil e tendo a região Nordeste, a Bahia, uma grande concentração de sítios arqueológicos com esse tipo de representações gráficas abstratas, que recebeu os primeiros tratamentos de descrição e classificação por Caldeirón (1970). Os motivos geométricos estão circunscritos em todas as grandes unidades gráficas. Devido as complexidades dessa tradição, as figuras são analisadas em perspectivas gerais. André Prous, propôs uma divisão em Meridional e Setentrional³⁴ devido sua abrangência de norte a sul do Brasil, quanto as diferentes localizações dos sítios arqueológicos, no primeiros distantes de cursos d'água, o segundo, estando mais próximos. Na literatura há poucos exercícios descritivos, interpretativos e classificatórios para os elementos geométricos. As observações sobre essa tradição em suas unidades culturais, são postas em modelos de explicações genéricas, universais, com poucas precisões e muito carregadas de relativismos, como explica diferentes especialistas³⁵.

Para esses autores, os motivos geométricos, se caracterizam pela representação de grafismos abstratos, onde não há sistematização acerca das temáticas. Se nas demais tradições os conteúdos simbólicos oferecem possibilidades de leitura, na Tradição Geométrica, os limites e problemas acentuam-se. Carlos Etchevarne, diz que há aspectos naturais e abstratos implícitos nessas manifestações. Os motivos geométricos, apresentam traços, linhas e pontos, que formam planos, áreas e superfícies, porém com

³⁴ O Sítio Arqueológico da Pedra do Ingá, no Estado da Paraíba, seria um exemplar característico.

³⁵ Niede Guidon, Gabriela Martín, Anne- Pessis, Alice Aguiar, Carlos Costa, Carlos Etchevarne, André Prós, entre tantos outros arqueólogos.

leituras reduzidas. De modo geral, os arqueólogos especialistas em arte rupestre, chamam atenção sobre inutilidade em buscar os significados das representações pré-históricas das sociedades que a produziram.

A Tradição Astronômica ou Cosmológica

A arqueóloga Maria da Conceição Beltrão, foi coordenadora do Projeto Central³⁶, na Bahia, na década de 1982, onde passou a analisar uma série de conjuntos de vestígios materiais, como ossadas e expressões gráficas. Sobre as figuras geométricas e superposições que ela diz ser manifestações artísticas originais, com conteúdos astronômicos com o mundo mágico-religioso, que se “[...] caracteriza pela existência de figuras geométricas com motivações astronômica, uso de alucinógeno, superposição intencional de figuras, relação céu e terra, etc.” (Beltrão, 1998, p. 64). De acordo a autora, essas figuras associam-se a representações “astronômicas”, homens, animais, setas, mãos, entre outros símbolos e signos. Quanto aos fenômenos astronômicos sistematizou uma classificação em 1990³⁷ a partir de três categorias distintas: representação pura e simples dos astros observados; representação de fenômenos astronômicos (trajetórias e conjunções); representação de fenômenos complexos como o do solstício, sistemas de contagem baseado em fases da lua, símbolos aparentemente tirados do céu, calendários, divisão do dia em 24 horas, etc. (Beltrão, 1998, p. 64).

Inicialmente a pesquisadora associou os grafismos a uma Tradição Astronômica, depois convidando e consultando astrônomos, suas novas descobertas no sítio arqueológico da Toca do Cosmos, e da Toca do Búzios, apontaram elementos como círculos concêntricos que segundo Maria Beltrão, de acordo com suas disposições nos painéis e indicações, estariam representando calendários solis-lunar, como a contagem de dias e horas, as estações do ano e até mesmo uma possível representação pré-histórica da Via-Láctea como uma provável passagem de um cometa nos céus da Bahia pré-histórica, assim reclassificou aqueles conjuntos gráficos referentes a Tradição Cosmológica³⁸.

Segundo Carlos Etchevarne, Beltrão se concentrou em descrever o conteúdo dos grafismos, como a presença de astros e fenômenos astronômicos complexos como os solstícios da lua e do sol, bem como calendários, contagem de tempo. Suas analogias

³⁶ BELTRÃO, M. C.; LEME, S. M. N.; ANDRADE, C. C.; DÓRIA, F. M. Projeto Central: Primeiros resultados. Anais I Simpósio Pré-História Nordeste. **CLIO**, Recife, n. 4, p. 39-47, 1991.

³⁷ BELTRÃO, M. C. Arqueoastronomia no Brasil. **Carta Mensal**, [S. l.], v. 36, n. 421, p. 49-59.

³⁸ TAVARES, F. B.; BELTRÃO, M. Astronomia na pré-história da Bahia. In: BOAVENTURA, E. (Org.) **Maria Beltrão e a Arqueologia na Bahia: o projeto Central**. Salvador: Quarteto, 2014.

etnográficas buscando correspondências com grupos indígenas contemporâneos, são vistas com reserva por parte da comunidade científica, ainda sim, Maria Beltrão, não descreveu as estruturas e linguagens gráficas, como as formas, linhas e cores, atendo-se na busca de conteúdos e significados, entretanto abriu o caminho para uma linha de investigação, a Arqueoastromia (Etchevarne, 2007, p. 34).

Considerações finais

Neste trabalho consta um breve panorama sobre a trajetória de métodos de pesquisas criados e adaptados para o estudo dos sítios arqueológicos de artes rupestres a partir dos anos 1960-70, tendo como foco, o desenvolvimento da arqueologia Brasileira, seja no âmbito no Pronapa Amazônia ou da missão Franco-Brasileira na Serra da Capivara, no Piauí, e outros projetos e regiões do país, ligados as universidades, como na Chapada Diamantina, Planalto Central e no Vale do São Francisco.

Os trabalhos de caráter científico são oriundos principalmente do campo da Arqueologia Pré-Histórica, em franca expansão, o olhar estrangeiro sobre a Pré-História da América, ao desenvolver pouco a pouco uma série de métodos de pesquisa afins e seus entrecruzamentos para o estudo das culturas líticas, ceramistas e grafismos pictóricos, construindo ao longo das últimas cinco décadas um rico acervo documental com informações locais e regionais, pelos quais devem ser analisados em conjunto e nunca dissociados, diferentes métodos e conceitos contribuem para análises crono-estilísticas, sequenciamentos, técnicas, estilos e tradições, avançando, ampliando e renovando os estudos no que diz respeito aos sítios rupestres, as experiências dos pretéritos de interação com a natureza, como a exploração dos recursos, as disponibilidades ambientais, os diferentes modelos de ocupação dos espaços.

Muitos trabalhos destacados aqui, deram contribuições ao estudo da arqueologia e arte brasileira, através das investigações sobre a ocupação pré-histórica, focalizando especialmente as culturas líticas, cerâmicas, pinturas e gravuras rupestres, classificadas segundo métodos e conceitos como unidades culturais, análise de correlações crono-estilísticas, amparadas no conceito de estilos, ou o método das descrições e classificações segundo o conceito de tradição.

O conceito de Tradição na arqueologia, é hoje problematizado pelo seu reducionismo, pois pouco explica a complexidade dos grafismos, no entanto, constituiu uma espécie de coordenada e guia com referências teóricas e metodológicas para classificação do que Anne-Marie Péssis, denominou de “Identidades Gráficas”. Os estudos das identidades gráficas têm “a finalidade de segregar as unidades gráficas por meio de probabilidades, como meio de buscar perfis e identidades gráficas a partir de

um grande número de sítios arqueológicos como alternativa para reconstituição da pré-história da região (Pessis, 1994, p. 285-87).

Os estudos sobre a arqueologia das paisagens rupestres, *locus* das experiências humanas vividas ao longo de milênios, nos legaram um rico repertório de expressões simbólicas, cotidianas e representativas do “modo de fazer”, caracterizados por um estilo. As pinturas rupestres possuem um caráter narrativo, em comunicar e expressar valores dentro de um universo simbólico artístico que partilhado por grupos em diferentes regiões. As pinturas carregam códigos indecifráveis perdidos no contexto das sociedades pré-coloniais. Ainda que analisamos essa manifestação artística pelo crivo das ideias e rigores científicos, nunca iremos recompor, traduzir ou produzir afirmações concretas sobre aquela realidade, pois é inútil buscar seus significados, apenas conjecturas.

Referências

AB'SABER, A. N. Incursões à pré-história da América tropical. In: MOTA, C. G. (org.). **Viagem Incompleta (1500-2000)**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BELTRÃO, M. da C. M. C. O conhecimento astronômico e o mundo mágico-religioso do homem pré-histórico brasileiro. **Revista SBHC**, [S. l.], n. 19, p. 63-76, 1998.

BELTRÃO, M. C. D. J.; NADER, R.; MESQUITA, S. S.; BOMFIN, M. T. M. P. Les représentations pictographiques de la Serra da Pedra Calcaria: Les Tocas de Buzios et de Esperança. **L'Anthropologie**, Paris, n. 1, p. 139-54, 1990.

CAVALCANTI, A. A. Tradições e estilos na arte rupestre no Nordeste brasileiro. **CLIO**, Recife, n.º.5. p. 91-104, 1982.

ETCHEVARNE, C. A. **Representações rupestres no Piemonte da Chapada Diamantina – Bahia, Brasil**. 2012. 477f. Tese (Doutorado) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra, 2012.

ETCHEVARNE, C. A. A ocupação humana do Nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa. **Revista USP**, São Paulo, v. 44, p. 112-141, 1999.

ETCHEVARNE, C. A. **Escrito na pedra: Cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia**. Prêmio Clarival do Prado Valladares. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2007.

ETCHEVARNE, C. A. As particularidades das expressões gráficas rupestres da tradição nordeste, em Morro do Chapéu, BAHIA. **CLIO Arqueologia**, [S. l.], v. 24, ed. 1, 2009.

ETCHEVARNE, C. A.; PIMENTEL, R. (orgs.). **Patrimônio Arqueológico da Bahia**. Salvador: SEI, 2011.

FUNARI, P. P. A. Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 23-25, jun. 2013.

FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2018.

GASPAR, M. **A arte rupestre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GUIDÓN, N. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia) In: CUNHA, M. C. da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MARTIN, G. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 1996.

MARTIN, G. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. 3. ed. Recife: EDUFPE, 1999.

MENESES, U. T. B. de. A Arte no período pré-colonial. In: ZANINI, W. (org.). **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles/Fundação Djalma Guimarães, 1983.

PESSIS, A.-M. Registros rupestres: perfil gráfico e grupo social. **Revista de Arqueologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 283-289, 1994.

PESSIS, A.-M. **Imagens da Pré-História - Parque Nacional da Serra da Capivara**. [S. l.]: FUMDHAM/PETROBRÁS, 2003.

PROUS, A. P. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

PROUS, A. P. **Arte pré-histórica do Brasil**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

LINKE, V.; ISNARDIS, A. Concepções estéticas dos conjuntos gráficos da tradição planalto, na região de diamantina (Brasil Central). **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 21, p. 27-43, 2008.

A conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre no oeste do espinhaço setentrional, Macaúbas-Bahia: considerações preliminares

José Antônio de Sousa*

Considerações iniciais

Os sítios arqueológicos de arte rupestre, são vestígios materiais, artefatos de cultura visual e de formação da paisagem, pelos seus valores históricos, artísticos e paisagísticos, são bens do patrimônio arqueológico. Sua conservação é imprescindível para a história e memória social das comunidades da pré-história do Nordeste do Brasil. Esse artigo tem como objetivo, apresentar alguns resultados preliminares, as inferências sobre a conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre, situados na região Oeste do Espinhaço Setentrional, desenvolvidos no município de Macaúbas, Estado da Bahia. A metodologia foi embasada no trabalho de campo, com base nas observações in loco, ficha de registro de sítio para anotações, descrições, bem como o registro fotográfico. Esse trabalho de documentação através de fichas e fotografias, foi precedido pela fase de pesquisa e revisão de bibliografias especializadas, como fundamentação teórico-metodológico por meios de conceitos-chaves, relativos ao campo de pesquisa.

Este capítulo, apresenta algumas considerações preliminares sobre a conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre, localizados na região Oeste do Espinhaço Setentrional, trata-se de pesquisas de campo desenvolvidas no município de Macaúbas, Estado da Bahia. Os sítios rupestres neste município, estão todos abandonados e expostos a ação natural e antrópica há muitas décadas. Os sítios arqueológicos analisados são: Lagoa do Mato, Pé do Morro, Carrapato, Ponta do Morro e Pajeú. Alguns referenciais documentais sobre o assunto, constituiu o ponto de partida, quando da

* Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História na UFJF. Pesquisador no Laboratório de Patrimônios Culturais LAPA-UFJF. Integrante do Coletivo Arqueologia no Espinhaço Setentrional-AES. E-mail: sousasjoses@gmail.com

leitura dos cadastrados dos sítios arqueológicos do município em questão, realizados a partir do ano de 2007 por diferentes pesquisadores, no âmbito do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA – do Centro Nacional de Arqueologia – CNA – do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

As pesquisas iniciais realizadas no trabalho de campo, contou com uma série de análises acerca do estado de conservação dos sítios de artes pictográficas, conforme constam no desenvolvimento do trabalho final de conclusão de curso de especialização, intitulado: *Paisagens da Pré-História do Nordeste do Brasil: documentação dos grafismos pictóricos em sítios arqueológicos do Espinhaço setentrional e Chapada Diamantina Meridional. Macaúbas – Bahia*¹. Esse trabalho dentre outros temas e problemas, apontou o problema latente da conservação, quando das percepções da degradação dos grafismos pictóricos, denunciando a perda da imagem, e conseqüentemente da memória social e história ancestral dos grupos humanos que habitaram o território no período pré-colonial, documentando em fichas e fotos a ocorrência de vários fatores de degradação.

O trabalho foi realizado entre os anos de 2019-2020. Os principais métodos utilizados, voltaram-se para a pesquisa de campo, através da observação *in loco*, anotações e registro fotográfico das imagens nos suportes geológicos. Nesse sentido, os deslocamentos dos suportes, as perdas de seção das partes pintadas, o avançado estado de erosão mecânica, as manchas ocasionadas por térmitas e raízes de plantas, os diversos encobrimentos dos motivos pintados, são resultados da ação físico-química de diversas substâncias, interpretadas como “depósitos de alteração”, como explica Maria Lage, (2007, p.99). Quanto as ações antrópicas, e mais diretas, foi observado, principalmente as pichações feitas com tintas e rabiscos, conforme as (Figuras 1, 2 e 3).

Os estudos e as práticas de conservação dos sítios arqueológicos de arte rupestre no Brasil, amparam-se em distintos programas acadêmicos e apresentam diferentes experiências, contribuições teóricas e metodológicas e trocas de experiências entre as diversas regiões brasileiras, configurando historicamente como polos de pesquisa tradicionais na conservação da arqueologia no Brasil. Esses caminhos da pesquisa arqueológica e conservação avançaram no âmbito das universidades com a implantação dos programas de pós-graduação, a criação de parques nacionais, institutos e

¹ SOUSA, J. A. de. **Paisagens da Pré-História do Nordeste do Brasil**: documentação dos grafismos pictóricos em sítios arqueológicos do Espinhaço setentrional e Chapada Diamantina Meridional. Macaúbas – Bahia. 2020. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de São João Del Rei, entre os anos 2018-2020.

fundações, bem como os programas de salvamento arqueológico no âmbito da Arqueologia de Contrato, conforme alguns exemplos (Quadro 1)².

Quadro 1 – Caminhos da pesquisa arqueológica e conservação no Brasil

Instituições científico-culturais	Equipamentos e infraestrutura
Universidades	Programas de Pós-graduação: cursos, laboratórios, biblioteca, reserva técnica, revistas, seminários e congressos.
Parque Nacionais	Mapeamento de sítios arqueológicos com acervos de grande valor científico, cultural, artístico e histórico; Instalação de centros culturais e de visitação, memoriais e fundação. Cursos de aperfeiçoamento e programas de treinamento; Bibliotecas, laboratórios, museus, exposições temporárias, permanentes e reserva técnica.
Institutos e fundações	Centros culturais, cursos e programas de treinamentos, eventos, bibliotecas, revistas, laboratórios, museus e reserva técnica.
Programas acadêmicos afins	Arqueologia, geologia, biologia, física, química, artes visuais, museologia e patrimônio, história, geografia, antropologia, entre outras.

No Brasil, há uma diversidade de instituições científicas, culturais e acadêmicas, institutos e fundações³, voltadas para a pesquisa e conservação dos vestígios arqueológicos. A nível federal e governamental, destacamos as ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como referência a gestão do

² Não se pretende aqui fazer um levantamento exaustivo das universidades, programas de pós-graduação em arqueologia e áreas afins, institutos, parques e fundações.

³ O Parque Nacional Serra da Capivara – PARNA e a Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM – criada para garantir a preservação do patrimônio cultural e natural, em São Raimundo Nonato, Piauí. Os Museus de Arqueologia e Etnografia – MAEs USP, UFBA, entre outros. O Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central – IPEHBC; Instituto Goiano de Pré-história – IGPA – da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. São alguns exemplos acerca da diversidade das instituições, experiências e o seu papel como guardiões d desenvolvimento da ciência na produção do conhecimento, documentação e preservação.

patrimônio arqueológico. Vale destacar que as parcerias governamentais e órgãos internacionais foram fundamentais nesses caminhos.

Também destacamos a expansão dos projetos de extensão acadêmica nas comunidades detentoras de sítios arqueológicos. Alguns apontamentos e discussões sobre o papel das políticas públicas merecem ser observados.

Quadro 2 – Práticas e experiências na conservação do patrimônio arqueológico no Brasil

A realização de programas, missões e parcerias internacionais;
O papel das universidades: ensino, pesquisa e extensão;
Os projetos de extensão acadêmica nas comunidades;
Projetos culturais e iniciativas da sociedade civil;
A criação de museus especializados em arqueologia e antropologia e seu caráter multidisciplinar;
As legislações do campo da arqueologia e áreas afins: resoluções e portarias;
O aperfeiçoamento dos projetos e programas de educação patrimonial;
Os novos métodos de investigação com uso de equipamentos tecnológicos de alta performance ⁴ ;
Uso de ferramentas de Desenho Assistido por Computador, softwares na representação gráfica e tratamento da informação rupestre.
Diagnóstico por imagem: estudo e tratamento das patologias.
Discussões e elaboração de protocolos de segurança e regularização dos projetos de pesquisa e intervenção em sítios arqueológicos: Arqueologia Pública e Arqueologia de contrato ⁵ .

No âmbito da Constituição Federal, Regina Coeli Silva em “Os desafios da proteção legal, uma arqueologia da Lei n.º. 3.924/61”, considera essa lei uma grande conquista no

⁴ “As principais técnicas de exames e análises utilizados pelo grupo de pesquisa de Arqueometria da UFPI são microscopia portátil, espectroscopia Mössbauer portátil (MIMOS II), Espectrofotometria de Fluorescência X portátil e de bancada utiliza-se Espectrofotômetro Raman e Microscopia Eletrônica de Varredura” (Lage; Filho, 2018, p. 337).

⁵ Também conhecida como “arqueologia de salvamento” ou arqueologia preventiva, são acordos e projetos assinados entre um escritório de arqueologia e de uma dada empresa, no âmbito da ocorrência de um grande empreendimento: linhas de transmissão, estradas, hidroelétricas, entre outras), além das licenças ambientais, essas empresas na eminência de destruição de um sítio arqueológico, devem cumprir com a elaboração de um Plano de Salvamento Arqueológico.

campo da conservação do patrimônio arqueológico, sendo, portanto, um marco legal de uma legislação própria, ao passo que criou normas para barrar a destruição de sítios e contra os interesses econômicos ao criar meio de planejamento Silva (2007, p. 59). A Lei 3.924/61, segundo Regina Coeli, representa um amadurecimento intelectual com a questão do patrimônio arqueológico no Brasil. Segundo Regina Coeli, a luta contra a plenitude do direito de propriedade, caminhava na direção em declarar determinados bens como de valor social e coletivo, já impresso na Constituição de 1934. A autora reconstituindo o panorama da legislação de proteção no Brasil, destaca que a Constituição de 1937, foi decisiva para a preservação dos documentos arqueológicos, pois a antiga Diretoria de Patrimônio, com base no Decreto-lei nº. 25 de 1937, vigente até os de hoje, onde prevê penas e apreensão de materiais.

Também reconhecendo a importância do amadurecimento político na gestão do patrimônio arqueológico, o arqueólogo Carlos Etchevarne, chama atenção das seguintes legislações. A Lei nº. 3.924/61, tornou-se o eixo fundamental e regulamentador, ao estabelecer uma normatização pautada em série de critérios mais rígidos de gestão e controle, acerca da autorização de pesquisas, as preocupações com os objetos coletados, ou de modo mais abrangente uma lei de proteção, fiscalização e produção de conhecimento. A Portaria nº. 007 de 01 de dezembro de 1988, que veio regulamentar a permissão, autorização de pesquisas, ao estabelecer critérios mais objetivos, a exemplo da necessidade de apresentação de Projetos de Pesquisa e envio de Relatórios Técnicos.

A Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, publicada em 23 de janeiro de 1986, já observava os problemas de impacto ambiental gerado pelos grandes empreendimentos, assim, criava-se a obrigatoriedade do envio de documentos por essas empresas, para os órgãos de fiscalização ambiental. Trata-se dos Estudos de Impacto Ambiental e Relatórios de Impacto Ambiental-EIA-RIA, respectivamente oriunda da política de gerenciamento ambiental no Brasil. Tal exigência visava desde então o acompanhamento, monitoramento, reposição, reparação e mitigação dos danos. Destarte, essas exigências, destaca-se ainda a Resolução nº. 06 do CONAMA, de 16 de setembro de 1987 e a Portaria do IPHAN, nº 230, de 17 de dezembro de 2002, dentre outras leis e mecanismos.

Segundo Carlos Etchevarne, a resolução do CONAMA, passou a definir diferentes fases de execução desses trabalhos de “salvamento” arqueológico, instituindo uma série de documentos: Licença Prévia - LP, como uma fase de diagnóstico, Licença de Implantação - LI, fase de levantamento arqueológico e localização do sítio em área de impacto e Licença de Operação - LO, fase de “resgate arqueológico” com os estudos e

escavações feitas antes do impacto. Essas três fases distintas se apoiam na elaboração dos EIA e RIA, conforme Etchevarne e Pimentel (2011, p. 20).

No âmbito internacional também se observa a ampliação de uma política de preservação do patrimônio arqueológico, a exemplo das conferências, tratados e acordos firmados no âmbito da UNESCO, órgão da Organização das Nações Unidas – ONU. No campo do patrimônio, esses documentos são conhecidos como “cartas patrimoniais”⁶ alguns desses documentos constam no quadro 3. Tendo feito algumas considerações gerais sobre a pesquisa e a natureza dos sítios arqueológicos de arte rupestre o Brasil, passamos a abordar o tema da conservação dos sítios arqueológicos, do ponto de vista de uma experiência local de pesquisa.

Considerações sobre a conservação dos sítios de arte rupestre

Ao dissertar sobre “*A conservação dos sítios de arte rupestre*” a pesquisadora, Maria Lage, discute as experiências desenvolvidas na área Parque Nacional Serra da Capivara, no município de Raimundo Nonato, Estado do Piauí, declarado como patrimônio cultural da humanidade. Ao longo das décadas essas experiências, desenvolveram através da missão composta por brasileiros e franceses, que contribuíram inicialmente com a criação do parque e depois para a candidatura junto a comissão da Unesco. Em seus trabalhos especializados em conservação, Maria Lage, diz que as pinturas rupestres é uma “[...] forma documental de comunicação mais antiga (...) comprovação da estadia ou passagem do homem em determinado lugar” (Lage, 2007, p. 95), destaca o caráter das artes rupestres “[...] como obras de arte expostas ao tempo (...) sujeitas as formas de agressão natural e antrópica” (Lage, 2007, p. 95), sejam as ações acidentais ou intencionais.

No trabalho “*Sítios de Registros Rupestres: Monitoramento e Conservação*” Lage *et al.* (2005) discutem os princípios da conservação dos sítios de arte rupestre, tendo como referências as declarações e tratados internacionais da Unesco, como a Carta de Veneza, Carta de Burra, entre outras. As noções de conservação do patrimônio, intervenções, critérios e princípios podem ser observadas na Carta de Burra, documento que resultou da reunião do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – ICOMOS, realizado na Austrália em 1980. Logo em seu Artigo 1º, as noções de conservação são destacadas a partir de termos e designações, como princípios que fundamentam uma série práticas, suas designações e diferenciações.

⁶ INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Cartas Patrimoniais**. Isabelle Cury (org.). 3. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

Nesse sentido, o termo conservação, pode assim ter o significado de cuidados em preservar os aspectos característicos de um bem pela sua significação cultural. Tais práticas de conservação são: preservação, restauração ou manutenção. As mesmas devem ser balizadas pelas circunstâncias do estado de conservação do bem/obra de arte. Fica implícito o conceito de intervenção mínima, quando se fala em “obras mínimas” ou de adaptação, segundo às necessidades e exigências práticas.

O termo manutenção, designará, segundo os consultores, uma forma de proteção contínua da substância, conteúdo e entorno de um bem, resultando na desaceleração do processo pelo qual ele se degrada, visando preservar sua substância. Diferentemente, o termo reparação, implica em máxima intervenção, como as ações de restauração, reconstrução e seus princípios. Nesta carta considera-se como restauração, a intervenção com o propósito em restabelecer a substância do bem, devolvendo-lhe o seu estado anterior que deve ser conhecido por meio da pesquisa e documentação comprovada por meio de materiais e documentos.

De acordo com Brunet, Vidal e Vouvé, (1985, p. 54, apud Lage *et al.*, 2005, p. 30), diz que “[...] os monumentos rupestres ornados, [...] e os sítios naturais aos quais são associados, formam um conjunto [...] indissociável”. Nessa direção o binômio natureza e cultura, são domínios e dimensões fundamentais, que transmite a ideia de que há um conjunto de fatores que são pertinentes para a leitura do caráter dos sítios arqueológicos, a exemplo das grutas ornadas na França.

Nesse sentido, as regras que regem a conservação dos sítios arqueológicos estão diretamente vinculadas às regras que regem a conservação do patrimônio cultural e natural. Além da legislação nacional específica, e de outros instrumentos legais, tais como a legislação ambiental, de arqueologia e de turismo cultural, a preservação de bens culturais é orientada por Cartas, Declarações e Tratados Nacionais e Internacionais (Lage *et al.*, 2005, p. 30).

A seguir apresentamos a tabela 3- *Cartas e princípios internacionais de conservação do patrimônio cultural*, um compilado das cartas e princípios internacionais de conservação do patrimônio cultural, destacados por Lage *et al.* (2005, p. 30-31) como referências conceituais importantes. Esses documentos, são portadores de princípios legais e orientadores das intervenções no patrimônio, visando a conservação da obra de arte, desde as intervenções mínimas de conservação e manutenção e as intervenções máximas, consideradas drásticas. Todas essas formas de intervenção na obra de arte, devem ser acompanhadas de documentos comprobatórios

e justificativas sobre as decisões tomadas pelo pesquisador e sua equipe. O princípio da reversibilidade, base da teoria do restauro, é retomado nos termos e designações, nas “cartas patrimoniais”.

Em relação “O Monitoramento dos Sítios de Registros Rupestres”, como expresso no Artigo 4º da Carta de Veneza, a conservação das pinturas exige um acompanhamento permanente, para diagnosticar os fatores de degradação. Um alerta importante poder ser observado na citação abaixo.

Quadro 3 – Cartas e princípios internacionais de conservação do patrimônio cultural

Documento	Referência	Orientações
Carta de Burra	Artigo 23º	A intervenção deve ser precedida de materiais e documentos que comprovem o estudo, qualquer transformação no aspecto do bem, de ver descrito com exatidão.
Carta de Veneza	Artigo 16º	Também podem ser analisados os princípios que regem o Artigo 23º da Carta de Burra.
Carta do Restauro	Anexo C	Também podem ser analisados os princípios que regem o Artigo 23º da Carta de Burra.
Carta de Burra	Artigo 25º	As ações de conservação do objeto, devem ser acompanhadas de um manuscrito com as justificativas, decisões tomadas, por meio de provas e documentos de apoio
Carta do Restauro	Artigo 8º	Sobre as intervenções realizadas nos sítios de registros rupestres, devem ser acompanhadas de técnicas, materiais e que observe o princípio da reversibilidade, ou seja, outra eventual intervenção.
Carta de Veneza	Artigo 12º	Sobre a tolerância de reposição ou recomposição de elementos existentes e desmembrados (anastiloses), a intervenção deverá ser reversível e reconhecível.
Carta de Burra	Artigos 17º	Sobre a tolerância de reposição ou recomposição de elementos existentes e desmembrados (anastiloses), a intervenção deverá ser reversível e reconhecível.
Carta de Burra	Artigos 22º	Sobre a tolerância de reposição ou recomposição de elementos existentes e desmembrados (anastiloses), a intervenção deverá ser reversível e reconhecível.

Carta de Burra	Artigos 4º	A conservação é um ato que deve se valer nas disciplinas para o estudo da salvaguarda do bem. As técnicas devem ser de caráter tradicional ou modernas, desde que assentadas em bases científicas e eficácia pela experiência acumulada.
Carta de Veneza	Artigos 4º	Sobre a conservação dos sítios, a exigência de um acompanhamento permanente, do seu estado de conservação e agentes degradantes.

Fonte: Adaptado de Lage *et al.* (2005, p. 30-31).

Para que as intervenções de preservação não se tornem ineficazes nem tardias, ou seja, antes que um determinado inseto se torne uma praga em determinado sítio, antes que as galerias de cupim produzam manchas sobre as pinturas, antes que ocorram deslocamentos provocados pela ação mecânica das raízes de trepadeiras, as ações de conservação podem, muitas vezes através de procedimentos simples, evitar esses e outros tipos de problemas (Lage *et al.*, 2005, p. 31).

Nesta citação fica explícita uma série de fatores de degradação, provenientes de várias causas, como a ação mecânica das raízes ou das machas pelas galerias de cupins, entre outros. A falta de um monitoramento dos sítios, para identificar e atuar na desaceleração dos fatores elencados e que provocam os danos ao patrimônio arqueológico, podem levar a sua destruição. Os limites e ausência dessas ações de monitoramento para redução dos danos, caracteriza-se pelo princípio da manutenção, como ação mínima de conservação, expresso nas “cartas patrimoniais” conforme a (Tabela 3). Desse modo, essas ações coordenadas por critérios científicos, visam a manutenção da integridade do bem.

A restituição da imagem e memória dos sítios de arte rupestre e sua conservação, em função dos danos é justificada pela restauração, sendo uma atividade de intervenção complexa, devendo ser justificada e documentada com bases em estudos, com apresentação de provas materiais e sendo balizada pelos princípios da distinguibilidade e reversibilidade, permitindo reverter os eventuais danos causados pela intervenção⁷. Os recursos financeiros a serem investidos em projetos e programas de manejo e monitoramento dos sítios são importantes e necessários, bem como o trabalho de

⁷ Sobre esses princípios de restauro aplicado as intervenções no patrimônio arqueológico ver: BRANDI, C. **Teoria da Restauração**. Trad. Beatriz Mugayar Kühl. Cotia: Ateliê Editorial, Coleção Artes & Ofícios, 2008.

especialistas, na área da conservação da natureza e preservação da cultura, trabalhando de modo integrado em suas ações, a exemplo dos problemas ambientais no entorno dos sítios, como desmatamento, queimadas e descartes ilegais de resíduos sólidos, manejo e controle de fauna.

Figuras 1, 2 e 3: Pichações em sítios de arte rupestre. Painéis no Sítio Arqueológico Pé do Morro. A.A. Fev. 2020. Painel de representações rupestres Sítio A. Ponta do Morro, A. A. Jan-2020



Os fatores de degradação estão relacionados principalmente com o conjunto das ações naturais, em sua maior parte e antrópicas, sejam diretas como as pichações, ou indiretas como queimadas. A ausência de intervenções legais e adequadas através das autoridades legais para reduzir os danos causados as imagens pictóricas, a exemplo do plano de monitoramento de sítios de arte rupestre, contribuem para frear a degradação dos sítios. Esses problemas variam a depender do contexto, regiões e suas dinâmicas socioeconômicas. As patologias mais recorrentes que implicam na conservação da arte rupestre, são os depósitos de alteração que se acumulam nos suportes rochosos, a percolação hídrica e seus efeitos, a térmitas de vespas ou cupins que provocam as manchas e que resultam de variados processos físico-químico devido ao contato com materiais e substâncias de várias procedências, a ação provocada pelo sistema radicular de plantas, como o avanço de suas raízes encobrindo e ou contribuindo para exercer pressões na base dos suportes rochosos, as erosões, pichações, deslocamentos dos suportes rochosos, ocasionado a perdas de seção/parte do painel com grafismos (Figuras 4. 5 e 6).

Figuras 4, 5 e 6: Deslocamentos de rochas e perda de seções de partes pintadas. Painéis no Sítio Serra do Carrapato. A.A. Fev.2020. Perda de seção de parte pintada, Sítio A. Pé do Morro, A.A. Jan. 2020. Deslocamentos no Sítio A. Lagoa do Mato, A.A. Fev. 2020



Nas últimas décadas observa-se o avanço tecnológico, como se vê na aplicação dos métodos de ampliação de imagens sobre cortes estratigráficos Lage, (2007, p. 97-98) nos sítios Arco do Covão, Caxingó-PI e Pedra do Castelo – Castelo do Piauí-PI. Também destacamos os novos métodos de tratamento digital para a informação e documentação dos grafismos pictóricos⁸. De acordo com Maria Lage, “todas as substâncias presentes nos sítios arqueológicos e que impedem a leitura dos painéis são chamadas de “depósitos de alteração” (Lage, 2007, p. 99), aderindo aos suportes rochosos e cobrindo os painéis pinturas, impedindo sua visualidade pinturas, como se vê nos sítios no Oeste do Espinhaço Setentrional, município de Macaúbas conforme as (Figuras 4, 5 e 6).

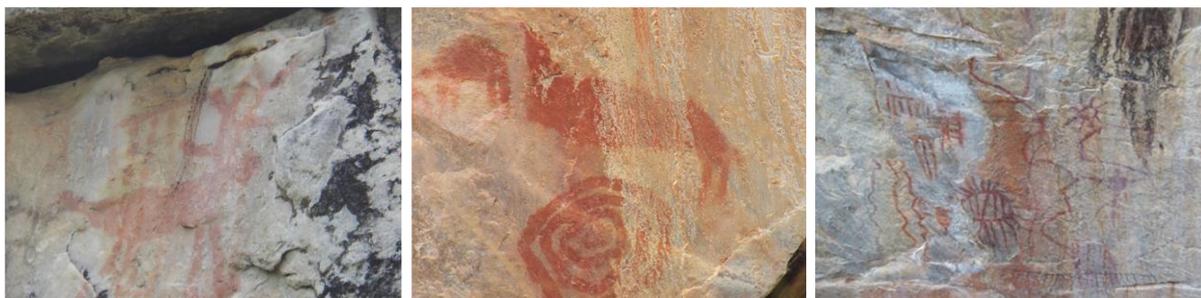
Segundo Maria Lage, esses materiais tem uma origem natural proveniente de materiais orgânicos, oriundos de processos por intempéries, ação humana, ou pela formação de galerias de térmitas, como os ninhos de vespa, as secreções de animais, raízes de plantas, depósitos de minerais, eflorescências, sais minerais (Figura 2), e suas concentrações no interior das rochas, provocando a abrasão mecânica. Segundo Maria Lage, as águas fluviais penetram nas rochas por capilaridade rochosa ou escoamento, levando a dissolução ou arrastamento de sais, que passam pelo processo de evaporação, formando depósitos, eflorescências, placas ou manchas, conforme as (Figuras 7, 8 e 9).

Destaca Maria Lage, que no Piauí a natureza das rochas tem um suporte rochoso arenítico, feldspato, que degrada facilmente, e por isso os sítios rupestres passam por

⁸ AZEVEDO NETTO, C. X. de. Preservação do patrimônio arqueológico reflexões através do registro e transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 7-17, 2008. AZEVEDO NETTO, C. X. de; MATOS, F. de A. S. de. Tratamento da informação rupestre: uma ação interdisciplinar. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. esp., p. 35-54, 2012. AGUIAR, R. L. S; OLIVEIRA J. E. O uso da reprodução digital no registro e catalogação de figuras de arte rupestre em situações de impacto e alto risco. **Diálogos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 329-344, 2010.

processos acelerado de erosão. “Assim, pode-se dizer que as rochas variam em resistência, coesão, porosidade e permeabilidade. Cada tipo de rocha corresponde a um ambiente” (Lage, 2007, p. 99).

Figuras 7, 8 e 9: Depósitos de alterações em representações rupestres. Sítio Arqueológico Lagoa do Mato. A.A. Fev. 2020. Representação zoomorfo e figura abstrata no Sítio A. Carrapato, A.A. Jan. 2020. Representações abstratas no Sítio Arqueológico Ponta do Morro, A.A. Jan. 2020



Em relação as águas das chuvas no Piauí, a autora, destaca que as mesmas se concentram em poucos meses e são torrenciais gerando um efeito abrasivo e tensões superficiais. Essa situação típica de clima semiárido, é semelhante ao município de Macaúbas. Em relação ao comportamento das rochas em situações de superaquecimento, seja pela temperatura média de 30°C ou pelas queimadas, provocam um aumento de pressão de vapor que acaba por descolar ou abrir fendas horizontais, verticais em diferentes profundidades e direções no suporte rochoso. São nestas fendas que há nichos de depósitos de alterações, como os ninhos e abrigos de insetos, observados em todos os sítios arqueológicos, como os do Carrapato e Pé do Morro, Ponta do Morro, Pajeú.

De acordo com Maria Lage, as cores desses depósitos vão variar, conforme a composição química dos sais, ou sulfatos, nitratos, carbonatos, silicatos, cálcio ou óxido na constituição das rochas. Assim a conservação das pinturas está condicionada ao tipo de suporte rochoso e seus níveis de degradação, as condições ambientais, processos erosivos que atingem os suportes. As medidas de conservação do acervo de pinturas em sítios pictográficos perpassam o diagnóstico das propriedades físico-químicas, fatores climáticos e microclimas, pois cada rocha (Figuras 10, 11 e 12) pertence a um tipo de geomorfologia, nesse sentido aspectos como resistência/dureza, coesão,

porosidade, permeabilidade e consistência fundamentam os diagnósticos e medidas protetivas (Lage, 2007, p. 99-100).

Figuras 10, 11 e 12: Dissolução dos suportes rochosos. Painéis no Sítio Arqueológico do Carrapato. A.A. Fev. 2020



Sítios, Educação Patrimonial e a comunidade

A “comunidade é a melhor guardiã do seu patrimônio”, esse era o lema de Rodrigo Melo franco Andrade, na direção do antigo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, a partir dos anos 1930. Pouquíssimas ações foram desenvolvidas no município de Macaúbas no campo da educação patrimonial, mais raro ainda, ações no campo da arqueologia. Em 2018, a ação extensionista “Práticas Arqueológicas em Comunidade: ação curricular em comunidade e sociedade” promovida pelo Laboratório de Arqueologia, da UFBA, sob coordenação do Professor Carlos Etchevarne, e com a colaboração de Alvandyr Bezerra, e os acadêmicos-monitores, Jean Sousa Silva e Camila Fonseca de Souza, representou um passo importante, com as visitas aos sítios, oficinas, palestras, visando sensibilizar a comunidade através dos estudantes das escolas no entorno dos sítios, destacando que:

[...] os programas de Educação Patrimonial, contribuem para diminuir o distanciamento das comunidades tradicionais em relação aos sítios arqueológicos, proporcionam a sensibilização desses locais como bens coletivos. Logo, a expansão da prática arqueológica para além dos muros da universidade possibilita a divulgação dos sítios arqueológicos na sociedade civil, e fomenta a criação de projetos sócio culturais que auxiliam na preservação e utilização consciente desses locais (Etchevarne, 2011, p. 123-129).

As pinturas rupestres “[...] expressam e testemunham o modo como o indivíduo ou o grupo percebiam a natureza, o território e a própria organização social”

(Etchevarne *et al.*, 2018, p. 1). “A visita aos sítios de pinturas pode proporcionar ao indivíduo reflexões importantes sobre si mesmo como cidadão e agente da natureza,” (Etchevarne *et al.*, 2018, p. 6) diante do potencial informativo, na construção identitária, pertencimento, patrimônio vivo da herança ancestral das comunidades pretéritas. A Educação Patrimonial, é uma ferramenta importante, suas várias possibilidades metodologias são capazes de buscar uma sensibilização, aproximação da comunidade e o pertencimento com os bens.

Na publicação “*Patrimônio Arqueológico da Bahia*”, Carlos Etchevarne, chama atenção para um aspecto interessante no que toca aos problemas de gestão e valorização do patrimônio. Segundo o pesquisador uma atitude de valorização dos sítios arqueológicos deveria partir mais da comunidade que detém e deve acolher os bens, do que as atitudes e ações vindas do pesquisador. Na prática, o que ocorre é o contrário, a declaração dos espaços e objetos como patrimônio partem de instituições e pesquisadores, assim, na maioria das vezes a comunidade encontra-se alheia ao sentido da preservação dos bens como patrimônio.

A Educação Patrimonial, é considerada um instrumento de preservação, seus métodos de leituras, de identificação, podem desenvolver laços de pertença entre a comunidade e seus bens. A Educação Patrimonial, se utiliza de várias linguagens, muitas vezes, ocorrendo no entorno do próprio bem, como as visitas guiadas e atividades nos sítios arqueológicos. Para Carlos Etchevarne, em se tratando do reconhecimento dos artefatos como documentos arqueológicos, ocorre que enfrentamos o problema do distanciamento em escala temporal e contextual entre a sociedade contemporânea e as sociedades pretéritas.

A Educação Patrimonial, é uma ferramenta eficiente, na mediação e interação de ensino-aprendizagem para novos conhecimentos, e inclusão social, entre outras ferramentas de transformação que conduzem o indivíduo enquanto cidadão a “transformar o material arqueológico em patrimônio” (Etchevarne; Pimentel, 2011, p. 15). Para isso, o conceito de patrimônio apresenta muitas faces e dimensões de um patrimônio de natureza material e imaterial, cuja preservação é justificada com base em princípios e valores dos bens culturais em seu caráter ancestral, artístico, histórico, cultural, natural, paisagístico, seja, por motivos éticos, cívicos, sempre ancorados do ponto de vista das noções de história, identidade, memória e pertencimento, mostrando como sítio arqueológico e as artes rupestres carregam uma importância documental.

Sobre a metodologia da Educação Patrimonial, conceitos de museus, objetos e visualidade, Maria de Lourdes Horta escreveu o ensaio *Lições das coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial*. Suas reflexões se juntam ao dossiê: *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*, com o objetivo de discutir subsídios para a prática da museologia contemporânea. Destaca que a proposta da educação patrimonial como um instrumento metodológico de ação crítica do meio social, através do conhecimento de bens culturais, como objetos, artefatos e expressões culturais nas escalas temporais pelas quais devemos imergir em busca de “vozes, atores, sensações” (Horta, 2005, p. 224), devemos ultrapassar e chegar “a substância da matéria em seus significados” ou seja, do material para o espiritual.

Essa busca de percepção nos leva a estágios ou faces de consciência, cujas ambiguidades e fugas de nossa consciência encontra-se nos aspectos sensoriais e afetivos como espanto, admiração, emoção. Trata-se de um mecanismo cognitivo da educação patrimonial em desenvolver percepções como observação, experimentação, comparação, distinção, dedução como elementos de nossos sentidos e que extrapola o método científico (Sousa, 2019, p. 83).

A Educação Patrimonial, poderá ser desenvolvida dentro e fora das escolas, ou seja, através de oficinas e diferentes linguagens artísticas. Outras possibilidades de Educação Patrimonial, podem ser desenvolvidas a partir de atividades práticas nos sítios arqueológicos, com exercícios de visualização das imagens e seguida de diálogos, oficinas de desenhos e ou registros a partir da fotografia digital. Os sítios arqueológicos descritos anteriormente necessitam de programas de gerenciamento, pautado num Plano de Manejo que adeque sua valorização e uso social, a partir de aproximações, vinculações, como forma de preservação.

Considerações finais

Esse trabalho apresentou alguns resultados preliminares, a partir de um estudo de caso realizado em trabalho de campo, sobre a conservação das imagens rupestres em sítios arqueológicos, localizados na região Oeste do Espinhaço Setentrional, no município de Macaúbas, Estado da Bahia. Os resultados apontam para a intensa degradação dos grafismos, essas análises preliminares contaram com as experiências de pesquisas realizadas nos sítios da Serra da Capivara, como Patrimônio Cultural da Humanidade, especial os trabalhos de conservação realizados por Maria Conceição Lage e suas equipes.

A ausência de uma política de monitoramento dos sítios como uma atividade contínua e permanente, através de intervenções tanto na dimensão natural quanto cultural, reflete o abandono pelo poder público e a sociedade civil, causando uma desarmonia quanto aos princípios da salvaguarda daqueles bens e o direito a cultura. Os sítios com registros rupestres do oeste do Espinhaço Setentrional, não receberam até o momento os devidos cuidados, no que diz respeito as intervenções de conservação, como preservação, manutenção e restauração e a observância dos seus princípios como expresso nas “cartas patrimoniais” como a Carta de Veneza e a Carta de Burra.

As ações mais importantes realizadas nos sítios, hora em análise, foram coordenadas pelo arqueólogo Carlos Etchevarne e seus colaboradores, a exemplo dos cadastros no IPHAN e a organização de publicações. Também lembramos da contribuição de Fernando Antônio Bonetti, com o cadastro dos sítios de Lagoa do Mato e Ponta do Morro. Os dados dos cadastrados foram realizados há quase duas décadas, os documentos necessitam de revisão e ampliação, como novos georreferenciamentos e aplicação de tecnologias de informação para arte rupestre.

Ao longo deste trabalho analisamos algumas referências sobre a conservação de sítios (Lage, 2007; Etchevarne, 2007), e reflexões sobre educação patrimonial (Sousa, 2020; Horta, 2005; Sousa, 2019). A metodologia da Educação Patrimonial, como ferramenta de pesquisa e ação pedagógica, contribui para aguçar as sensibilidades, conhecimento, pertencimento, percepção e valoração dos bens. Essa ferramenta aliada a outros instrumentos de preservação, poderá gerar bons resultados na conservação dos sítios, uma vez que buscam uma aproximação dos diferentes públicos com esses bens, a partir de situação ou relações de reconhecimento e valorização, como oficinas de desenho e pintura, fotografia, documentários, exposições e publicações, desenvolvimento de atrativos turísticos de base comunitária, entre outras ações e linguagens a serem trabalhadas.

Qual o futuro dos sítios arqueológicos de arte rupestre, espalhados pelas serras da região Oeste do Espinhaço Setentrional? Esse exercício de análise sobre o estado de conservação do patrimônio arqueológico, se reveste de grande importância. Pois a partir do conhecimento sobre os fatores de degradação e os danos, se pode tomar alguma decisão e embasamento de projetos de conservação, manutenção e restauro dessa memória ancestral que conta a sagas das comunidades da pré-história.

Referências

- ETCHEVARNE, C. A., PIMENTEL, R. (orgs.). **Patrimônio Arqueológico da Bahia**. Salvador: SEI, 2011.
- ETCHEVARNE, C. A. **Escrito na pedra: Cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia**. Prêmio Clarival do Prado Valladares. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2007.
- ETCHEVARNE, C. A. *et al.* **Arqueologia, um caminho para a arte rupestre: representações gráficas encontradas em abrigos, lajedos e paredões rochosos**. Salvador: Bahia Arqueológica/UFBA/SEMMA, 2018.
- HORTA, M. de L. P. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*, Brasília, v. 31, p. 220-233, 2005.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.
- LAGE, M. C. S. M.; FARIAS FILHO, B. B. Arqueometria aplicada à conservação de sítios de arte rupestre. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. 15, n. 30, p. 327-343, 2018.
- LAGE, M. C. S. M. Sítios de Registros Rupestres: Monitoramento e Conservação. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 13, dez./jan. 2005.
- LAGE, M. C. S. M. A conservação de sítios de arte rupestre. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 33, p. 95-107, 2007.
- SILVA, R. C. P. da. Os desafios da proteção legal, uma arqueologia da lei Nº. 3.924/61. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 33, p. 59-74, 2007.
- SOUSA, J. A. de. Dimensões entre a museologia e educação patrimonial no Brasil: caminhos e transformações. **Revista Ideário do Patrimônio**, Tomar, n. 13, p. 72-87, 2019.
- SOUSA, J. A. de. **Paisagens da Pré-História do Nordeste do Brasil: documentação dos grafismos pictóricos em sítios arqueológicos do Espinhaço setentrional e Chapada Diamantina Meridional**. Macaúbas – Bahia. 2020. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de São João Del Rei, 2020.

Proposta inicial de sistematização de estudos arqueológicos de arte rupestre realizados no Leste-Oeste do espinhaço setentrional da Bahia

José Antônio de Sousa*

Considerações iniciais

Esse artigo apresenta uma proposição metodológica para o levantamento e sistematização de referências bibliográficas relativas aos estudos arqueológicos realizados nas regiões Oeste e Leste do Espinhaço Setentrional da Bahia, como subsídios na organização de inventários de conhecimento, levantamentos, revisão bibliográfica, elaboração de listas ou catálogo de referência. A proposta realiza um breve exercício de leitura, para a caracterização do Supergrupo do Espinhaço Setentrional, como referência geoespacial. Em seguida apresenta um balanço bibliográfico e documental preliminar orientado para a produção observada na área arqueológica em tela. Essa proposição, tem como objetivo localizar, identificar, contextualizar e classificar as referências sobre os sítios arqueológicos das áreas afins. A arte rupestre e suas representações, são vestígios materiais e documentais sobre saga das populações na Pré-História da América. Os estudos sobre correlações entre as unidades geológicas do Supergrupo do Espinhaço Setentrional, métodos e conceitos, constituiu o ponto de partida fundamental, do mesmo modo, as investigações e correlações entre os grafismos rupestre e as tradições culturais da arqueologia brasileira. Os resultados apresentados são preliminares.

O Espinhaço Setentrional na Bahia como referência geoespacial

A Serra do Espinhaço, recebeu este nome pelo geólogo alemão Ludwing Von Eschwege, no século XIX, numa referência explícita de sua variação longitudinal e

* Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História na UFJF. Pesquisador no Laboratório de Patrimônios Culturais LAPA-UFJF. Integrante do Coletivo Arqueologia no Espinhaço Setentrional-AES. E-mail: sousasjoses@gmail.com

estreita como uma espinha, segundo Medeiros (2013, p. 17). Sobre o Espinhaço Setentrional, um dos:

[...] principais domínios geomorfológicos o Vale do Paramirim, onde estão instaladas as sedes municipais de Boquira, Macaúbas e Oliveira dos Brejinhos e a porção setentrional da Serra do Espinhaço. A região exibe uma paisagem exuberante, com uma geometria de vales e cristas dispostas paralelamente refletindo um alto controle estrutural. As altitudes variam entre 400 m e 600 m nas planícies e em torno de 800 m nos morros do domínio do Vale do Paramirim.

O Supergrupo do Espinhaço Setentrional “[...] é discutido por Draper (1920), Moraes Rego (1931), Sá *et al.* (1976), Brito Neves *et al.* (1979)” segundo Guimarães (2019, p. 29). Na Paleontologia, as serras do Espinhaço Setentrional, guardam importância científica quanto as características paleoecológicas, formadas por uma diversidade de paleoespaços e paleoambientes. Na arqueologia, os estudos sobre a Pré-História da América, são marcados pelas teorias das ocupações pretéritas, das migrações e dispersões humanas ou as teorias sobre o refúgio, entre outras. A formação e a diversidade geodinâmica da Serra do Espinhaço Setentrional, resulta do seu processo de rifteamento, que ao longo da História Geológica, deu origem a formação dos planaltos. De acordo com Schobbenhaus (1996, p. 265), “A estruturação do rift Espinhaço nos estados da Bahia e Minas Gerais, está ligada a fase extensional no final do Paleoproterozóico (1800-1700 Ma) e ocorreu ao longo das falhas NS e NW-SE”.

Também conhecido como Supergrupo do Espinhaço, essa formação geológica divide-se em Planalto Meridional, que compreende o Estado de Minas Gerais, tendo como referência a região do Quadrilátero Ferrífero e o Planalto Setentrional, situado na região central do Estado da Bahia, tendo como referência as faces no Vale do Paramirim e Chapada Diamantina. Os limites estendem-se até o Piauí e Pernambuco. As diferentes altitudes, a diversidade de rochas, formação vegetal e fauna, as espécies taxonômicas com ocorrências endêmicas, guardam uma biodiversidade e potencial científico ainda pouco explorado. A Serra do espinhaço é um patrimônio da biodiversidade e da cultura ao longo da sua extensão, marcada pela geodiversidade.

A parte que compreende o Supergrupo do Espinhaço Setentrional na Bahia, já foi densamente georreferenciada, caracterizada, classificada e reclassificada por diversos pesquisadores. Retomamos apenas algumas linhas gerais que compreende a referência geoespacial. De acordo com Carlos Schobbenhaus, baseando no estudo do desenvolvimento das primeiras estruturas tafrogências do início do o Proterozóico,

realizados por Hoffman (1973), tais estruturas teriam ampliando suas ocorrências no final do Paleoproterozóico e durante o Mesoproterozóico, cujo modo progressivo de cratonização dos continentes, deram-se sob plataformas estáveis, Schobbenhaus, (1996, p.265). Ao longo da história da terra, outras cratonizações, regimes de deposições, sequências e litofácies são observadas no Arqueano, segundo Windley, (1984). No Paleoproterozóico (2500-1600 Ma) e no Mesoproterozóico (1600-1000 Ma), a formação de bacias com deposição de conglomerados com seixos de quartzo e espessas sequências de arenitos quartzíticos foram observados por Hoppe (1988) e Goodwin (1991), destaca Schobbenhaus (1996, p. 265).

O Supergrupo do Espinhaço origina-se desses novos sedimentos Paleo/Mesoproterozóico e se caracteriza por representar conjuntos continentais e marinhos, “de origem tafrogênica, maiormente psamíticas, em parte pelíticas, carbonáticas e vulcânicas, com deposições e idades, segundo Fuck (1991), entre o Estateriano e final do Paleoproterozóico, 1800-1600 Ma (Schobbenhaus, 1996, p. 265). O Supergrupo do Espinhaço Setentrional, na Bahia, é, segundo Jardim de Sá (1981), um rift intracratônico ou aulacógeno, segundo Costa e Inda (1982). Para outros autores, seria um rift abortado e deformado pelo metamorfismo Schobbenhaus (1996, p. 266).

Nos estudos de sistematização do Supergrupo do Espinhaço, muitos autores se esforçaram para correlacionar as unidades da Serra do Espinhaço, meridional, setentrional e Chapada Diamantina. Segundo Carlos Schobbenhaus, essas correlações são genéricas e de nível regional, feitas sob os critérios entre as semelhanças da litofácies e tectônicas, aceitas na literatura¹, no entanto segundo Schobbenhaus, essas correlações carecem de melhores definições sobre os limites cronoestratigráficos, evolução paleogeográfica e tectônica-estrutural. No entanto, reconhece as dificuldades em caracterizar os eventos tectono-metamórfico dessas unidades, sem apresentar equívocos e controvérsias. Segundo Schobbenhaus (1996, p. 266), a tese mais aceita para o espinhaço é a de deformação e metamorfismo.

O Supergrupo do Espinhaço Setentrional na Bahia, está exposto em ambos os lados do Vale do Rio Paramirim, com sobreposição no complexo Paramirim, com idade Arqueana. A face Oeste, representada pelo Grupo Santo Onofre, conforme Porcher (1970) e Schobbenhaus, (1972a), a face leste, pelos grupos Rio dos Remédios Schobbenhaus e Kaul, (1971), Paraguaçu e Derby (1906), Mascarenhas *et al.* (1979) e Chapada Diamantina Leal e Brito Neves (1968). A primeira face edifica e a segunda

¹ Alguns autores que fizeram exercícios de correlações para as unidades do Supergrupo do Espinhaço Pflug *et al.* (1969), Brito Neves *et al.* (1979), Schobbenhaus *et al.* (1981), Uhlein (1991), entre outros.

sustenta a unidade morfológica da Chapada (Schobbenhaus, 1996, p. 266), enquanto as duas primeiras unidades da face leste são postas em uma sequência, a unidade da Chapada Diamantina é dividida em duas sequências: Tombador-Caboclo, segundo Derby (1906), Branner (1910) e Morro do Chapéu, analisado por Brito Neves (1967).

As constantes reinterpretações geotectônicas têm levado as definições e redefinições entre os grupos, como a proposta feita por Schobbenhaus (1993) para o Grupo Oliveira dos Brejinhos, assim como para o Grupo Santo Onofre. No neoproterozóica, estaria tanto as unidades do Supergrupo do Espinhaço e no Grupo Macaúbas, em razão das superposições. Há segundo Schobbenhaus (1993), entre os grupos Santo Onofre e Macaúbas, uma continuidade e junção na direção meridional no sentido sul, ao Norte de Minas Gerais, identificado pelas identidades nas litofácies. Essa continuidade foi interpretada como uma extensão e levou Schobbenhaus (1993) a propor uma redefinição do Grupo Santo Onofre, ao incluir o Grupo Macaúbas, com a bacia do Alto Rio Pardo, no Norte de Minas Gerais, que com seu rift assimétrico expande-se, para leste, e abre-se na bacia oceânica Araçuaí.

Quanto ao grupo unidade de contato Santo Onofre, o estudo de suas falhas e reativações, como as da direção N15°W, são observadas para o final do Paleoproterozóico e o desenvolvimento do rift, no Neoproterozóico, fase de sedimentação que reforça a redefinição deste grupo pelo autor, conforme figura 1. À oeste, localiza-se os dumortierita e/ou cianita quartzitos da Formação Serra da Vereda (Schobbenhaus, 1996, p. 266).

Com base no estudo das rochas básicas realizados por Costa e Silva (1980), Costa *et al.* (1975), e Inda e Barbosa (1978), propuseram a seguinte divisão: Para o Grupo Oliveira dos Brejinhos, formado por rochas básicas, diques e sills; Grupo Espinhaço Médio, de fase mais antiga. Para o Grupo Santo Onofre redefinido, tal qual aquele exposto ao longo do Rio Santo Onofre, com ausência de rochas básicas; Grupo Espinhaço Superior, sendo de fase mais recente (Schobbenhaus, 1996, p. 267). Neste último subgrupo do Espinhaço, foram encontrados a oeste quartzitos, intercalados a filitos, e vice-versa, rochas do embasamento Arqueano e raras lentes de calcários. Os filitos têm proporções variadas de hematita, grafita e mais raramente óxidos de manganês, e importantes quantidades de cloritóide e/ou pirita. Segundo Carlos Schobbenhaus, o teor de carbono fixo nos filitos grafitosos aproxima-se de 12%.

Na face leste, uma sequência de quartzitos, xistos e filitos e biotita, estão em contato brusco com a unidade de topo do Grupo Oliveira dos Brejinhos (Schobbenhaus, 1996, p. 267). De acordo com o autor, o Grupo Santo Onofre, redefinido, as plataformas,

sistemas deposicionais, falhas e deformações ao longo do Rio Santo Onofre, necessitam de mais análises, sendo um importante eixo da bacia sedimentar do Espinhaço Setentrional e central, com uma composição mineralógica de pirita, óxidos de manganês e ferro, que sugere ambientes marinhos e lacustres grandes e de circulação restrita. A dinâmica da região ainda é pouco conhecida, alertam os pesquisadores do Espinhaço.

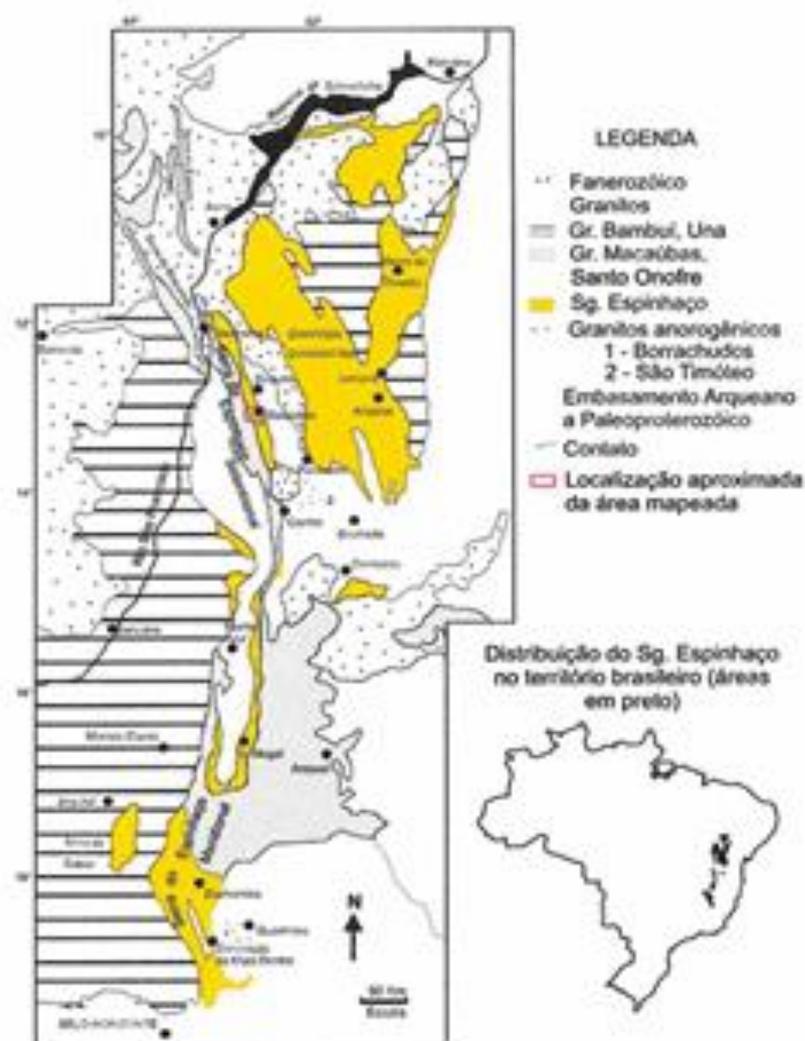


Figura 1 – A distribuição do Supergrupo do Espinhaço no Brasil. Modificado de Schobbenhaus (1993) e Uhleim e Chaves (2001).

Fonte: Caxito *et al.* (2008, p. 12).

Os escritos sobre “A geologia entre Macaúbas e Canatiba (Bahia) e a evolução do Supergrupo Espinhaço no Brasil Oriental”² traz algumas especificidades, aspectos característicos para a geologia dos suportes do Supergrupo do Espinhaço. Assim aproximamos do contexto paleogeográfico em que estão representadas as artes pictóricas, formando as paisagens geológicas da pré-história do Nordeste. Neste sentido, os sítios arqueológicos inseridos na Serra do Espinhaço Setentrional, como nas formações do Pajeú, Serra da Vereda, Serra do Carrapato, no território do município Macaúbas, região Oeste do Supergrupo do Espinhaço Setentrional, podem ser contextualizadas conforme as descrições de Caxito *et al.* (2008, p. 12-14) e Schobbenhaus (1996).

Com base em análises de microscopia ótica, microscopia eletrônica e o método da catodoluminescência e seus indicadores, Caxito *et al.* (2008, p. 17), caracterizam a região entre Macaúbas e Canatiba, como pertencente ao contexto geológico que abrange quase todo o pacote estratigráfico do Supergrupo Espinhaço/parte setentrional, onde as rochas são compostas por minerais como: Quartzos, Dumortierita, Muscovita, Fosfatos hidratados de alumínio, Goyazita, fosfato de Estrôncio, Alumínio, Zircão, Monazita e xenotima. “Sua gênese é admitida como o produto do metamorfismo de fácies xisto-verde sobre um protólito sedimentar rico em boro, provavelmente depositado sob clima árido em um ambiente do tipo sabkha, ou seja, uma planície de evaporação costeira” (Caixito *et al.*, 2008, p. 19).

A geologia em Macaúbas, Grupo Santo Onofre, compõe-se de dumortierita-quartzitos que remontam ao Éon Proterozócio, das Era Paleo/Meso Proterozoica. Esses afloramentos pertencem a bacia sedimentar do espinhaço e que corresponde a borda sudeste do atual cráton do São Francisco (Schobbenhaus, 1996, p. 265). Há sequências de rochas sedimentares carbonáticas e vulcânicas, recorrentes, conforme Pflug (1968), Pflug *et al.* (1969), Schobbenhaus (1996), Uhlein e Chaves, (2001).

Em 2013, Karla Olindina P. Medeiros, defendeu a dissertação de mestrado, intitulada: *Estratigrafia de sequências do Supergrupo do Espinhaço na região entre Macaúbas e Canatiba – Bahia*. A autora ao abordar sobre o *Modelo geotectônico para a Bacia do Espinhaço*, lembra que:

“as primeiras investigações de detalhe acerca do arcabouço estrutural do Espinhaço Setentrional foram realizadas por Moutinho da Costa e Silva, (1980)

² CAXITO, *et al.* A geologia entre Macaúbas e Canatiba (Bahia) e a evolução do Supergrupo Espinhaço no Brasil Oriental. Belo horizonte, **GEONOMOS**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 11-20, 2008.

que propuseram o Bisinclinório regional de Santo Onofre, constituída por duas estruturas sinclinoriais vizinhas” (Medeiros, 2013, p. 22).

Como já apontado anteriormente, na proposição feita por Schobbenhaus (1996), uma série de pesquisadores, a exemplo de Barbosa (1952), Pflug *et al.* (1969), Danderfer Filho (2000), ao apontam que:

[...] a falha de Santo Onofre, que separa estas estruturas, apresenta complexa história evolutiva, tendo atuado com movimentos reverso, normal e transcorrente no decorrer do tempo geológico e cujos indicadores cinemáticos sugerem que o bloco oeste da falha (sinclinório ocidental) teria soerguido em relação ao bloco leste” (Medeiros, 2013, p. 22).

Em 2019, Fátima Oliveira e Juracy Marques, pesquisadores, do Departamento de Arqueologia e Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, respectivamente, da Universidade do Estado da Bahia, publicaram o artigo: *Considerações iniciais sobre os elementos gráficos dos painéis rupestres de Boquira –BA*³, município que compreende as duas unidades geomorfológicas a parte Oeste do Espinhaço Setentrional, e a parte leste que compreende o Vale do Rio Paramirim. Segundo Oliveira e Marques (2019, p. 120) há cerca de 37 sítios arqueológicos nessa região e por isso os pesquisadores compreende a região como uma “Área Arqueológica” ou “enclaves” segundo o conceito de Martin, (1996). Neste trabalho os pesquisadores estabeleceram como problema o estudo das correlações as representações gráficas e as tradições rupestres, já sistematizadas no Brasil. Segundo os pesquisadores a diversidade, tão comum nos registros rupestres, também é observado em Boquira, com a presença de figuras zoomorfos, antropomorfos e geométricos.

As expressivas representações geométricas identificadas em Boquira podem ser definidas em grupos específicos, como definidos por Prous, (2007) e Ribeiro (2006): pentes, nuvens de pontos, alinhamentos em bastonetes, ziguezagues e grades, além dos geométricos em círculo e losango (Oliveira e Marques, 2019, p. 125).

³ OLIVEIRA, F.; MARQUES, J. 2019. Considerações iniciais sobre os elementos gráficos dos painéis rupestres de Boquira –BA. **Revista de Ciências Humanas CAETÉ**, [S. l.], v. 1 n. 1, p. 119-140.

Quanto a metodologia, os autores apresentam um mapa e as inferências sobre localização com base na técnica de georreferenciamento, uma tabela com o inventário dos sítios arqueológicos analisados, seguido das análises por tipo de representação, conforme os registros fotográficos e a vetorização das imagens, construindo uma cultura visual e tratamento da imagem rupestre que resulta na documentação visual. (Oliveira e Marques, 2019, p. 124) entendem que a “documentação visual tem grande relevância porque boa parte dos artefatos, quais sejam os registros rupestres, está passível de desaparecimento ao longo do tempo”, conforme as asserções de Okuyama *et al.* (2014)⁴. É interessante observar o método das análises e descrições dos grafismos através das correlações intra e extra sítios e seus respectivos painéis, condição *sine quan non*, para observações sobre os perfis gráficos, tradição arqueológica dos grupos humanos da pré-história que habitaram a região a parte Oeste do Espinhaço Setentrional na Bahia, perspectiva consolidada na arqueologia.

Cabe destacar nestes trabalhos, para além da interpretação geológica, as possibilidades de valorização do potencial cênico das pinturas rupestres integradas nestas estruturas geológicas. Nesse sentido, a busca por valores científicos, patrimoniais e turísticos, das formações no Espinhaço Setentrional, suscita uma caracterização e fundamentação como geossítios e geopatrimônio.

A partir dessa breve caracterização da geologia do Espinhaço Setentrional na Bahia, a busca de identificação dos referenciais geoespaciais, as correlações das unidades geoecológicas, através de breves considerações gerais, passamos a apresentar alguns estudos arqueológicos do campo das artes rupestres, analisados sobre as referidas regiões em tela. Antes, comporta fazermos alguns alertas importantes. Em primeiro lugar, considera-se a produção deste campo e suas áreas afins com um volume demasiadamente grande, se consideramos o início das pesquisas de Valentin Caldeirón, desde os anos 1960 para cá. Em segundo lugar, os dados são apresentados em forma de balanços descritivos e pontuais. Em terceiro lugar, os resultados possuem natureza preliminar, ou seja, são informações ainda iniciais de um conjunto documental ainda não conhecido, ficando aberto, portanto, as possibilidades de ampliação desse escopo inicial, através de novos balanços e propostas de pesquisa.

Nesse exercício inicial, os dados foram coletados utilizando-se as ferramentas digitais, com mecanismos de busca e distintas filtragens. Como praxe, as listas de

⁴ OKUYAMA, A.; ASSIS, N. P. D.; KESTERING, C.; OLIVEIRA, A. S. N. 2014. A fotografia nos procedimentos de documentação visual da arte rupestre. **Rupestre web[online]**, Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/fotografiaarterupestre.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

referências bibliográficas elencadas tanto em publicações digitais e impressas, são possibilidades de extrair e formar um arcabouço de referências agrupadas em estudos afins, com base no recorte temático estabelecido, ou seja, o panorama dos estudos arqueológicos sobre *sítios de arte rupestres, realizados nas regiões Oeste e Leste do Supergrupo do Espinhaço Setentrional*. A Arqueologia é um campo de investigação multidisciplinar com amplos objetos de investigação que compreende três grades áreas: os vestígios líticos, as artes rupestres e os objetos cerâmicos. Registra-se a ocorrência de pesquisas e dados integrados, ou seja, os trabalhos fazem análises globais envolvendo as três áreas simultaneamente. Destacamos alguns dos principais campos científicos. A Paleontologia, Geografia, Geologia, Biologia, Química, História, Ciências Sociais, Artes Visuais, Museologia e Patrimônio, entre outras. Cabe destacar as aproximações teóricas e metodológicas entre esses campos, ao formarem ramos e linhas de investigação, como a paleoarqueologia, paleobotânica, biogeografia, geoarqueologia, geopatrimônio, entre outros.

Como vimos nos estudos das correlações entre as unidades geológicas, essas duas regiões, possuem algumas subdivisões que se tornaram clássicas nos estudos geológicos. Na parte Oeste, temos o complexo do Vale do Paramirim e na parte Leste, a Chapada Diamantina. Essas delimitações entre macro e microrregiões, são necessárias e fundamentais para a contextualização espacial, abrindo possibilidades de averiguação das pesquisas por municípios que circunscrevem as essas regiões. Para a identificação desses municípios, utilizamos o conceito território e regionalização, no âmbito da Secretaria de Planejamento do governo do Estado da Bahia, denominados de *Territórios de Identidade* e os municípios que o compõe⁵.

Em relação ao tipo de material, é preciso considerar a amplitude dos formatos de trabalhos e seus distintos objetivos e teor. Nesse sentido, destacamos os trabalhos acadêmicos de conclusão de graduação, iniciação científica, especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado. Quanto aos projetos de extensão acadêmica, destacamos os cursos e oficinas, visitas técnicas, relatórios, realizados em comunidades, bem como projetos de exposição fotográfica, entre outros. Os núcleos de pesquisa acadêmica, tem se tornado vetores importantes na produção do conhecimento, em laboratórios, na realização de eventos ou reuniões técnicas de modo geral, cujas produções são canalizadas em revistas, jornais, sítios eletrônicos, boletins, filmes, entre outros. Trabalhos livres e artigos em dossiês em revistas especializadas,

⁵ Sobre esse conceito ver: FLORES, C. D. **Territórios de Identidade na Bahia**: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial. 2014. 162f (Dissertação) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Salvador, 2014.

livros e capítulos de livro em coletâneas editoriais, são exemplos de referenciais documentais. Acreditamos que haja alguns trabalhos apresentados em outros suportes e tecnologias, antes do advento da informática, de circulação restrita que ainda não foram digitalizados.

A partir dessas categorias de produção científica, as buscas iniciaram-se buscas, no banco de dados do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA – do Centro Nacional de Arqueologia – CNA – do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – em Museus de Arqueologia e Etnologia – MAEs, centros e departamentos de pesquisa e pós-graduação, institutos e fundações. Esse trabalho se justifica pelo seu ineditismo, em razão da ausência de um banco de dados e balanços de publicações específicas sobre a região e o assunto.

Na Bahia, os primeiros estudos com artefatos arqueológicos, foram realizado por Valentin Calderón, Professor da Universidade Federal da Bahia, no município de Morro do Chapéu, região leste do Espinhaço Setentrional, em 1970, utilizando como ferramenta metodológica, a classificação de figuras antropomorfos e zoomorfos, suas disposições anatômicas, através dos instrumentos que os acompanhavam nas cenas pintadas⁶, dando a impressão de movimento em conjunto ou individual. A partir de suas inferências campo-laboratório, Valentin Calderón, funda a Tradição Realista (Etchevarne, 2009, p. 42), possibilitando o reconhecimento de algumas figuras, instaurando na arqueologia brasileira o estudo das unidades estilísticas.

Alguns estudos arqueológicos na região Leste do Espinhaço Setentrional

Os estudos da parte leste do Espinhaço Setentrional, avançaram desde as pesquisas de Valentin Calderón⁷, consolidando experiências teórico-metodológicas sólidas⁸, destoando da parte oeste do Espinhaço no volume de trabalhos e intervenções nos sítios arqueológicos. Destacamos a seguir alguns trabalhos realizados na parte leste do Espinhaço Setentrional. Entre os anos de 2010-2014, através de um convênio firmado ente o Instituto do Patrimônio Artístico Cultural da Bahia-IPAC – visando o mapeamento dos sítios arqueológicos no Estado e ações de proteção, em parceria com

⁶ ETHEVARNE, C. As particularidades das expressões gráficas rupestres da tradição nordeste, em Morro do Chapéu, BAHIA. **CLIO Arqueologia**, [S. l.], v. 24, ed. 1, 2009.

⁷ CALDEIRON, V. **Notícia preliminar sobre as sequências arqueológicas do médio São Francisco e da Chapada Diamantina, Estado da Bahia**. Publicações Avulsas n. 6, p. 107-19. Belém: Museu E. Goeldi, 1967.

⁸ No gerenciamento do patrimônio arqueológico, com os cadastros, mapeamento, inventários, diagnóstico, intervenção e monitoramento de sítios, datação crono-estilística, conservação, musealização, educação patrimonial e turismo cultural.

a UFBA, no âmbito da linha de pesquisa “Práticas sociais da arqueologia” foram desenvolvidas várias etapas durante as fases do “Projeto Circuitos arqueológicos da Chapada”, de pesquisas e manejo de Sítios, nos municípios de Lençóis, Palmeiras, Wagner, Iraquara, Seabra, Morro do Chapéu, contribuindo para o conhecimento e a conservação da arte rupestre⁹. Em 2012, Carlos Alberto Costa, defendeu em a tese: “Representações rupestres no Piemonte da Chapada Diamantina – Bahia, Brasil” na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A pesquisa se concentrou no município de Jacobina.

Os estudos trouxeram muitas contribuições, ao explorar as “diretrizes para a observação dos sítios rupestres” Costa, (2012, p.143) ao discutir as escolhas teórico-metodológicas, óticas de análise, nas definições da arte rupestre. Ao contextualizar “os trabalhos e os procedimentos de campo e laboratório, (Costa, 2012, p. 150-155), percebe-se o percurso investigativo campo-laboratório, coordenadas e mapeamento, fichas de registro, fotografias, croquis dos sítios, com “à compreensão da inserção dos sítios no contexto ambiental; e o segundo, associado à análise dos conteúdos gráficos identificados nos sítios” (Costa, 2012, p. 162), organizados e classificados em uma tabela com figuras e suas descrições gerais através da metodologia da vetorização de imagens¹⁰. Para o autor, “um dos objetivos básicos do trabalho arqueológico é a necessidade de compreender os grupos culturais a partir da sua produção material” (Costa, 2012, p.45).

Em 2015, a região Leste do Espinhaço Setentrional, foi contemplada com o *Inventário com vestígios arqueológicos do município de Morro do Chapéu*, coordenado por Carlos Etchevarne, e contou com as contribuições de Alvandyr Bezerra, Marcia Labanca e Grégoire Van Havre, no âmbito do Grupo de Pesquisa Bahia Arqueológica. Foi realizado o levantamento de informações e padronização, para compor um projeto de impressão e cadastro em plataforma digital. “O conhecimento dos lugares com vestígios arqueológicos é essencial para que se compreenda o processo histórico da ocupação humana na região” (Etchevarne *et al.*, 2018, p. 9), pois “[...] são referências físicas que constata concretamente a presença de grupos sociais que usaram esses

⁹ Havia previsão para ampliação do projeto para outros municípios, mas, não se concretizou a época.

¹⁰ AZEVEDO NETTO, C. X. de. Preservação do patrimônio arqueológico reflexões através do registro e transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 7-17, 2008. AZEVEDO NETTO, C. X. de; MATOS, F. de A. S. de. Tratamento da informação rupestre: uma ação interdisciplinar. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. esp., p. 35-54, 2012. AGUIAR, R. L. S.; OLIVEIRA, J. E. O uso da reprodução digital no registro e catalogação de figuras de arte rupestre em situações de impacto e alto risco. **Diálogos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 329-344, 2010.

espaços e tiveram neles experiências de vida particulares” (Etchevarne *et al.*, 2018, p. 9). A percepção dos lugares, memórias, pertencimento, identidade, são operadas nas linguagens patrimoniais.

Alguns estudos arqueológicos na região Oeste do Espinhaço Setentrional na Bahia

O marco das primeiras pesquisas e documentação dos sítios arqueológicos de arte rupestre na parte Oeste do Espinhaço Setentrional, foram desenvolvidas no âmbito do CNSA-CNA-IPHAN, com os projetos de pesquisa e cadastro de sítios. Consideramos esses trabalhos realizados entre 2007-2011, pelos arqueólogos Carlos Etchevarne, Fernando Bonetti, e suas equipes, como marcos científicos inaugurais sobre a arqueológica local. Esses trabalhos foram proporcionados pelo guiamento dos pesquisadores locais aos sítios, como a abertura de trilhas, fotografia e registros básicos feitos por entusiastas da arte ancestral dos autóctones.

Em paralelo aos cadastros, o arqueólogo Carlos Etchevarne, publicou dois trabalhos importantes: “Escrito na pedra: Cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia”, um mapeamento de manifestações rupestres encontrados em território baiano e o trabalho: “Patrimônio Arqueológico da Bahia”, que mencionam os sítios arqueológicos, não só das duas regiões em apreço, mas, também em outras áreas, discutindo o panorama da preservação dos sítios na perspectiva da educação patrimonial. Caxito *et al.* (2008), publicaram o artigo: “A geologia entre Macaúbas e Canatiba (Bahia) e a evolução do Supergrupo Espinhaço no Brasil Oriental”, apresentando um mapeamento geológico das litofácies aflorantes da Serra do Espinhaço e da Chapada Diamantina. Em 2013, Karla Olindina P. Medeiros, defendeu no Programa de Pós-graduação em Geologia, da Universidade Federal da Bahia, a dissertação de mestrado, intitulada “Estratigrafia de Sequências do Supergrupo Espinhaço na Região entre Macaúbas e Canatiba – Bahia”.

Entre anos de 2018-2020 os sítios arqueológicos rupestres da parte oeste do Espinhaço Setentrional, foram revisitados, a partir de duas experiências acadêmicas, em razão do quadro de abandono e destruição das pinturas rupestres, e suas consequências irreparáveis. Em 2018, no âmbito do projeto de extensão universitária, “Práticas Arqueológicas em Comunidade: ação curricular em comunidade e sociedade” do Laboratório de Arqueologia, da Universidade Federal da Bahia, utilizando as ferramentas e experiências do Grupo de Pesquisa Bahia Arqueológica, sob coordenação do Prof. Carlos Etchevarne, com a colaboração de Alvandyr Bezerra e dos acadêmicos-

monitores, Jean Sousa Silva e Camila E. Fonseca de Souza, forma realizados diversas intervenções importantes, como descrevemos brevemente abaixo.

As ações foram desenvolvidas no município de Macaúbas, com atividades de visita guiada em alguns sítios, como objetivo de promover o conhecimento e preservação da arte rupestre, bem como buscar uma sensibilização para com os valores históricos, culturais e artísticos, dando subsídios para um programa de visitação turística em três Sítios Arqueológicos: Pé do Morro, Carrapato e Sítio Arqueológico do Pajeú. Formam realizadas ações na Escola Municipal do Pajeú, Escola Família Agrícola do Pajeú e no Colégio Estadual Cônego Firmino Soares, com diversas intervenções de Educação Patrimonial, através de oficinas de escavação, pintura, identificação de objetos, distribuição de cartilha, poema arqueológico, confecção de banners e palestras. Como resultado deste trabalho, foi elaborado a publicação: “Arqueologia, um caminho para a arte rupestre: representações gráficas encontradas em abrigos, lajedos e paredões rochosos”. De acordo com Carlos Etchevarne:

[...] os programas de Educação Patrimonial, contribuem para diminuir o distanciamento das comunidades tradicionais em relação aos sítios arqueológicos, proporcionam a sensibilização desses locais como bens coletivos. Logo, a expansão da prática arqueológica para além dos muros da universidade possibilita a divulgação dos sítios arqueológicos na sociedade civil, e fomenta a criação de projetos sócio culturais que auxiliam na preservação e utilização consciente desses locais (Etchevarne, 2011, p. 123-29).

As pinturas rupestres, são concebidas como uma prática e memória social, que expressa na imaginação, produção de pigmentos, no uso de instrumentos e técnicas para representação, “expressam e testemunham o modo como o indivíduo ou o grupo percebiam a natureza, o território e a própria organização social” (Etchevarne *et al.*, 2018, p. 1). “A visita aos sítios de pinturas, pode proporcionar ao indivíduo reflexões importantes sobre si mesmo como cidadão e agente da natureza,” (Etchevarne *et al.*, 2018, p. 6) diante do potencial informativo, na construção identitária, pertencimento, patrimônio vivo da herança ancestral das comunidades pretéritas. Os resultados desse projeto foram apresentados no I Simpósio de Arqueologia e Patrimônio, promovido pelo Laboratório de Preservação patrimonial da Universidade Federal do Vale do São Francisco, no período de 6 a 10 de maio de 2019, no Campus Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato/PI e no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão promovido pela Universidade Federal da Bahia, em Salvador, entre 16 a 18 de outubro de 2019.

Paralelamente as atividades da UFBA, entre 2018-2020, no âmbito do curso de especialização: “Mundos nativos: saberes, culturas e história dos povos indígenas”, desenvolvido no Departamento de História da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ – o historiador, José Antônio de Sousa, defendeu o trabalho intitulado: *Paisagens da Pré-História do Nordeste do Brasil: documentação dos grafismos pictóricos em sítios arqueológicos do Espinhaço setentrional e Chapada Diamantina Meridional. Macaúbas – Bahia*. sob a orientação do Professor Dr. Leonardo Cristian Rocha. Ao se deparar com a ausência de elementos fundamentais da gestão do patrimônio arqueológico na região, e a constatação do ostracismo, abandono e destruição dos painéis pictóricos.

As percepções dos sítios arqueológicos como fontes para a Pré-história da América, a eminência de perda daqueles vestígios materiais, e as inúmeras consequências, como a nossa incapacidade de elaborar reflexões sobre os grupos humanos pretéritos, pressuposto de que os grafismos rupestres são fontes imprescindíveis para a pré-história local e regional, com seus valores estéticos-visuais, artísticos, paisagísticos, como sendo práticas gráficas pertencentes as grandes tradições arqueológicas, sendo manifestações e representações intencionais, funcionais, expressões de caráter social, mágico-religioso, com a finalidade de transmissão de mensagens.

As percepções sobre as dimensões e fluência epistemológica entre as disciplinas da arqueologia, geologia, história, museologia, patrimônio e turismo, entre outras, passaram a fundamentar o projeto de pesquisa e suas justificativas, ao denunciar o abandono do patrimônio arqueológico e defender a necessidade da pesquisa, documentação e mapeamento dos sítios arqueológicos de arte rupestres como: Lagoa do Mato, Pé do Morro, Carrapato, Ponta do Morro, Pajeú e Passagem do Meio, exceto o último, todos cadastrados no CNSA-CNA-IPHAN. Esses cadastros guardam um conjunto de informações fundamentais, no entanto, necessitam de revisão, ampliação e inserção em um novo banco de dados, pois foram realizados a quase duas décadas e não consta nesse banco os mapas e croquis. Os antigos cadastros são fundamentais para o desdobramento de novos projetos de investigação, que atuem de modo estratégico e pormenorizado sobre vários problemas e suas lacunas.

Nesse sentido, é preciso avançar com os projetos e métodos de pesquisas focando a arte rupestre nessa região, como as observações sistemáticas, correlações crono-estilísticas, correlações entre as tradições, levantamento de hipóteses sobre possíveis sub-tradições, datações e fases, exames laboratoriais e estudo das patologias e suas

causas, como forma de diagnosticar o estado de conservação¹¹ e subsidiar ações de monitoramento, preservação, e redução de danos causados por fatores naturais e antrópicos¹². O uso de novos mapeamentos e georreferenciamentos através de ferramentas e tecnologias digitais, como os recursos de vetorização de imagens, tem ganhado espaço nos últimos anos, tornando-se cada vez mais necessários e imprescindíveis. Em Macaúbas, ainda não temos trabalhos com a utilização do método da vetorização de imagens com uso de tecnologias digitais para representação da imagem rupestre. Tornar os espaços no entorno dos sítios adequados as visitas e pesquisas, utilizando ferramentas e estratégias do turismo, coloca-se como possibilidade para o dinamismo sociocultural e para o desenvolvimento local e regional onde está situado.

O ponto de partida, iniciou-se com a leitura dos “Referenciais teórico-metodológico: desenho e construção da pesquisa” (Sousa, 2020, p. 22). O trabalho prossegue com a pesquisa *in loco* por meio do método das observações sistemáticas para a visualização dos diferentes aspectos e estabelecimento de critérios para o estudo dos painéis gráficos. A partir da observação, os levantamentos de dados ganham impulso com as anotações das informações de acordo o roteiro da Ficha de Registro de Sítios Arqueológico. As técnicas observadas, como os traços, contornos, formas, preenchimento, cores e motivos representados, localização no sítio e no painel, densidade pictórica, entre as figuras reconhecíveis, constituem fundamentos gerais e básicos nos estudos de arqueologia brasileira, a exemplo do trabalho: *Imagens da Pré-história – Parque Nacional da Serra da Capivara*. Esse método prevê o isolamento e segregação desses grafismos, hora individuais ou em grupos para estudos das correlações. “Os registros gráficos são vestígios arqueológicos com valor de materialidade e técnica, “produto gráfico” que dimensiona a cultura imaterial” (Péssis, 2003, p. 54), ou também denominada pela autora como “prática gráfica”. Como referencial para construção dessas informações, observa-se na arqueologia o método das correlações baseadas no estudo das unidades culturais e estilísticas, amparados no

¹¹ Ver os trabalhos desenvolvidos por: LAGE, M. C. S. M. (2007). A conservação de sítios de arte rupestre. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 33. p. 95-107, 2007. LAGE, M. C. S. M. Sítios de Registros Rupestres: Monitoramento e Conservação. **Revista de Humanidades**, v. 6. n. 13, dez./jan. 2005. LAGE, M. C. S. M.; FARIAS FILHO, B. B. Arqueometria aplicada à conservação de sítios de arte rupestre. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. 15, n. 30, p. 327-343, 2018.

¹² A esse respeito destaca-se o Parque Nacional da Serra da Capivara, declarado pela UNESCO, Patrimônio da Humanidade, com um dos maiores acervos de arte rupestre no Brasil, com seus polos de pesquisa arqueológica sistemática, formando grandes complexos com centros e unidades de estudos para pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

conceito de tipo e das tradições, a exemplo da Tradição Nordeste, Agreste, São Francisco, Geométrica e Astronômica/Cosmológica.

A produção de registros fotográficos, situa-se entre as etapas importantes e fundamentais para os estudos de cultura visual. Sob diferentes panorâmicas e perspectivas, os grafismos são documentados, bem como o seu entorno imediato. As imagens fotográficas são recursos auxiliados por instrumentos tecnológicos, sendo importantes para o projeto de pesquisa e o seu desenvolvimento, tornando-se fontes para a história das práticas e da memória das artes rupestres, dado a iminência da perda da materialidade do suporte rochoso e consequentemente da cultura visual representada.

Os dados coligidos em campo em tabelas e planilhas foram classificados, sistematizados e interpretados do ponto de vista do conceito de tradição e englobam as noções de tipo e estilo. As anotações sobre as patologias recorrentes, são importantes no estabelecimento de fatores de degradação e das mensurações sobre o estado de conservação. Tais análises estão expressas no no referido Trabalho Final de Conclusão de curso, no capítulo sobre *Documentação e conservação dos grafismos pictóricos*, e suas tópicas: *Sítios arqueológicos em paisagens da pré-história do Nordeste Brasil* (Sousa, 2020, p. 75-103) e *A documentação e a conservação dos sítios da arte rupestre em paisagens da pré-história do Nordeste* (Sousa, 2020, p. 104-109). Alguns resultados preliminares desse trabalho constam nos anais do XIII Encontro Estadual de História: história e mídia, narrativas em disputa, da ANPUH-PE, com o título: *A destruição do patrimônio arqueológico: os grafismos pictóricos na Serra Setentrional do Espinhaço e Chapada Diamantina Meridional-Macaúbas-BA*.

Em 2020, a junção dessas duas últimas iniciativas descritas, originou o projeto, *Mapeamento e conservação de sítios arqueológicos de arte rupestre no Espinhaço Setentrional* e junto a ele a ideia de formar o Coletivo Arqueologia no Espinhaço Setentrional – AES – prevendo a realização de algumas etapas. Com Recursos próprios os pesquisadores José Antônio de Sousa e Jean Silva Sousa, visitou todos os sítios do CNSA-CNA-IPHAN. Foram elaborados e impressos alguns materiais básicos, como a Ficha de Registro de Sítio Arqueológico, pré-projeto, cronograma de atividades, material complementar, com caderneta de anotações em campo. Foi realizado o levantamento de coordenadas através do GPS Garmin Etrex-10 a partir de alguns pontos estabelecidos nos painéis e setores específicos pintados.

Pari passu, realizava-se uma revisão bibliográfica, em busca de referenciais teóricos e metodológicos, dimensionamento das imagens no painel e sua identificação

por densidade e setores, buscando uma definição e numeração de painéis por setores e o uso de câmeras digitais. As atividades pós-campo, alagaram-se, com a sistematização dos dados coligidos e criação dos primeiros documentos do AES. Selecionado pelo Edital de Premiação Cultural – Aldir Blanc, Chamada Pública, da Secretaria Municipal de Cultura nº.01/2020, o AES ampliou as perspectivas futuras para o ano de 2021, no planejamento de uma nova etapa, com a elaboração de um novo cronograma de atividades e roteiro de campo, com replicação metodológica da primeira etapa, com foco no em fichas de monitoramento do estado de conservação e prevendo o levantamento de novos sítios para compor um futuro Inventário de manifestações rupestres do Espinhaço Setentrional.

Considerações finais

Esse trabalho apresentou uma proposta metodológica inicial como possibilidade de um futuro levantamento bibliográfico e documental, resultado da sistematização das pesquisas e estudos arqueológicos realizados nas unidades geomorfológicas Oeste e Leste do Espinhaço Setentrional, no Estado da Bahia, como objetivo principal em arrolar as pesquisas já realizadas e em desenvolvimento. Foi importante fazer algumas considerações acerca das pesquisas geológicas para a caracterização do Supergrupo do Espinhaço Setentrional, conforme alguns pesquisadores: Draper (1920), Moraes Rego (1931), Sá *et al.* (1976), Brito Neves *et al.* (1979), Schobbenhaus (1996). Guimarães (2019), como eixo importante e coordenada metodológica na contextualização dos estudos sobre os sítios de arte rupestre a partir de um referencial e marcador geoespacial para as duas regiões. Conhecer o “estado da arte” da arqueologia rupestre na região, tem se constituído um ponto inicial e fundamental para o desenvolvimento de novos projetos de pesquisas, através dos referenciais teóricos e metodológicos, na observância de problemas, tendências de investigação, lacunas e subsídios, nesse sentido, a proposta de Oliveira e Marques (2019) se reveste da maior importância para a região.

Em dois momentos foram reunidos uma pequena amostra de pesquisas importantes, desenvolvidas nas regiões oeste e leste do Espinhaço Setentrional. Enquanto a parte Leste, conta com um maior número de contribuições, a parte Oeste, carece de mais iniciativas para um acervo ainda desconhecido. Contudo, salienta-se que os estudos da parte Leste, em sua grande maioria se concentram em Morro do Chapéu. A partir dessa proposta metodológica de investigação da produção científica, fica exposto as demandas da produção, a partir do que já foi produzido na arqueologia e geologia, principalmente, como o aperfeiçoamento dos métodos aplicados em novos objetos e projetos de pesquisa. Foi interessante observar alguns exercícios na

construção de inventários de conhecimento, como a experiência coordenada por Carlos Etchevarne, para os vestígios arqueológicos de Morro de Chapéu, na parte leste. A leitura dos sítios arqueológicos cadastrados no Centro Nacional de Arqueologia - CNA, como ponto de partida, mostra ainda nos dias de hoje a importância desses levantamentos, sendo considerados marcos inaugurais para a arqueologia local em muitas regiões, como na parte Oeste do Espinhaço Setentrional.

O balanço bibliográfico e documental, orientado para as duas regiões em tela, foi o objetivo dessa proposição metodológica, como uma experiência inicial de pesquisa na Rede Mundial de Computadores, através de filtros e mecanismos de busca geral, recaindo sobre repositórios e metadados em revistas acadêmicas, tem como objetivo localizar, identificar, contextualizar e classificar as obras: dissertações, teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso, conforme suas inferências nesse balanço bibliográfico e documental. Tal exercício buscou identificar e conhecer estudos arqueológicos e iniciativas em áreas afins nas referidas regiões, promovendo um cruzamento de dados e inter-relação entre esses dados, hora dispersos, misturados e ainda desconhecidos.

Os estudos sobre correlações entre as unidades geológicas do Supergrupo do Espinhaço Setentrional, métodos e conceitos, constituiu o ponto de partida inicial e fundamental para definição do objeto da pesquisa, ou seja aquelas duas unidades geomorfológicas e os sítios rupestres presentes nestas unidades. Os resultados aqui apresentados são preliminares. Esse exercício metodológico pode ser útil aos pesquisadores, ao direcionar seus critérios, levantamentos, sistematização de métodos e sobretudo como ferramenta de contextualização de estudos e documentos já produzidos em diferentes épocas, subsidiando os pesquisadores da temática sobre os tipos e o caráter de produção, meios, formas de publicação e compartilhamento de informações, abrindo caminhos para a criação de um banco de dados para as regiões analisadas, a partir do uso de novas ferramentas digitais de disponibilização da informação rupestre e o conhecimento das marcas e vestígios materiais das evidências dos habitantes da pré-história do Oeste-Leste do Espinhaço Setentrional.

Referências

CAXITO, *et al.* A geologia entre Macaúbas e Canatiba (Bahia) e a evolução do Supergrupo Espinhaço no Brasil Oriental. **GEONOMOS**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 11-20, 2008.

COSTA, C. A. S. **Representações rupestres no Piemonte da Chapada Diamantina - Bahia, Brasil**. 2012. 477f. Tese (Doutorado) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra, 2012.

ETCHEVARNE, C. A.; PIMENTEL, R (orgs.). **Patrimônio Arqueológico da Bahia**. Salvador: SEI, 2011.

ETCHEVARNE, C. A. A ocupação humana do Nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa. **Revista USP**, São Paulo, v. 44, p. 112-141, 1999.

ETCHEVARNE, C. A. **Escrito na pedra: Cor, forma e movimento nos Grafismos rupestres da Bahia**. Prêmio Clarival do Prado Valladares. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht, 2007.

ETCHEVARNE, C. A. As particularidades das expressões gráficas rupestres da tradição nordeste, em Morro do Chapéu, BAHIA. **CLIO Arqueologia**, [S. l.], v. 24, ed. 1, 2009.

ETCHEVARNE, C. A. (org.). **Inventário com vestígios arqueológicos do município de Morro do Chapéu**. Salvador: IPAC/Fundo de Cultura, 2015.

ETCHEVARNE, C. A. (org.). **Arqueologia, um caminho para a arte rupestre: representações gráficas encontradas em abrigos, lajedos e paredões rochosos**. Salvador: Bahia Arqueológica/UFBA/SEMMA, 2018.

GUIMARÃES, J. T. *et al.* **Projeto Igaporã – Macaúbas: Geologia e Recursos Minerais**. Salvador: CPRM, 2019.

MEDEIROS, K. O. P. de. **Estratigrafia de sequências do Supergrupo do Espinhaço na região entre macaúbas e Canatiba – Bahia**. 2013. 109f. (Dissertação) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geologia, Salvador, 2013.

OLIVERIA, F.; MARQUES, J. Considerações iniciais sobre os elementos gráficos dos painéis rupestres de Boquirá -BA. **Revista de Ciências Humanas CAETÉ**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-140, 2019.

PESSIS, A.-M. **Imagens da Pré-história – Parque Nacional da Serra da Capivara**. São Paulo: FUMDHAM/PETROBRAS, 2003.

SCHOBENHAUS, C. As tafrogêneses superpostas espinhaço e Santo Onofre, Estado da Bahia: revisão e novas propostas. **Revista Brasileira de Geociências**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 265-276, dez. 1996.

SOUSA, J. A. de. A destruição do patrimônio arqueológico: os grafismos pictóricos na Serra Setentrional do Espinhaço e Chapada Diamantina Meridional Macaúbas-Ba. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E MÍDIA, NARRATIVAS EM DISPUTA. **Anais...** Recife: Câmara Brasileira do Livro, 2020.

SOUSA, J. A. de. **Paisagens da Pré-História do Nordeste do Brasil: documentação dos grafismos pictóricos em sítios arqueológicos do Espinhaço setentrional e Chapada Diamantina Meridional. Macaúbas – Bahia**. (Especialização) - Universidade Federal de São João Del Rei, Departamento de História, São João Del Rei, 2020.

Editora CLAE

2024