

*Artigos Originais***TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A ARQUEOLOGIA DO AMAPÁ
NA SALA DE AULA***Original Articles***DIDACTIC TRANSPOSITION AND THE AMAPÁ ARCHAEOLOGY
IN CLASSROOM**

Ana Cristina Rocha Silva*

<http://lattes.cnpq.br/1459668482119185>tinaunifap@gmail.com

Edinaldo Pinheiro Nunes Filho**

<http://lattes.cnpq.br/1729175406790321>edinaldopnf@outlook.comCAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217
- está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)**RESUMO**

A transposição didática consiste em um conjunto de ações transformadoras que visam tornar um saber sábio em saber ensinável. Seu desafio maior é transpor o conhecimento científico para o conhecimento escolar a partir de uma linguagem adequada ao contexto dos alunos. Assim, ela age no sentido de torná-los protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. As pesquisas arqueológicas realizadas no estado do Amapá têm revelado um grande potencial para a produção de conhecimento sobre a ocupação e comportamento dos grupos humanos que habitaram a Amazônia em tempos prístinos. Porém, essa potencialidade esbarra no distanciamento entre o conhecimento produzido nos laboratórios dedicados às pesquisas arqueológicas e as salas de aulas. Nessa direção, esse trabalho visa apresentar a transposição didática como uma estratégia para reduzir o espaçamento entre os resultados das pesquisas arqueológicas e a sociedade. Além disso, o texto objetiva descrever a experiência vivida por acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (campus Binacional/Oiapoque) em projetos de execução da transposição didática e inserção da arqueologia nas salas de aula do município de Oiapoque, extremo norte do Amapá.

Palavras-chave: transposição didática. arqueologia. Amapá. sala de aula.

* Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduada em História e Especialista em História da Amazônia. Professora Assistente I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Binacional). Membro do Grupo de Pesquisa "Estudo, Pesquisa e Preservação da Cultura Material do Amapá" (CNPq). Membro da Diretoria da ANPUH-AP (2015-2016).

** Doutor em Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com estágio de pós-doutorado pela Universidade de Coimbra (Portugal). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto III da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Marco Zero).

ABSTRACT

The didactic transposition is a set of transformative actions aimed at making a wise knowledge into teachable knowledge. Its biggest challenge is to translate scientific knowledge to school knowledge in a language appropriated to the students' context. So it acts to make students protagonists of their own learning process. Archaeological researches conducted in the state of Amapá have shown great potential for the production of knowledge about the occupation and behavior of human groups that inhabited the Amazon in pristine times. However, this potential bumps into the gap between the knowledge produced in laboratories dedicated to archaeological research and classrooms. In this sense, this work presents the didactic transposition as a strategy to reduce this gap between the results of archaeological research and society. In addition, the paper aims to describe the experience of some academics with Degree in History from the Federal University of Amapá (Binational/Oiapoque campus) in an implementation project of didactic transposition and archeology inclusion in classrooms in the municipality of Oiapoque, extreme northern Amapá.

Keywords: didactic transposition. archeology. Amapá. classroom.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a transposição didática enquanto estratégia de aproximação entre o conhecimento produzido nos laboratórios de pesquisas arqueológicas e as salas de aulas. O objetivo do trabalho é debater a importância da transposição didática no compartilhamento do conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas do estado do Amapá, bem como descrever experiências que tiveram sucesso na transposição desse conhecimento.

O trabalho apresenta-se em cinco seções. A primeira trata do surgimento e conceituação do termo transposição didática. Na sequência, se apresenta aspectos das pesquisas arqueológicas realizadas no Amapá, bem como destaca-se a potencialidade do patrimônio arqueológico desse Estado. A terceira seção discute o amadurecimento conceitual da Ciência da Arqueologia, bem como discute a utilização da transposição didática em favor do ingresso dessa ciência na sala de aula. A quarta seção descreve a experiência de acadêmicos do curso de História da Universidade Federal do Amapá (câmpus Boinacional/Oiapoque) na execução da transposição didática e inserção do conhecimento produzido pela arqueologia nas salas de aula do município de Oiapoque, extremo norte do Amapá.

ENTENDENDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A dinamicidade e rapidez da sociedade contemporânea tem imposto muitos desafios à educação. Um dos mais difíceis de se alcançar é a aproximação entre o conhecimento que vem sendo produzido no interior de centros de pesquisas científicas e as escolas. O distanciamento entre aquilo que se descobre e/ou redescobre cotidianamente nos laboratórios científicos e aquilo que é ensinado nas salas de aula da educação básica provoca certa desarmonia no ritmo da transmissão de conhecimentos.

Assim, enquanto a produção de conhecimento se renova a cada dia nos laboratórios, na sala de aula, em geral, o conhecimento é repassado de forma estática, imutável. Considerando que a transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade é uma das principais atribuições da escola, essa aparente imutabilidade acaba por interromper uma das funções sociais da educação formal. Nesse sentido, a transposição didática apresenta-se como uma estratégia de enfrentamento para que a escola não se torne isolada da realidade científica que está em seu entorno.

De acordo com Almeida (2011), o sociólogo Michel Verret foi quem introduziu o termo transposição didática, ainda no ano de 1975. Posteriormente, o francês Yves Chevallard discutiu o termo na obra *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Nesse trabalho, Chevallard ampliou o termo dividindo-o em três fases distintas, porém, interligadas. As fases descritas por ele correspondem respectivamente a:

[...] *savoir savant* (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas; o *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula; e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores (CHEVALLARD, 1998 apud ALMEIDA, 2011, p. 10).

Na análise de Almeida (2011), a ampliação do termo e sua subdivisão em três fases interdependentes revelam que, para Chevallard, existem diferenças entre o conhecimento que se produz nos laboratórios científicos e o conhecimento desenvolvido em ambientes estritamente educativos, tais como as escolas. Não são

diferenças conceituais, consistem em diferenças textuais, pois estão posicionadas no campo semântico e léxico e que, por essa condição, precisam ser consideradas.

Tendo em vista essa diferenciação textual, na definição de Filipe Perrenoud transposição didática é “[...] a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho.” (PERRENOUD, 1993 apud ALMEIDA, 2011, p. 9).

Na avaliação de Polidoro e Stigar (2010, p. 155) o espaçamento entre o saber científico e o saber ensinado não retrata necessariamente uma hierarquia de saberes. A distância entre um e outro representa “[...] uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores aí envolvidos.” Para os autores, nesse contexto, o processo de transformação do conhecimento ocorre porque os funcionamentos didático e científico diferem entre si. Eles estão relacionados, porém, não estão sobrepostos. Dessa forma:

[...] para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. A cada transformação sofrida pelo conhecimento corresponde, então, o processo de Transposição Didática (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 155).

Nessa direção e ainda conforme Polidoro e Stigar (2010), a modificação de um objeto de conhecimento científico para um objeto de conhecimento escolar exige seleção e inter-relacionamento do conhecimento acadêmico, a fim de que o mesmo possa se adequar às possibilidades cognitivas dos educandos e à realidade que o circunda.

Portanto, subtende-se dos autores que a transposição didática ocorre a partir de ajustes entre as linguagens oral e escrita e as condições dos aprendizes, assim como as condições de ensino-aprendizagem oferecidas na escola. Indo ao encontro do pensamento de Polidoro e Stigar (2010), Almeida (2011) também sinaliza que o grande desafio da transposição didática é transpor o conhecimento científico para o conhecimento escolar com base em uma linguagem adequada à realidade dos alunos.

No dizer desse último autor, a adequação de linguagem é ainda mais imperiosa na educação básica, pois, nessa etapa em especial, o distanciamento

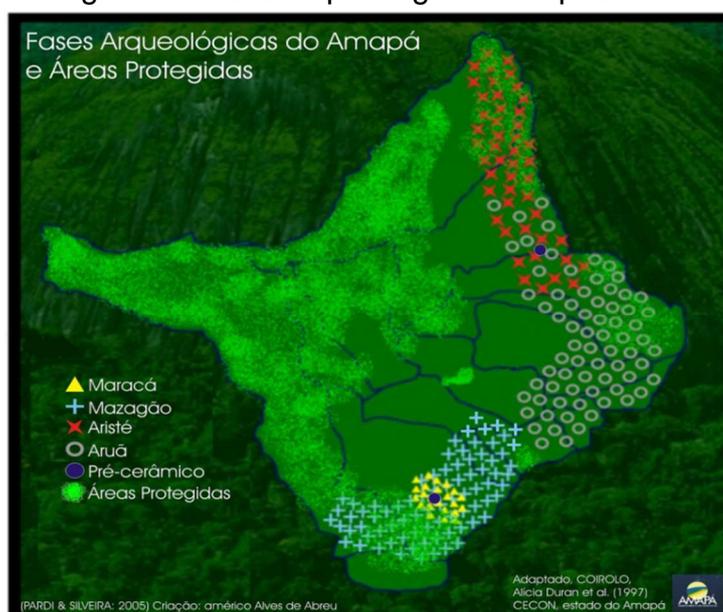
entre conhecimento científico e conhecimento escolar parece ser maior. Almeida (2011) defende a necessidade de o docente buscar estratégias de ensino que permitam ao aluno digerir os conteúdos de maneira mais palatável possível.

Nesse sentido, é mister que o professor proporcione um processo de ensino/aprendizagem prazeroso e com potencial para deslocar seus alunos da condição de meros receptores de conteúdos e informações para a condição de protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Esse é um dos grandes desafios da educação que pode ser conquistado com o uso adequado da transposição didática.

AS PESQUISAS ARQUEOLÓGICAS NO AMAPÁ

Localizado no extremo norte do Brasil, o Estado do Amapá apresenta uma vasta herança cultural. A diversidade dessa herança está expressa nas quatro principais fases arqueológicas identificadas no Estado, a saber: Aruã, Maracá, Mazagão e Aristé¹. Cada uma dessas fases corresponde a uma sequência de desenvolvimento cultural e cronológico na região. A Figura 1, adiante, identifica o local de ocorrência das fases.

Figura 1: Fases arqueológicas amapaenses.



Fonte: Pardi e Silveira (2005)

¹ Há, ainda, uma quinta fase denominada *Koriabo*. As pesquisas a respeito dessa fase ainda não permitem apresentar dados mais aprofundados sobre ela.

A fase **Aruã** relaciona-se à uma tradição ainda não estabelecida. Ela “[...] representa a mais antiga evidência de ocupação humana do Estado.” (NUNES FILHO, 2010, p. 21). A localização geográfica da fase Aruã compreende: o Estado do Amapá, as Ilhas Mexiana e Caviana e o Marajó (no Estado do Pará). Está relacionada a grupos de caçadores-coletores com agricultura incipiente. Os sítios arqueológicos pertencentes à fase Aruã são pequenos e rasos. Isso infere grupos humanos pequenos e com curta permanência em um dado local. Nessa fase, predomina a cerâmica simples, ou seja, sem decoração. Entre as peças da fase estão: assadeiras utilizadas provavelmente para cozer pão de mandioca, figuras toscas relacionadas possivelmente a prática religiosa, lâminas de machado polidas e contas pendentes de jadeíta. A datação relativa dessa fase compreende os séculos XIII e XVII (NUNES FILHO, 2010).

A fase **Aristé** (conhecida popularmente como Cunani) está relacionada à Tradição Policroma². Os grupos indígenas pertencentes a essa fase se estabeleceram no extremo norte do Amapá; destaca-se, no mesmo período em que os grupos ligados à fase Mazagão também se estabeleceram no sul do Estado. A fase Aristé está localizada geograficamente na metade norte do Amapá, “[...] limitada, ao norte, pelo Rio Oiapoque e, ao sul, pelos rios Araguari/Amapari” (SIMÕES, 1972 apud NUNES FILHO, 2010, p. 22). Além de serem rasos, os sítios dessa fase sugerem curto período de ocupação. Estão situados ao longo de rios e igarapés, afastados dos locais utilizados como cemitérios. Esses últimos, chamados de sítios-cemitérios se caracterizam pela disposição de urnas funerárias expostas em gruta ou cavernas. Quando esses abrigos eram ausentes no ambiente natural, os grupos pertencentes à fase Aristé abriam poços artificiais ou depositavam suas urnas na terra. A datação relativa da fase compreende os séculos XV e XVI.

A fase **Mazagão** está relacionada à Tradição Cultural Inciso Ponteados³. Nunes Filho (2010, p. 23) esclarece que, entre os séculos XV e XVI, grupos da fase

² A Tradição Policroma se caracteriza pela ampla diversidade de técnicas decorativas e pela complexidade de motivos. Predomina como decoração a pintura em vermelho ou preto sobre engobo (tipo de tratamento feito antes da queima da cerâmica, na superfície do vasilhame) branco (NUNES FILHO, 2010, p. 72).

³ A Tradição Inciso Ponteados caracteriza-se pela decoração feita através de incisões, predominantemente retilínea e, às vezes, em padrões desenhados em finas linhas paralelas, espaçadas uniformemente e, associadas a ponteados. São também modelagens em baixo relevo

Mazagão imigraram para o sul do Amapá, ocupando a área limitada, ao norte, pelos rios Araguari e Amapari e, ao sul, pelo rio Jarí. Posteriormente, se concentraram no rio Vila Nova, estabelecendo contato com a fase Maracá e recebendo, assim, a influência de padrões cerâmicos dessa última. As ocupações da fase Mazagão correspondem a sítios habitações e cemitérios. Pelas dimensões dos mesmos, sugerem pequenos contingentes populacionais. Nos sítios cemitérios, são encontradas urnas funerárias com enterramentos secundários em cavernas. A datação relativa dessa fase vai do século XV ao XVI. A presença de contas de vidros junto às urnas funerárias infere a contemporaneidade da fase Mazagão com o europeu (NUNES FILHO, 2010, p. 24).

A fase cerâmica **Maracá** ainda não possui filiação cultural. Ela ocorre na região onde a observação da fase Mazagão é predominante. As urnas funerárias dessa fase geralmente são encontradas em grutas. Essas urnas podem ser: tubulares, zoomorfas, antropomorfos e antropozoomorfas. As primeiras são simples e possuem a forma de cilindro oco, com tampa. As zoomorfas remetem a imagem de jabutis e tartarugas. As urnas antropomorfos (Fotografia 1, adiante) representam, em geral, a figura humana sentada em um banco de argila. O corpo e os braços possuem o formato cilíndrico; as mãos estão apoiadas sobre os joelhos, as pernas trazem panturrilhas bastante grossas e os pés apoiam-se no solo. As mãos e pés são estilizados, sendo os dedos em um número de 3 a 7, definidos por incisões. A representação dos órgãos genitais é feita com realismo. A tampa ilustrada a cabeça das urnas, mostrando, no topo, um disco plano ou não. A Figura 2, adiante, ilustra as urnas antropomorfos Maracá. As urnas antropozoomorfas da fase Maracá misturam características de corpos de animais com cabeças humanas. É comum as urnas da fase Maracá apresentarem ossos cremados. Elas eram lacradas através de cordões enfiados em orifícios feitos na parte inferior da tampa; na parte superior, uniam-se pela aplicação de argila na junção, isso tornava as urnas hermeticamente vedadas. A datação relativa da fase Maracá compreende os séculos XV e XVII (NUNES FILHO, 2010, p. 25).

A singularidade da herança cultural deixada pelos povos que habitaram o Amapá em tempos prístinos chama a atenção de especialistas desde o século XIX.

ou adornos biomorfos sobre a borda ou parede dos recipientes e a pintura (NUNES FILHO, 2010, p. 72).

Nessa lógica, pioneiros como Goeldi (em 1895), Penna (em 1872), Nimuendaju (em 1915) e Hilbert (em 1953) estão entre os pesquisadores que já desenvolveram estudos no estado. Embora a região como um todo tenha sido considerada por Meggers (1977 apud NUNES FILHO, 2014) como um ambiente pobre e inibidor ao desenvolvimento cultural, os estudos históricos e arqueológicos revelam a existência de uma intensa complexidade cultural dos povos antigos do Estado. Complexidade essa já constatada através das pesquisas pioneiras dos pesquisadores citados acima e ratificada recentemente por arqueólogos que atuam de forma permanente no Amapá.

Ao pesquisar sítios localizados na região do Amapari, uma grande área de terra firme localizada no centro-oeste do estado, Nunes Filho⁴ (2014) nos revela um contexto cultural que, no mínimo, exige um repensar acerca dos padrões de ocupação na região Amazônica. Segundo o meio especializado, em geral, as sociedades complexas estudadas pela arqueologia nos últimos anos teriam surgido em ambientes de várzea, sendo este ecossistema o grande responsável pelo surgimento de tais grupos. Contrariando essa perspectiva, os estudos de Nunes Filho (2014) na região do Amapari revelam que, assim como os grupos da várzea, os grupos pré-históricos que habitaram a terra firme daquela região também foram capazes de superar suas limitações ecológicas, demonstrando, portanto, intensa complexidade cultural.

Conforme o autor, ao fazerem uso do cultivo de plantas e manejo ambiental, os grupos pré-históricos da região do Amapari otimizaram seus recursos naturais sem o comprometimento da existência e qualidade do ecossistema no qual estavam inseridos. Assim, eles foram capazes de construir uma relação harmoniosa com o ecossistema Amazônico e uma preocupação com a preservação ambiental. A partir da diversidade e especialização de recursos ambientais, esses grupos “[...] superaram a barreira do tempo em termos de modernidade e inovação tecnológica sem agredir o ambiente natural.” (NUNES FILHO, 2011, p. 99).

Assim, o autor constata que o desenvolvimento de sociedades complexas na Amazônia não é exclusividade dos ambientes de várzea. Os grupos pré-coloniais que habitaram a terra firme da região do Amapari, no Amapá, “[...] criaram condições

⁴ Arqueólogo vinculado à Universidade Federal do Amapá e fundador do Centro de Pesquisas Arqueológicas do Amapá (CEPAP/UNIFAP).

ambientais favoráveis ao desenvolvimento de uma complexidade cultural. E, certamente, foram por muito tempo sustentáveis.” (NUNES FILHO, 2014, p. 187). Considerando que o feito desses grupos chamados ‘pré-históricos’ constitui-se como um enorme desafio à sociedade contemporânea – que em pleno século XXI agride desenfreadamente seus recursos naturais – não há como negar que os mesmos compunham sim sociedades complexas, e que seus conhecimentos a respeito da dinâmica ambiental da região em muito contribuiriam para o enfrentamento dos problemas ambientais da contemporaneidade.

Os estudos de Cabral e Saldanha⁵ (2010), por sua vez, também sinalizam a complexidade dos grupos pré-históricos do Amapá. Um dos sítios mais evidenciados nas pesquisas desses profissionais é o sítio de estruturas megalíticas conhecido como Rego Grande, localizado a 16 quilômetros da sede do município de Calçoene. Segundo os autores, esse sítio contém mais de 150 blocos de rocha; alguns desses blocos medem mais de três metros de comprimento e outros estão fincados no solo formando um círculo no topo de uma elevação (CABRAL; SALDANHA, 2011). Por conta dessas peculiaridades, o local vem sendo comparado ao Stonehenge, na Inglaterra.

Os autores em destaque dão conta de que a construção do lugar exigiu não apenas força bruta, como também intensa organização. Na análise deles:

As rochas foram posicionadas no solo com muito cuidado e maestria, apesar do imenso tamanho e do peso de algumas delas. Para isso, foi necessária a coesão de muitas pessoas, um esforço coletivo para criar um espaço onde várias cerimônias eram realizadas. Provavelmente havia uma liderança forte por trás de tudo isso, capaz de reunir um grupo e convencê-lo de que o esforço valia a pena (CABRAL; SALDANHA, 2011, p. 54).

Considerando a empreitada para a construção do lugar supracitado, os autores destacados ratificam a complexidade cultural dos grupos pré-coloniais que habitaram o atual estado do Amapá. Segundo eles, a intensa diversidade de sítios e culturas arqueológicas revelam que limitações ambientais não constituíram obstáculo para a organização social de grupos indígenas na região. Os blocos megalíticos encontrados no município de Calçoene constituem-se como um

⁵ Arqueólogos vinculados ao Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do Instituto de Pesquisa Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA).

elemento a mais do rico contexto indígena da Amazônia antiga, bem como expressa a riqueza cultural dos povos nativos da região.

Pelo exposto, as pesquisas arqueológicas realizadas no Amapá já possuem evidências para sustentar que a região não foi no passado (nem o é no presente) um lugar inóspito ao desenvolvimento cultural; não foi uma terra sem gente ou tampouco um lugar intocado pela ação humana, tal como inculcavam os livros didáticos há algum tempo atrás. Os resultados das investigações arqueológicas na região permitem afirmar que, assim como a cultura Maia nos Andes, na Amazônia e, em especial, no Amapá, também se desenvolveram sociedades com complexos sistemas de hierarquia e organização.

ARQUEOLOGIA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Conforme Barreto (2010, p. 13), etimologicamente, a palavra “arqueologia” se origina do grego *arkhaiología* (*arkhaíos*, antigo; *logía*, discurso, tratado), e diz respeito “a ciência ou estudo das coisas antigas”. Surgido em fins do século XVI, o termo associava-se ao estudo das antiguidades clássicas ou dos monumentos pré-históricos dos países europeus. Nesses moldes e de acordo com a tradição, a arqueologia passou a ser definida como o mero estudo das “coisas” ou dos objetos criados pelo trabalho humano, “os artefatos” (FUNARI, 2003, p. 13). Essa concepção desatualizada acabou por disseminar a ideia de que a tarefa dessa ciência estava restrita a instrumentalizar profissionais para esburacar o solo à procura de objetos antigos.

Para Funari (2003), dentro dessa lógica tradicional, os artefatos não teriam relação alguma com seus produtores e utilizadores: os homens. Assim, a interpretação dos artefatos deveria realizar-se a partir de um contexto a-histórico, no qual os artefatos estariam separados da dinâmica social e ambiental dos homens. Segundo Barreto (2010), tal abordagem valorizava o artefato em si, como se ele tivesse o poder de responder a todas as interrogações a respeito da sociedade que o criou.

Ao defender que a “[...] cultura refere-se, a um só tempo, ao mundo material e espiritual” e que “[...] não existe uma oposição entre os dois que justifique o estudo apenas das coisas”, Funari (2003, p. 13) nos oferta a superação da concepção

tradicional de arqueologia. De acordo com o autor, nos últimos anos, a arqueologia tem ampliado seu campo de ação para o estudo da cultura material de qualquer tempo, seja ele pretérito ou presente.

Dessa forma, “[...] a porção da materialidade estudada pela arqueologia não se restringe ao produto do trabalho humano.” (FUNARI, 2003. p.14). Além dos artefatos, a arqueologia também analisa os ecofatos e os biofatos, pois ambos estão conectados à apropriação da natureza pelo homem. O autor explica que, se os artefatos são os objetos resultantes da ação do homem, por analogia, os conceitos de ecofato e biofato foram criados pelos arqueólogos para designar os vestígios do meio ambiente e de restos de animais que possuem associação com a ação dos seres humanos.

Funari (2003, p. 14) justifica seu raciocínio defendendo que os fenômenos da natureza, enquanto conjunto de recursos apropriáveis, podem ser utilizados das mais diversas maneiras e conforme as necessidades, interesses e cultura do sistema social que deles se aproveita. Assim, por exemplo, as águas do rio Eufrates, na Mesopotâmia, eram utilizadas pelos pastores nômades apenas como fonte d’água para seus rebanhos, enquanto que para os agricultores sumérios e acádios, essas mesmas águas possibilitaram a criação de um complexo sistema de irrigação. A partir desses exemplos, o intelectual deixa claro que a apropriação da natureza jamais ocorre em um contexto a-histórico, tal como defendia a concepção tradicional de arqueologia, ela ocorre sempre a partir da dinâmica de determinada organização social.

O fortalecimento da relação indissociável entre homem e meio provocou a renovação conceitual do objeto de estudo da arqueologia. Avançou-se, assim, da tarefa de desenterrar coisas ou tesouros perdidos (tal como o reproduzido nos filmes de Indiana Jones) para “[...] o estudo da cultura material que busca compreender as relações sociais e as transformações na sociedade.” (FUNARI, 2003, p. 15).

Atualmente, portanto, a partir da *Carta de Lausanne* (ICAHM, 1990), o patrimônio arqueológico passa a ser definido como:

[...] a porção do patrimônio material para qual os métodos da arqueologia fornecem os conhecimentos primários. Engloba todos os vestígios da existência humana e interessa todos os lugares onde há indícios de atividades humanas não importando quais sejam elas,

estruturais e vestígios abandonados de todo o tipo, na superfície, no subsolo ou sob as águas, assim como o material a eles associados.

A significação ofertada ao patrimônio arqueológico indica que qualquer indício de atividade ou presença humana em um dado local deve ser considerado como vestígio arqueológico. Através da análise desses vestígios, a arqueologia reúne elementos para compreender a vida social dos homens e as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos tempos. Dentre as várias contribuições sociais ofertadas pela arqueologia, a possibilidade do conhecimento do passado para a compreensão do presente e o planejamento coeso do futuro é uma das mais importantes.

Entretanto, para que o conhecimento produzido a partir da arqueologia chegue ao conhecimento da sociedade, é necessário que ele ultrapasse as paredes dos laboratórios e chegue até as salas de aula. A desinformação sobre o objeto de estudo dessa ciência ainda é enorme por parte da sociedade, inclusive por parte de muitos professores. Não é a toa que para muitas pessoas a arqueologia estuda os dinossauros.

A falta de informações sobre a disciplina está relacionada a aspectos diversos. Destaca-se aqui apenas dois deles: a ausência da disciplina no currículo escolar e a dificuldade de acesso dos professores às discussões que envolvem a ciência. Tais aspectos desdobram-se na pouca habilidade dos mesmos em explorar a arqueologia em sala de aula. E é exatamente aqui que a transposição didática pode ser usada em favor dessa ciência.

Compreendida por Monteiro (2007) como um conjunto de ações transformadoras capazes de um tornar um saber sábio em saber ensinável, a transposição didática exige que o professor desenvolva competências. Para Almeida (2011, p. 32), competências “[...] são condições superiores de comportamento profissional que só se atinge mediante estudo.” Dessa forma, para que ela a transposição didática aconteça em sala de aula, ela exige um docente dedicado que busca aperfeiçoar-se continuamente. No dizer do autor:

A transposição didática aqui pode e deve ser entendida como a capacidade de construir-se diariamente. Ela se dá quando o professor passa a ter coragem de abandonar moldes antigos e

ultrapassados e aceita o novo. E aceita porque tem critérios lógicos para transformá-lo. (ALMEIDA, 2011, p. 33).

A partir do posicionamento de Almeida (2011), é possível afirmar que, deparando-se com um professor competente e disposto a aplicar a transposição didática, a arqueologia pode encontrar uma porta aberta para entrar no ambiente escolar e ter seu conteúdo explorado nas aulas da sua das mais variadas disciplinas.

TRANSPONDO O CONHECIMENTO PARA A SALA DE AULA

Como descrito anteriormente, as pesquisas arqueológicas realizadas no Amapá vêm possibilitando um maior conhecimento a respeito dos modos de viver dos grupos pré-históricos que habitaram a região no passado. Apesar disso, no estado como um todo, esse conhecimento encontra uma enorme dificuldade para acessar a sala de aula. Objetivando possibilitar esse acesso, alunos da turma de veteranos⁶ do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá, lotados no campus Binacional, no município de Oiapoque, desenvolveram projetos de intervenção para executar a transposição didática e levar a arqueologia do Amapá para as salas de aula do município.

Os projetos nasceram durante a fase teórica da disciplina intitulada “*Prática do ensino de História II: ênfase em arqueologia*”, que pretendeu instrumentalizar os discentes do curso de história para a realização da transposição didática. Dentre vários fins, a disciplina objetivou: a) refletir os usos e possibilidades da arqueologia para a construção do conhecimento histórico; b) aprofundar os conhecimentos sobre as pesquisas arqueológicas na Amazônia e no Amapá com vistas à realização da transposição didática; e c) incentivar práticas docentes que possibilitem um elo entre história e arqueologia.

Durante a etapa teórica da disciplina, buscou-se ofertar aos discentes um arcabouço teórico que os levasse a compreender as teorias que explicam o processo povoamento da Amazônia, bem como os estudos acerca das culturas arqueológicas do Amapá. A compreensão desses aspectos é que iriam dar

⁶ Turma 2014.1, que atualmente está cursando o quinto semestre do curso.

⁷ Ministrada pela professora mestra Ana Cristina Rocha Silva.

subsídios para o amadurecimento de estratégias de transposição didática, uma vez que havia, por parte dos discentes, um grande desconhecimento a respeito das pesquisas arqueológicas na região.

Feita a exploração do arcabouço teórico, os alunos foram divididos em quatro Grupos de Trabalho (GT's) para, com o auxílio da docente da disciplina, elaborar projetos de intervenção para serem aplicados em duas instituições escolares do município de Oiapoque, denominadas aqui de escola-campo 1 e escola-campo 2. As duas instituições são, respectivamente, a Escola Estadual Joaquim Caetano⁸ e a Escola Estadual Duque de Caxias⁹, instituições essas que ofertam o Ensino Fundamental I e II no município de Oiapoque. Cada GT elaborou um projeto diferente, com temáticas e objetivos próprios. Todos eles foram executados no período de 21 a 30 de março de 2016.

O GT 1¹⁰ elaborou o projeto intitulado “*preservando nossa história: o sítio arqueológico de Calçoene*”. O projeto destacou a importância do conhecimento, valorização e divulgação da história do sítio arqueológico de Calçoene (conhecido como Rego Grande). Seu público alvo foram os alunos do 7º ano da escola-campo 1. O projeto vislumbrou apresentar um pouco da história e das pesquisas realizadas no sítio destacado. Para tanto, foram utilizados recursos diferenciados, como: documentários, exposição de fotos e palestras. Destaca-se que, para organizar tais recursos, além de pesquisas em periódicos e livros especializados, o GT 1 foi diretamente ao município de Calçoene entrevistar o guarda-parque do sítio arqueológico de Calçoene, o senhor Lailson Camelo, conhecido popularmente como “Garrafinha”. A entrevista com ele rendeu a esse grupo um rico material que explorou, sobretudo, a importância da preservação do sítio para as presentes e futuras gerações. Todas as atividades planejadas no âmbito do projeto elaborado pelo GT 1 tiveram como diretriz central a dinamização do ensino de História, o resgate da memória e o fomento de ações preservacionistas.

⁸ Localizada no centro do município de Oiapoque.

⁹ Localizada no Distrito de Clevelândia do Norte, a 06 quilômetros da cidade de Oiapoque.

¹⁰ Composto pelos acadêmicos Teresinha de Jesus, Géssica da Costa, Jéssica Mendes, Thiane Keisse Ferro, Loyanne Cristini Pires, Nilene Martins, Aldo Césas Cardoso, Ana Iza Ribeiro e Wallison Rodrigues.

Por sua vez, o GT 2¹¹ elaborou o projeto denominado “*Os sítios arqueológicos Aristé (Cunani)*”, cujo objetivo central foi apresentar aos estudantes do 7º ano da escola-campo 1 a fase Arqueológica Aristé. Houve, por parte do GT 2, a preocupação em apresentar a fase Aristé de forma didática e com linguagem adequada para a faixa etária e realidade social dos alunos da escola-campo 1. Dessa forma, além da apresentação de réplicas das cerâmicas Aristé (ou Cunani), o grupo desenvolveu jogos didáticos que exploravam as características e locais de ocorrência dessa fase. Interessante foi notar que os alunos reconheceram que o território habitado por eles, na atualidade, está contido na área de ocorrência da fase Aristé. Isso os permitiu compreender que aquele território já era ocupado por grupos indígenas muito antes da criação do município de Oiapoque, possibilitando, assim, a construção de elos identitários.

Denominado “*Conscientizar para preservar: a civilização Maracá*”, o projeto do GT 3¹² vislumbrou apresentar a civilização Maracá e identificar as influências e vestígios dessa civilização no presente. O grupo discutiu, ainda, a importância da preservação dos sítios Maracá para a produção de conhecimento a respeito da pré-história da região. O público alvo desse grupo foram os alunos do 8º ano da escola-campo 1. Em meios às estratégias didáticas criadas pelo grupo, destaca-se a utilização de objetos cerâmicos e artesanatos que trazem consigo grafismos da cultura Maracá. Tais materiais foram utilizados para fazer com que os alunos conseguissem identificar as marcas da civilização Maracá em seu cotidiano e, a partir disso, pudessem refletir a respeito de seu uso e preservação. Destaca-se que, em meio às estratégias didáticas do GT 3, apresentou-se uma encenação protagonizada pelos próprios acadêmicos. A encenação discutiu aspectos legais da preservação do patrimônio arqueológico no Brasil e apresentou situações-problemas para os alunos compreenderem como agir em casos de achados fortuitos de sítio arqueológicos, uma vez que é comum a localização de sítios na área urbana e rural do município de Oiapoque.

¹¹ Composto pelos acadêmicos Doriedson dos Santos, Francisco Wilton de Oliveira, Girlene Costa, Jaime Vilhena, Joanicio Sousa, Poela Lia, Rair Martins, Risonete dos santos, Roberto Veiga e Yuri Aniká.

¹² Composto pelos acadêmicos Adriana Pantoja, Erasmo Ribeiro, Fabíola Vilhena, Francinildo Leite, Josiel Oliveira, Lílciane Ribeiro, Maiara Barbosa, Marco Silva, Marco Silva, Márcia Rosa, Mirian Gadelha e Sthéfanie Maiara.

Intitulado “*As origens do povoamento amazônico*”, o projeto do GT 4¹³ foi o único executado na escola-campo 2. O projeto pretendeu esclarecer as teorias que explicam o processo de povoamento da Amazônia para, assim, explorar as formas de uso do meio ambiente amazônico por grupos pré-colombianos. O público alvo do projeto foram os alunos do 8º ano da escola campo 2. As estratégias didáticas do GT 4 combinaram o uso de mapas, réplicas de artefatos cerâmicos das culturas Aristé e Maracá, fotografias e jogos didáticos. O principal jogo didático utilizado pelo grupo constou em um quebra-cabeça extragrande confeccionado em material emborrachado. O quebra-cabeça trazia o mapa das fases arqueológicas do Amapá e, ao montá-lo, os alunos aprendiam de forma lúdica os rastros das civilizações que habitaram o estado no passado.

A experiência vivida pelos acadêmicos demonstra ser possível a inserção da arqueologia no cotidiano escolar. Devidamente instrumentalizados e capacitados, é possível que professores transponham as paredes de laboratórios e transformem o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patrimônio arqueológico do estado do Amapá possui um enorme potencial para a produção de conhecimento a respeito da ocupação e comportamento dos grupos humanos que habitaram a região Amazônica no passado. Todavia, essa potencialidade tem esbarrado no enorme distanciamento entre o conhecimento que vem sendo produzido nos laboratórios dedicados às pesquisas arqueológicas e as salas de aulas. Nesse sentido, a transposição didática foi apresentada aqui como uma estratégia para diminuir o espaçamento entre os resultados das pesquisas arqueológicas e a sociedade.

A experiência vivida por acadêmicos do curso de História da Universidade Federal do Amapá (câmpus Binacional/Oiapoque) demonstrou ser possível transpor o conhecimento advindo das pesquisas arqueológicas da região para a sala de aula. Demonstrou, ainda que, se executada com o planejamento e linguagem adequada, a transposição didática pode tornar mais harmônico e contínuo o fluxo do

¹³ Composto pelos acadêmicos Aldelan Nunes, Ana Lúcia Monteiro, Cleia Dias, Israel Pereira, Juliana Aniká, Márcia Rosiane Teixeira, Rosanira Lima, Sara Gabriel Silva, Josilene dos Santos e Ivanéia Soares.

conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar. Obviamente que o movimento daquilo que é produzido nos laboratórios de arqueologia em direção à sala de aula não depende unicamente da competência e vontade do professor e/ou pesquisador. Não é intenção desse artigo sustentar tal posicionamento.

Sabe-se que a deficiência na oferta de direitos básicos, como educação de qualidade, perpetua desigualdades que atinge toda a sociedade. Pesquisadores e professores de todos os níveis de ensino (do fundamental ao superior) não estão isentos desse contexto. Logo, as responsabilidades pelas falhas no processo de compartilhamento das pesquisas arqueológicas não podem recair unicamente sobre uma ponta (pesquisadores) ou outra (professores) porque elas possuem relação com contextos muito maiores que, em geral, estão fora do alcance do poder de atuação desses profissionais.

O que se buscou nesse artigo é defender a importância cultural e social da inserção da arqueologia no ambiente escolar e mostrar que a transposição didática pode possibilitar essa inserção. No Amapá, em especial, a arqueologia vem desmontando mitos e revelando que, no passado, embora tenham sido rotulados pelo europeu conquistador como ‘incivilizados’, os grupos pré-colombianos que habitaram tal espaço possuíam forte complexidade cultural e dominavam sofisticadas técnicas de uso e manejo do meio ambiente. Proporcionar o ingresso desse e de outros conhecimentos produzidos pela arqueologia nas salas de aulas significa, dentre outras coisas, contribuir para a superação de abordagens deficientes sobre os grupos pré-históricos da região.

Ao compreender a importância e singularidade do modo de viver desses povos e dos vestígios deixados por eles no ambiente, é possível que crianças sejam estimuladas a compreender a legitimidade e grandeza de sua própria história. Libertando-se, portanto, de verdades absolutas e compreendendo que o conhecimento está em constante processo de construção, reformulação e ressignificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, A. et al. **Do lado de cá**: fragmentos de História do Amapá. Belém: Açai, 2011.

BARRETO, M. V. **Abordando o passado**: uma introdução à arqueologia. Belém: Paka-Tatu, 2010.

CABRAL, M. P.; SALDANHA, J. D. M. O caminho das pedras. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 52-56, fev. 2011.

_____.; _____. A arqueologia do Amapá: reavaliação e novas perspectivas. In GUAPINDAIA, V.; PEREIRA, V. **Arqueologia da Amazônia I**. Belém: Ed. MPEG : IPHAN : SECULT-PA, 2010.

FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

ICAHM. **Carta de Lausanne**. Lausanne, 1990. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Lausanne%201990.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NEVES, E. G. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NUNES FILHO, E. P. **Desenvolvimento cultural em terra firme**: condições ecológicas de ocupação humana na região do Amapari no período pré-colonial. Macapá: Ed. UNIFAP, 2014.

_____. Modelo de desenvolvimento local na Amazônia Pré-Colonial: complexidade cultural e modernidade em sociedades pré-coloniais da Amazônia. **Revista Estação Científica**, Macapá, v. 1, n. 2, p. 99-109, 2011.

_____. **Túmulos pré-históricos no Amapá**: sepultamento em poço. Macapá: Centro Genildo Batista, 2010.

PARDI, M. L. F.; SILVEIRA, O. Amapá: gestão do patrimônio arqueológico e o programa estadual de preservação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ARQUEOLOGIA, 13., 2006, Campo Grande. **Anais....** Campo Grande: SAB, 2005.

POLIDORO, L. F.; STIGAR, R.. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Cibertologia** - Revista de Teologia & Cultura, São Paulo, ano 6, ed. 27, p. 153-159, jan./fev. 2010.

PORRO, A. **O povo das águas**: ensaios de etno-história amazônica. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PROUS, A. **Arqueologia brasileira**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

SCHAN, D. P. Múltiplas vozes, memória e histórias. Por uma gestão compartilhada do Patrimônio Arqueológico na Amazônia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 33, p.109-132, 2007.

SILVA, A. C. R. **Programa de Preservação do Patrimônio Arqueológico do Amapá (2005/2013)**: um modelo de gestão de política pública de preservação cultural. Macapá, 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

Artigo recebido em: 30/04/2016

Aprovado em: 07/06/2016