

# ANAIIS

VIII Simpósio Línguas e  
Identidades da/na  
Amazônia Sul-Occidental

VII Colóquio Internacional  
“As Amazônias, as Áfricas e as  
Áfricas na Pan-Amazônia”

03 a 07 de novembro de 2014  
Câmpus da Universidade Federal do Acre  
[www.simpósioufac.com](http://www.simpósioufac.com)

Anais do VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-  
Ocidental: “Artes, Silêncios e Silenciamentos”  
VII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-  
Amazônia”

ORGANIZADORES

Gerson Rodrigues de Albuquerque  
Raquel Alves Ishii  
Carlos André Alexandre de Melo  
Francemilda Lopes do Nascimento

Nepan Editora  
Rio Branco, Acre  
2014



Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Nepan Editora  
Todos os direitos desta edição são reservados a Nepan Editora  
editoranepan@gmail.com

Diretor Administrativo: Marcelo Alves Ishii

**Projeto Gráfico e arte final:** Raquel Alves Ishii  
**Copidescagem:** Sahra de Oliveira Rodrigues, Wesley Alberto Wendland.  
**Diagramação:** Marcelo Alves Ishii

Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade  
Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória  
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas – NEPAN

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Elaborada pela Biblioteca da UFAC

---

S612s Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. (8.: 2014: Rio Branco, Acre)

Anais do VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: artes, silêncios e silenciamentos. VII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”, 03 a 07 de novembro de 2014/ Universidade Federal do Acre.– Rio Branco: Nepan Editora, 2014.

835 p.

ISSN: 2358-9574

Suporte em CD-ROM

Inclui bibliografias

1. Linguagem – Eventos, Congresso. 2. Identidade – Eventos, Congressos. 3. Amazônia Sul-Occidental. 4. África. 5. Pan-Amazônia. 6. Artes. I. Título.

CDD 22. ed. 418.0209811

---

Bibliotecária: Vivyanne Ribeiro das Mercês Neves. CRB-11/600.

## **COMITÊ CIENTÍFICO 2014**

*FRANCISCO BENTO DA SILVA (UFAC)*

*GERSON RODRIGUES DE ALBUQUERQUE (UFAC)*

*HÉLIO RODRIGUES DA ROCHA (UNIR)*

*LUIS BALKAR SÁ PEIXOTO PINHEIRO (UFAM)*

*TÂNIA MARA REZENDE MACHADO (UFAC)*

*ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO (UFPA)*

*SELMO AZEVEDO APONTES (UFAC)*

*SHELTON LIMA DE SOUZA (UFAC)*

*SÔNIA MARIA GOMES SAMPAIO (UNIR)*

*ADIR CASARO NASCIMENTO (UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, MS)*

*LUCIETE BASTO DE ANDRADE ALBUQUERQUE (UFAC)*

*MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA (UFAC)*

*MARIA C. CHAVARRIA (UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN MARCOS, LIMA-PERU)*

*MARÍA DE LAS MERCEDES ORTIZ RODRIGUEZ (UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI-COLOMBIA)*

*MARIA JOSÉ DA SILVA MORAIS COSTA (UFAC)*

*VERA LÚCIA DE MAGALHÃES BAMBIRRA (UFAC)*

*CLAUDIA MARTINS DE SOUZA FERREIRA (UFAC)*

*EDILENE DA SILVA FERREIRA (UFAC)*

*FRANCEMILDA LOPES DO NASCIMENTO (UFAC)*

*GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA (UFAC)*

*MARA GENECY CENTENO NOGUEIRA (UNIR)*

*RAQUEL ALVES ISHII (UFAC)*

*TANITH OLÓRTEGUI DEL CASTILLO (UNIVERSIDAD RICARDO PALMA, PERÚ)*

## **COORDENAÇÃO GERAL**

*GERSON RODRIGUES DE ALBUQUERQUE*

*FRANCEMILDA LOPES DO NASCIMENTO*

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

*ALTAÍZA LIANE MARINHO*

*ANA CLAUDIA DE SOUZA GARCIA*

*ANA PAULA GOUVEIA*

*ÂNGELA MARIA MOREIRA DE MESQUITA LIMA*

*CARLOS ANDRÉ ALEXANDRE DE MELO*

*CLAUDIA DE SOUZA MARTINS LIMA FERREIRA*

*CLAYANN CAVALCANTE DE LIMA*

*FERNANDA ALBUQUERQUE FIGUEIREDO SILVA*

*FERNANDA COUGO MENDONÇA*

*FLÁVIA RODRIGUES DE LIMA ROCHA*

*GIZELI FERNANDES SESSA MENDONÇA*

*GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA*

*GUILHERME DA SILVA CUNHA*

*ITALA OLIVEIRA DA SILVA*

*IZABEL BRAGA PEREIRA*

*JAIRO DE ARAUJO SOUZA*

*JAMILA NASCIMENTO PONTES*

*JANNICE MORAES DE OLIVEIRA CAVALCANTE*

*JOSÉ LUZIEL DE SOUZA*

*JULIA LOBATO PINTO DE MOURA*

*KARLENE FERREIRA DE SOUZA*

*LAURO JOSÉ ARAÚJO LESSA*

*LUCIANO MENDES SARAIVA*

*MARCELO ALVES ISHII*

*MARCELO ZABOETZKI*

*MARCIO ADRIANO CHOCOROSQUI*

*MARIA ALEXANDRINA FELIX DE ANDRADE*

*MAURA RAELLY DA COSTA SILVA SAAR*

*MILAINÉ SIMONE MONTEIRO CASTRO*

*NEUDA LARISSA DIAS PERDIGÃO*

*ODSON LOPES MOREIRA*

*PABLA ALEXANDRE PINHEIRO DA SILVA*

*RAQUEL LIMA SILVA*

*RAQUEL ALVES ISHII*

*SAHRA DE OLIVEIRA RODRIGUES*

*SÔNIA ELINA SAMPAIO ENES*

*VIVIAN GONÇALVES LOURO VARGAS*

*WESLEY ALBERTO WENDLAND*

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 10

**DISCURSO PUBLICITÁRIO E IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SLOGANS DE ESCOLAS DE IDIOMAS NA CIDADE DE PORTO VELHO**

*Adileide Maria Martins Santos, Lusinilda Carla Martins* 11

**A REFERENCIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO**

*Alessandra Mustafa da Silva, Alexandre Melo de Sousa* 21

**HIPERTEXTO E DISCURSO: UM FOCO DA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A ONG SURVIVAL INTERNATIONAL**

*Alexandre Dourado Santos, Rosa Maria A Nechi Verceze* 29

**NORMA PADRÃO, NORMA CULTA E LINGUAGEM INFORMAL - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Ana Cláudia de Souza Garcia* 38

**À PROCURA DE UM LAR: UMA ANÁLISE DAS JORNADAS DIASPÓRICAS DE HORTENSE E GILBERT JOSEPH EM “SMALL ISLAND”, DE ANDREA LEVY**

*Ana Flávia de Moraes Faria Oliveira* 44

**TOPONÍMIA E MEMÓRIA: UM ESTUDO DOS TOPÔNIMOS DA RESERVA EXTRATIVISTA CHICO MENDES NO MUNICÍPIO DE XAPURI, ACRE**

*Ana Paula Teixeira Gouveia, Alexandre Melo de Sousa* 54

**A VISÃO GROTESCA NAS PERSONAGENS FEMININAS: UMA LEITURA DE O REMORSO DE BALTAZAR SERAPIÃO**

*Anderson Ricardo Nunes da Silva* 62

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO ROMANCE ABORÍGENE WILD CAT FALLING, DE MUDROORO**

*Beatriz Marucci* 72

**EXPERIÊNCIAS DE SERINGUEIROS DE XAPURI NO ESTADO DO ACRE (1988-2012)**

*Carlos Estevão Ferreira Castelo* 82

**A INFLUÊNCIA DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE ALFREDO NUSS**

*Carolina Costa Alencar de Oliveira, Jorge Lucas Araújo da Silva* 91

**A VIVACIDADE DA PRODUÇÃO ORAL NO ENSINO**

*Célia Santos da Silva, Flavia Rodrigues Lima da Rocha(Orientadora)* 99

**PINTURA E POLIFONIA: AS VOZES DA AMAZÔNIA NOS QUADROS DA ARTISTA PLÁSTICA RONDONIENSE RITA QUEIROZ**

*Celso Pinto Lobato* 107

**DISCURSO SEMIÓTICO NA OBRA “O SERMÃO DA SELVA”, DE MAX CARPHENTIER**

*César Augusto de Araújo Arraes* 119

**O SILÊNCIO BARULHENTO DA MULHER AFRICANA NO ROMANCE NERVOUS CONDITIONS, DE TSITSI DANGAREMBGA**

*Cláudia Regina Soares* 131

**AS (IN)CONSISTÊNCIAS TEÓRICO - METODOLÓGICAS ENTRE PCNS E COCS E SUAS REPERCUSSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DO SOCIOINTERACIONISMO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ACRE**

*Cleilton França dos Santos* 140

**OS ESTEREÓTIPOS RACIAIS EM HUCKLEBERRY FINN, DE MARK TWAIN**

*Denise Jocasta Pereira, Italo Pereira Dutra* 147

**UM POSSÍVEL PERFIL DOS ANTROPÓLOGOS NORTE-AMERICANOS A PARTIR DA OBRA “NOVE NOITES” DE BERNARDO CARVALHO**

*Denise Jocasta Pereira, Luis Eduardo Fiori* 154

**PROPAGANDA E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

*Edilene da Silva Ferreira, Cynthia Carla Cavalcante Vasconcelos* 163

**ESTÉTICA, INTERPRETAÇÃO E CONTRA A INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE SUSAN SONTAG**

*Elizabeth Cavalcante de Lima* 170

**“QUEM NASCE NO BRASIL É BRASILEIRO”: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE IDENTIDADES INDÍGENAS E GARIMPEIRAS EM RORAIMA NA DÉCADA DE 80**

*Elizangela Pedroso Alves, Déborah Freitas* 178

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE: ESTUDO COM UM POLICIAL CIVIL NO ESTADO DE RONDÔNIA**

*Ester Miriã Braga Sales* 188

**LINGUAGENS, CULTURAS E IDENTIDADES E A LUTA PELA “AMAZÔNIA”**

*Fernanda Cougo Mendonça* 195

- ECOS DE UM MITO NA AMAZÔNIA ORIENTAL: O BODE DA NOITE NAS NARRATIVAS ORAIS BRAGANTINAS**  
*Fernando Alves da Silva Júnior* 205
- EM FAVOR DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO ESTADO DO ACRE**  
*Flávia Rodrigues Lima da Rocha* 217
- QUESTÃO AMBIENTAL: A COBERTURA JORNALÍSTICA DA REVISTA AMAZÔNIA S/A**  
*Francielle Maria Modesto Mendes, Fernando Augusto dos Santos* 224
- LEITURA DA LEITURA DE O “BECO DO MIJO”: LITERATURA, TEATRO E POLÍTICA NA CIDADE DE RIO BRANCO, ACRE**  
*Gerson Rodrigues de Albuquerque* 235
- REPRESENTAÇÕES, MARGENS E CONFLUÊNCIAS: A NARRATIVA LITERÁRIA NA PROSA JORNALÍSTICA**  
*Francisco Aquinei Timóteo Queirós* 239
- ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM TEORIA E PRÁTICA**  
*Ghislaine Brito de Arruda, Raíza Souza da Silva* 250
- ENSINO, LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA**  
*Gleiciane Nunes de Souza, João Carlos de Souza Ribeiro* 257
- A NAGOIZAÇÃO DOS CULTOS UMBANDISTAS EM PORTO VELHO**  
*Hiago de Paiva Cardoso* 263
- ARMADILHAS DISCURSIVAS EM ANIMAL FARM: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA/LINGUAGEM PARA IMPLANTAR E SUSTENTAR RELAÇÕES DE PODER**  
*Iliane Tecchio* 273
- MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS**  
*Jamile da Silva de Oliveira, Leticia Mendes da Silva* 283
- NUANCES: A RESISTÊNCIA DAS “ARTES” EM RIO BRANCO (1971-1981)**  
*Jefferson Henrique Cidreira* 289
- AS MULHERES DA RÁDIO EM BUSCA DO SEU LUGAR AO SOL: TRAJETÓRIA DE NILDA DANTAS**  
*Jefferson Henrique Cidreira* 296
- A CIDADE PARA OS JAMINAWA: UM ESTUDO DA DINÂMICA ALDEIA-CIDADE**  
*Jefferson Saady Maciel Júnior* 302
- “IRACEMA, UMA TRANSA AMAZÔNICA” – A METÁFORA DA AÇÃO INTEGRALIZADORA E DESTRUTIVA REVELADA NUM FILME DOCUMENTAL**  
*Joanna da Silva, Claudimar Paes de Almeida* 313
- ESTUDOS LITERÁRIOS EM NARRATIVAS INDÍGENAS: A VOZ DO INDÍGENA NA LITERATURA**  
*Joeliza Lamarão Bezerra* 323
- TERRA À VISTA: HISTÓRIAS DE VIDAS DOS PIONEIROS DE ROLIM DE MOURA/RO**  
*Joelma Renata Nunes da Silva, Carla Rafaela Marin* 329
- A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO: CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO**  
*Jorge Fernando do Nascimento Coimbra* 340
- ANÁLISE DO DISCURSO EM DOIS ENFOQUES: O DISCURSO ORAL DOS RIBEIRINHOS E O PAPEL DA MÍDIA NA CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DOS ENUNCIADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS USINAS HIDRELÉTRICAS**  
*José Gadelha da Silva Junior, Nair Ferreira Gurgel do Amaral* 350
- JOGOS NA MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**  
*José Ronaldo Melo, Aldeir Braga Ferreira* 361
- SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ESTUDO DAS CÔNICAS**  
*José Ronaldo Melo, Robertson de Carvalho Borges* 371
- SOCIEDADES TRADICIONAIS: ENSINANDO QUÍMICA POR MEIO DA PRODUÇÃO ARTESANAL DE LICOR E ALUÁ A PARTIR DA CASCA DO ABACAXI**  
*Josenilson da Silva Costa, Tatiane Fraga da Silva* 378
- A ESPACIALIDADE DO SAGRADO NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ: DA ÁFRICA PARA O BRASIL, UM TERRITÓRIO RESSIGNIFICADO NA DIÁSPORA**  
*Julia Lobato Moura* 388
- NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO TEATRO DO ACRE (1975-1990): A EXPERIÊNCIA DO GRUPO SEMENTE DE TEATRO AMADOR<sup>1</sup>**  
*Juliana Feitosa Albuquerque, Gerson Rodrigues de Albuquerque* 398
- O GRADUANDO COMO PROFESSOR EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS**  
*Karoline dos Santos Neto, Eulisson Nogueira de Sousa* 406
- A LITERATURA COMO UMA FERRAMENTA DE REFLEXÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA OBRA “O MULATO” DE ALUÍZIO DE AZEVEDO**  
*Klivy Ferreira dos Reis, Claudimar Paes de Almeida* 412

**“O VARADOURO” COMO FONTE EM MEIO AOS SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NA AMAZÔNIA ORIENTAL**

*Lauane Laura da Silva* 424

**ENSINO DE LEITURA: UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA PROFESSORES**

*Laura Gianne Lopes de Oliveira* 431

**AS RELAÇÕES NAS CENAS DA VIDA DO AMAZONAS, DE INGLÊS DE SOUSA**

*Lauro Roberto do Carmo Figueira* 439

**CONSAGRANDO BENS CULTURAIS DE POVOS INDÍGENAS A PATRIMÔNIO CULTURAL DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS**

*Leandro Ribeiro do Amaral* 449

**O USO DA LINGUAGEM DE INTERNET EM ATIVIDADES ACADÊMICAS MANUSCRITAS: PREJUÍZOS OU PRECONCEITOS?**

*Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, Elexsandra Maria Martins Cláudio* 460

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR**

*Lillian Cristian da Costa Serra Maciel, João Maciel de Araújo* 466

**A PRECARIZAÇÃO EM DUAS RODAS: MOTOTAXISTAS OU PIRANGUEIROS?**

*Luan da Silva Dias* 479

**AS VEIAS DO COLONIALISMO IMPERIALISTA E ANTICOLONIALISMO EM O CORAÇÃO DAS TREVAS DE JOSEPH CONRAD**

*Lucimar Pereira de Oliveira* 486

**ROMANTISMO: POSSIBILIDADES E MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS NA SALA DE AULA**

*Maíssa Pires Ramos, Maria Ingrid Silva Soares* 497

**CABINDAS E MACUMBAS EM JOÃO DO RIO: UM PRINCÍPIO DE DIFERENCIAÇÃO**

*Marcos Paulo Amorim dos Santos* 512

**A ARTE DE ENSINAR: DESVELANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

*Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Lídia Cristina dos Reis Rogério* 519

**EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FRONTEIRAS**

*Maria Aldecy Rodrigues de Lima* 530

**MISS BRILL E D. ANITA: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM QUESTÃO**

*Maria Alice Sabaini de Souza, Renata Ianesko* 537

**O LÉXICO DO CÁRCERE: UM ESTUDO DIALECTOLÓGICO NA UNIDADE PRISIONAL MANOEL NÉRI DA SILVA**

*Maria Elisonete Teles do Nascimento, Simone Cordeiro de Oliveira* 545

**UMA LEITURA DO CONTO MAIBI, DE ALBERTO RANGEL**

*Maria Odete da Silva* 557

**PRISÃO, VIOLÊNCIA E REINCIDÊNCIA PENITENCIÁRIA: ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

*Marisol de Paula Reis Brandt* 566

**RESISTÊNCIA INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE- ESTUDO SOBRE OS TEMBÉ TENETEHÁRA DE TOMÉ-AÇU/PA**

*Michelly Silva Machado* 577

**TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Miquéias Martins Vieira, Sônia Elina Sampaio Enes* 587

**FORMAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Myslla Alves da Silveira, Lusinilda Carla Pinto Martins* 595

**O ENSINO DA LEITURA POR INTERMÉDIO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA RURAL FLOR DO CUPUAÇU: FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL**

*Náfria Chianca da Silva Soares, Dirson Dresle Alves Soares* 603

**SENTIDO E LINGUAGEM: AS CHEIAS NO RIO MADEIRA**

*Náfria Chianca da Silva, Dirson Dresle Alves Soares* 609

**JOGOS MATEMÁTICOS: UMA ABORDAGEM DIFERENTE NO ENSINO**

*Paulo José dos Santos Pereira* 619

**MULHER NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE FICÇÃO E HISTORIOGRAFIA**

*Pollyana Dourado dos Santos* 625

**PÁGINAS VERDES: UM ESTUDO SOBRE A EDITORIA DE MEIO AMBIENTE DA REVISTA AMAZÔNIA S/A**

*Priscila Cristina Miranda de Araújo, Karolini de Oliveira* 636

**IDENTIDADE CULTURAL, REPRESENTAÇÃO E SIMBOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA POESIA AFRO COLOMBIANA DE MARY GRUESO ROMERO**

*Ricardo Luiz de Souza, Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas* 642



- A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E O DISCURSO OUTREMIZANTE NA OBRA “A SELVA”, DE FERREIRA DE CASTRO**  
*Rodrigo Anderson Machado Cavalcante, Joanna da Silva* 650
- IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SATISFAÇÃO NO TRABALHO**  
*Sáimon Felipe da Silva Lucas* 656
- FORMAÇÃO INICIAL X BLOCOS DE LURIA TRANSFORMANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO MÉDIO**  
*Salete Maria Chalub Bandeira, Evandro Luiz Ghedin* 666
- A ORGANIZAÇÃO DO SINTAGMA VERBAL ATRAVÉS DE PARTÍCULAS MODAIS E ASPECTUAIS EM ORO WARAM (WARI’/PACAA NOVA, TXAPAKURA)**  
*Selmo Azevedo Apontes, Seug Hwa Lee* 672
- SILÊNCIO, DOR, PRAZER E DESPRAZER EM WITHOUT A NAME, DE YVONE VERA**  
*Sheila Dias da Silva* 683
- ASPECTOS DA ERGATIVIDADE EM JAMINAWA (PANO)**  
*Shelton Lima de Souza* 695
- A EXPRESSÃO DAS VOGAIS EM UM CHEIRO ACRE NO MEU CANTO E PÉ DE VENTO: UMA ANÁLISE FONOESTILÍSTICA**  
*Silvia Rejane Teixeira de Abreu, Alexandre Melo de Sousa* 705
- UMA REALIDADE CONSOLIDADA COM PRÁTICAS DE JOGOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA**  
*Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Salete Maria Chalub Bandeira* 711
- CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA FILOSÓFICA WITTGENSTEINIANA NO MODO DE VER OS USOS E SIGNIFICADOS DE MATEMÁTICA EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**  
*Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Anna Regina Lanner de Moura* 724
- O QUE FAZEM OS TECNÓLOGOS EM GESTÃO AMBIENTAL NO ACRE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**  
*Solange Maria Chalub Bandeira Teixeira, Mágda Vanessa Martins de Sousa* 737
- SILÊNCIO E MEMÓRIA: RUPTURAS E REVELAÇÕES EM BELOVED (1987), DE TONI MORRISON**  
*Soraya do Lago Albuquerque* 750
- A ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: COCUM PRODUTO CURRICULAR ENCOMENDADO, COMPRADO E CONSUMIDO NO ACRE**  
*Tânia Mara Rezende Machado, Lenilda Rego Albuquerque de Faria* 759
- MEMORIAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA CONCEPÇÃO DE QUEM APRENDE E ENSINA**  
*Tavifa Smoly* 768
- CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA: SILENCIAMENTO DO PROFESSOR**  
*Valda Inês Fontenele Pessoa, Tatiane Castro dos Santos* 775
- PESQUISAS DIVULGADAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA**  
*Valda Inês Fontenele Pessoa* 786
- HIBRIDISMO E IDENTIDADE EM A QUESTION OF POWER, DE BESSIE HEAD**  
*Valdirene Baminger Oliveira* 796
- A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DE 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
*Valquírio Firmino da Silva, Gilberto Francisco Alves de Melo* 802
- BORBOLETAS AMARELAS: O PROCESSO IDENTITÁRIO DE JUANUZ CRUZ**  
*Vânia Celeste G.de Castro, Débora de B. A. P. Freitas* 813
- REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA APLICADAS À GESTÃO AMBIENTAL**  
*Vilma Luisa Siegloch Barros, Solange Maria Chalub B. Teixeira* 824

Com a realização do VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e do VII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”, lançamos nossos olhares para as formas supremas da linguagem humana: as artes; para as formas intensas e necessárias dessas mesmas artes/linguagens: os silêncios; e para os silenciamentos: imposição de reações conservadoras e castradoras da liberdade – consequência direta ou indireta das formas autoritárias de pensar/intervir no espaço público, da não aceitação do “outro”, da incapacidade de convivência com o diferente e com o pensamento plural.

Artes porque a vida necessita de sentido e de liberdade. Artes porque a vida em nossas Amazônias – e em nossos mundos – precisa ser inventada e reinventada todos os dias, como formas de enfrentamento às narrativas oficiais de nossas heréticas identidades, ficção dos sentidos e da memória, como diria Eugênia Vilela. Artes porque a transfiguração do real nos torna mais humanos, sensíveis e capazes de significar constante e continuamente o que somos, quem somos e o que queremos ser.

Silêncios porque em nossa contemporaneidade as “modernas” formas/meios de comunicação deixaram de comunicar. As palavras e as imagens propagadas e difundidas oitenta e seis mil e quatrocentos segundos por dia deixaram de ter sentido, de fazer sentido, perderem o significado. Silêncios porque é necessário produzir palavras/imagens que tenham significados e sentimentos. Silêncios porque, imprescindíveis para transfigurarmos a realidade, comunicam com intensidade ensurdecadora. Silêncios porque não somos vazios de humanidades e de civilização como plantaram/nomearam as adjetivações e interpretações colonizatórias de nossos mundos.

Silenciamentos porque os enquadramentos conservadores continuam a interditar nossas liberdades artísticas e nossos silêncios, nossas artes do pensar, do dizer e do fazer. Silenciamentos porque a vida insiste em não se deixar morrer como querem os burocratas de plantão, esses que confundem o poder com a força e, no controle do aparelho do estado ou na gestão da coisa pública, tentam se impor pelo uso de violências físicas e simbólicas ou pelas artimanhas de segregadas ciências, áreas do conhecimento, saberes vazios e atavismos fundamentalistas.

“Artes, silêncios e silenciamentos” se constituem como um tema-convite para questionarmos a espetacularização como uma patologia castradora e destruidora de tudo o que é humano e das muitas e extraordinárias formas de vida não humanas; uma patologia da interdição, a corroer e tentar destruir nossas expressões artísticas, nossas vidas e nossos silêncios. Um tema-convite para insistirmos na produção de espaços de reflexão, intercâmbios de percepções, sensibilidades e saberes como quem sonha e faz, como quem continua a continuar e continua ainda a não aceitar um cotidiano de barbárie e racionalidade mercadológica.

# DISCURSO PUBLICITÁRIO E IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SLOGANS DE ESCOLAS DE IDIOMAS NA CIDADE DE PORTO VELHO

Adileide Maria Martins Santos

*Universidade Federal de Rondônia/Instituto Federal de Rondônia*

Lusinilda Carla Martins

*Universidade Federal de Rondônia*

“É com isso que jogam os slogans, não com nossa ignorância e nossa credulidade, mas com nosso medo de pensar e nossa necessidade de acreditar.”  
(*Oliver Rebol*)

## RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar slogans de escolas de idiomas na cidade de Porto Velho RO, para identificar ideologias presentes nos discursos publicitários. A partir dos conceitos de Discurso e Ideologia (Michel Pêcheux, 1995), e do conceito de Mídia (Maingueneau, 2013; Gregolin, 2007). Trata-se de pesquisa qualitativa cujo corpus constitui-se de slogans das dez escolas de idiomas de Porto Velho. As regularidades ou dissensões dos enunciados presentes nos slogans foram analisadas e comparadas a fim de identificarmos as possíveis Ideologias. Dentre tais regularidades observou-se um forte apelo para o aprendizado da língua inglesa com base no melhor método. Isto é, cada curso veicula o discurso da eficiência no ensino do idioma a partir do método usado. Tal eficiência pode ser constatada nas várias estratégias persuasivas usadas nos slogans que enfatizam um ideal de superioridade e de capacidade de oferecer um ensino de forma diferenciada e eficaz. Outra regularidade diz respeito à simplificação do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Observamos nos slogans um discurso segundo o qual basta matricular-se no curso X para aprender a LE. Tal ideia desconsidera sobremaneira a subjetividade do aprendiz de língua

estrangeira. Esta pesquisa revela o poder da mídia como fonte inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, pelo uso das linguagens verbal/ não-verbal para persuadir consumidores. E, que os sentidos veiculados pelos slogans exercem funções, principalmente de ordem ideológica, na produção social das lutas pelas (re)construções das identidades.

**Palavras-Chave:** Slogans. Discurso. Ideologia.

## INTRODUÇÃO

A língua estrangeira moderna é oferecida como disciplina curricular em muitas das escolas públicas do estado de Rondônia, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais (1999), essa disciplina tem como objetivo desenvolver a habilidade de leitura, enfatizando pouco, ou quase nada a pronúncia e a compreensão oral. Para conseguir um bom emprego ou para fazer um intercâmbio no exterior é necessário que o candidato tenha domínio, que fale, escreva, leia e tenha compreensão auditiva de, pelo menos, uma língua estrangeira e, devido à maior facilidade de comunicação com diversas partes do mundo e à vasta literatura, a língua inglesa é a mais procurada por aqueles que têm interesse em aprender uma nova

língua. E estes, geralmente, procuram as escolas de idiomas, espalhadas pela cidade.

Segundo a Associação Brasileira de Franchising (ABF), há mais de 35 franquias de escolas de idiomas no Brasil. E de acordo com o site [www.telelista.net/ro/portovelho/escolasdelinguas](http://www.telelista.net/ro/portovelho/escolasdelinguas), há 17 escolas de idiomas na cidade de Porto Velho e o número de investimentos nesse tipo de negócio aumenta a cada dia, devido ao aumento de empresas multinacionais e de oportunidades de intercâmbios culturais.

O grande número de escolas de formação profissional e idiomas gera concorrência e faz com que elas busquem a inovação, lançando promoções e investindo em marketing, chamando a atenção para os slogans publicitários, sempre criativos e surpreendentes.

Consequentemente, a concorrência entre essas escolas faz com que elas estejam sempre inovando, fazendo promoções e, principalmente, investindo em Marketing, com o propósito de venderem seus cursos, como cita Lima:

“As estratégias de marketing são as mais variadas, mas todas, visivelmente preocupadas em criar bons slogans, para que sejam reconhecidos e repetidos por um grande número de pessoas, pois “quanto mais são repetidos os slogans, maior será a probabilidade deles se tornarem autônomos em relação às pessoas, como se fossem verdades absolutas”. (LIMA, 2003).

Frente a essa realidade, este estudo foi feito com o intuito de analisar os *Slogans* publicitários das dez maiores franquias de escolas de idiomas situadas em Porto

Velho- RO, a fim de identificar quais as estratégias e ou marcas linguísticas utilizadas pelas escolas através dos *slogans* para persuadir o leitor- aprendiz, compreendendo os sentidos ditos e os não ditos que os costumam, como também, compreender o papel desses discursos na produção das identidades sociais.

## ANÁLISE DO DISCURSO E IDEOLOGIA O DISCURSO

Para Dominique Maingueneau (2013, p. 58-61), a noção de “discurso” é muito utilizada por ser o *sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem*. O discurso é “orientado” não somente porque é concebido em função de uma perspectiva assumida pelo locutor, mas também porque se desenvolve *notempo*, de maneira linear. O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar.

Ainda para Maingueneau, o discurso é uma forma de ação, falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo. O discurso é contextualizado: Sabemos que não se pode verdadeiramente atribuir um sentido a um enunciado fora do contexto. O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais.

## ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Maingueneau (2008, p. 43), o termo análise do discurso (AD) surgiu em um “artigo de Harris (1952), que a entendia como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas”.

A AD francesa é um campo da linguística que estuda aspectos ideológicos presentes nos textos. Essa perspectiva surgiu na França na década de 60. Segundo Maingueneau (2008, p. 202), “esse conjunto de pesquisas foi consagrado em 1969 com a publicação do número 13 da revista *langages*, intitulado “A análise do discurso” e com o livro *Análise automática do discurso* de Pêcheux (1938-1983)”.

Michel Pêcheux (1938 – 1983) Fundador da Análise de Discurso que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significações.

A primeira época da Análise do Discurso (AD), inicia-se com o livro: “*Analyse automatique du discours*” (1969), trata-se de uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura que ele faz de Saussure, deslocando o objeto, pensando a “*Langue*” – sua sistematicidade, seu caráter social – como base dos processos discursivos nos quais estão envolvidos o Sujeito e a História.

A segunda época da AD, em 1975, é publicado o livro “*Les verites de la palice*”, que constitui o movimento essencial da teorização das mudanças, ao propor uma teoria materialista do Discurso

Pêcheux propôs em seus estudos um quadro epistemológico que inclui o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, o qual é atravessado pela psicanálise e sua teoria da subjetividade. Pêcheux afirma: “É a ideologia que forne-

ce as evidências que faz com que os enunciados queiram dizer o que dizem”.

O autor retoma o conceito de formação discursiva do texto de 1971 e acrescenta a ela a reflexão: A materialidade do Discurso e do sentido. “Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem, e pelas formações ideológicas que lhes são correspondentes” (1988 p. 61).

Orlandi (2003) também afirma que a AD estabeleceu-se entre três campos do conhecimento: a) **alinguística**, que entende que a língua tem sua própria materialidade; b) **a psicanálise**, que entende que o sujeito tem várias faces; c) **o marxismo**, que tem sua materialidade na história.

Segundo Mussalim (2001, p. 110), “o estudo do discurso para a AD inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”.

Apesar de ter sido objeto de definição para diferentes autores, segundo Aron (1968 apud Maingueneau, 2008, p. 267), há um consenso em definir a ideologia como “um sistema global de interpretação do mundo social”. Para Althusser (apud Maingueneau, 2008), “a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas”.

Maria do Rosário Gregolin embasada na *arqueogenealogia* de Michel Foucault, diz:

“O discurso é tomado como uma prática social, historicamente determinada, que constitui os sujeitos e os objetos. Pensando a mídia como *práti-*

ca discursiva, eladiz que é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições dos sujeitos aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória”.

## ANÁLISE DO DISCURSO E MÍDIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Segundo Gregolin (2003), a análise do discurso, campo de pesquisa solidamente instalado no Brasil, interessa-se cada vez mais em tornar a mídia como objeto de investigação. A articulação entre os estudos da mídia e os de análise do discurso enriquece dois campos que são absolutamente complementares, pois ambos têm como objeto as produções de sentido.

Ainda conforme Gregolin, as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta.

Gregolin (2007, p.16) entende que:

“Na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente.”

É com essa intenção de despertar para os efeitos discursivos promovidos pela mídia, que selecionamos nesse estudo, estes *slogans*. Os sentidos dos

ditos e dos não-ditos aqui revelados, nos chamou a atenção para as práticas discursivas que permeiam na cidade de Porto Velho, enunciados pelas escolas de idiomas. E nessas práticas discursivas, entende-se que nada é inútil, tudo está interligado.

## LINGUAGEM, ARGUMENTAÇÃO E PERSUASÃO

Gregolin *apud* Foucault (2003, p.13), diz que Foucault está interessado, ao propor uma *arqueologia do saber*, em analisar as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados e a proibição de outros. Isso significa que, em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que precisam ser caladas. *Silenciamento e exposição* são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades.

Analisar *discursos* é perseguir os rastros que a história inscreve nos textos, o sujeito que enuncia e aí ocupa um lugar, as relações entre as estruturas da língua e os valores de uma sociedade.

Na sociedade da informação as lutas discursivas giram em torno da busca da identidade. A identidade é produzida por **jogos discursivos**

Segundo Michel Pêcheux, as palavras não têm sentido ligado a sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáforas acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. De tal maneira que, em consequência, toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (Pêcheux, 1983, p.53).

A descrição põe em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado. É nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação dado a Análise do Discurso. (ORLANDI apud PÊCHEUX)

Ao nos comunicarmos, utilizamos a linguagem para tentar convencer o outro das nossas convicções, e não apenas para trocar informações, nos termos de Ducrot:

“A linguagem é um jogo de argumentação enredado em si mesmo; não falamos sobre o mundo, falamos para construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade, verdade criada pelas e nas nossas interlocuções”. (DUCROT, 1979 apud MUSSALIM, 2001, p.28).

Segundo Bonini (2005, p. 220), argumentação é a “construção de um discurso por um falante que visa modificar a visão do outro sobre determinado objeto”.

Para Koch (1996, p. 19), o ato de argumentar, é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões”. Já o ato de persuadir “procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis e verossímeis [...]”.

Com essas afirmações de Koch, Formação Discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.”

Pode-se concluir que o argumento é um mediador para o ato de persuadir. “Quem persuade leva o outro à aceitação

de uma dada ideia. É aquele **irônico conselho**(grifo nosso) que está embutido na própria etimologia da palavra: per + sua-dere = aconselhar”. (CITELLI, 2002, p. 16).

As linguagens verbal e não-verbal são utilizadas por publicitários na tentativa de persuadir os consumidores, visto que, quanto maior for o poder de persuasão, certamente maior será a lucratividade.

“O conceito de persuasão já foi associado a mentira, engodo, manipulação, falsidade. Hoje, tende-se a vê-lo como um procedimento que resulta de exercícios da linguagem, cujo objetivo é formar atitudes, comportamentos, ideias. Desse modo, desde que garantido o princípio democrático da circulação social do discurso, persuadir passa a ser uma instância legítima de convencimento, de afirmação de valores e de construção de consensos”. (2007, p. 01).

A AD defende a inexistência de um discurso neutro, todo discurso contém uma ideologia.

“A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém uma ideologia – a da sua própria objetividade”. (KOCH, 1996, p.19). Além de não haver discurso neutro, nem todo discurso é sincero e transparente, podendo o locutor atuar, blefar, ironizar, como afirma Koch:

“Nem sempre a comunicação se dá de maneira transparente, com a única intenção de informar. A alusão, a ironia, o ‘blefe’ ocorrem com frequência, devendo, pois, ser explicitados em termos de atos de fala derivados e considerados como aspectos constitutivos do uso normal da linguagem”. (KOCH, 1996, p. 27).

## SLOGAN PUBLICITÁRIO

A publicidade e a propaganda fazem parte do discurso publicitário, porém, neste trabalho trataremos apenas da publicidade, mais especificamente, o *slogan* publicitário de escolas de idiomas, objeto de nosso estudo.

De acordo com Reboul (1975, p.148)

*“O slogan é uma forma concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e frequentemente anônima, destinada a **fazer agir as massas**( grifo meu), tanto pelo seu estilo, quanto pelo elemento de autojustificação, passional ou racional que ela comporta; como o poder de incitação do slogan excede sempre seu sentido explícito, o termo é mais ou menos pejorativo.”*

O *slogan*, segundo Maingueneau(2013, p.217) é uma “*fórmula curta destinada a ser repetida por um número ilimitado de locutores, que joga também com rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais [...]*”

Os slogans têm por objetivo “fixar na memória dos consumidores potenciais a associação entre uma marca e um argumento persuasivo [...]” (MAINGUENEAU, 2002, p. 171).

Para Lima (2003), “Slogans e palavras de ordem precisam ser acessíveis, inquestionáveis e populares”, desse modo, são capazes de proporcionar a decodificação e causar identificação por uma dada formação discursiva.

Nos tempos do “reclame”, o slogan era “difundido em rádios [...] Atualmente, o slogan é frequentemente lido em uma revista ou ouvido na televisão, inseparável de imagens e de histórias, apreendido

juntamente com um fluxo de outros signos”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 218).

Diante da afirmação acima, pode-se observar que o slogan evolui e aprimora-se, adaptando-se às novas condições e meios de produção. O slogan, como o provérbio, constitui uma espécie de citação: aquele que diz não toma para si a responsabilidade por esses enunciados, apresentando-se com citações sem explicitar a fonte, que supõe ser do conhecimento do coenunciador.(Maingueneau 2013, p.2017)

### **SLOGAN 1**

**“CURSO DE INGLÊS É POUCO. FAÇA CULTURA INGLESA”**

O enunciado apresenta uma afirmação enfática de que oferece algo além do ensino de língua, o ensino da cultura do país. A palavra cultura apresenta-se de forma polifônica. Tanto o conceito cultura quanto o nome da escola estão em jogo discursivo nesse slogan. Diante da concorrência que há entre as inúmeras escolas de idiomas, essa tenta persuadir o leitor pelo diferencial de oferecer algo a mais.

Os cursos de idiomas (e também alunos e pais), em geral, têm grande preocupação com a ambientação e a contextualização, isto é, ao adentrar na escola, o aluno deve sentir-se como em outro país, assim, terá maior facilidade em aprender o idioma e a cultura do país.

Portanto, pode-se concluir que, no enunciado, utilizou-se como estratégia de persuasão o oferecimento de um diferencial a mais, aproveitando para fazer uma analogia ao nome da escola.



### **SLOGAN 2**

#### **“SAIA DO IMPROVISO. FAÇA INGLÊS E ESPANHOL NA PBF”**

O modo imperativo do verbo deste slogan marca a posição do sujeito que é o próprio leitor da mensagem. A função conativa da linguagem tem essa proposta: convencer o interlocutor à adesão. Outra análise que se pode fazer é acerca da palavra “improviso”, que diz ao pretense aprendiz que as outras escolas “fazem de conta” que ensinam inglês.

Apesar de ter também alunos adultos, essa escola é conhecida na cidade por agradar as crianças e adolescentes, cujo principal objetivo é o entretenimento. Porém, quem financia o curso são os pais, cujo interesse é que o filho aprenda uma língua.

Diante desses interesses, esse enunciado consegue persuadir os pais e os filhos, oferecendo aprendizagem de um modo divertido.

### **SLOGAN 3**

#### **“CCAA O INGLÊS E ESPANHOL QUE VOCÊ APRENDE E NUNCA MAIS ESQUECE”**

Essa escola ficou conhecida por utilizar a abordagem audiolingual, ou seja, abordagem baseada no behaviorismo – estímulo e resposta – e na repetição. Hoje a abordagem continua sendo baseada nos mesmos conceitos, porém já foi modernizada e adaptada aos novos tempos.

Aproveitando essa fama sobre o método de repetição, o folheto de propaganda dessa escola enfatiza a aprendizagem, ou memorização definitiva, que nunca mais se esquece.

Na aprendizagem de língua estrangeira, o que não se usa se esquece, e o que mais se deseja durante esse processo

de aprendizagem é que não se esqueçam que já foi ensinado, por consequência, não perca o que já foi investido no curso. Diante desse desejo dos clientes, essa escola oferece uma aprendizagem definitiva, utilizando a estratégia de atender ao desejo do cliente.

### **SLOGAN 4**

#### **“ WISEUP: INGLÊS INTELIGENTE O INGLÊS PARA QUEM NÃO TEM TEMPO A PERDER”**

Fazendo um trocadilho das palavras em inglês e português, wise (sábio) e inteligente, a escola objetiva transmitir aos aprendizes nesse método, que estudar a língua inglesa é inteligente quando o fazemos em pouco espaço de tempo. Em um ano e seis meses, o aprendiz sai do nível iniciante para o nível avançado. A escola utiliza a estratégia de persuasão dizendo que isso é estudar a língua de forma inteligente, ao contrário da maioria das escolas em que o curso é de três a cinco anos. O valor investido nesse tipo de curso é bem maior, o que implica dizer que é preciso pagar-se caro para aprender rápido.

Reboul(1975:148) diz que “esse tipo de slogan representa o “discurso edificante”, aqueles que transmitem uma carga grande de otimismo.” O que facilmente persuade o interlocutor a aderir à proposta.

### **SLOGAN 5**

#### **“MATRICULE-SE NO YÁZIGI E ACABE COM OS CRIMES CONTRA O INGLÊS”**

Iniciando com um verbo no modo imperativo, denota um comando, o que implica ter um tom de autoritarismo ou representar um discurso edificante e/ou moralista. Percebemos ainda um **interdiscurso**, outros discursos que vêm

sustentar essa injunção: “**acabe com os crimes contra inglês**” propõe vários sentidos centrados no nome próprio. O nome próprio, a **descrição definida**; “o inglês” (Maingueneau), designa *diretamente* seu referente; assim que o coenunciador lê ouve, espera-se que ele o identifique imediatamente..

Conforme Gregolin(2007), “estamos o tempo todo, submetidos aos movimentos de interpretação/reinterpretação das mensagens midiáticas. As identidades não podem se acomodar. Elas lutam no interior do discurso.”

### **SLOGAN 6**

#### **“CEBEU – OS MELHORES ALUNOS ESTUDAM AQUI”**

Esse “melhores” representam todos os que decidem escolher essa escola. Porém, não representa um indivíduo, nem todos os indivíduos, utilizando uma estratégia de exclusão, que traz um raciocínio implícito: Se você faz cursos nessa escola, você é o melhor. Esse raciocínio, segundo Citelli (2002, p. 17), “é um dirigismo das ideias; a argumentação é realizada com tal grau de fechamento que não resta ao receptor qualquer dúvida quanto à verdade do emissor”.

### **SLOGAN 7**

#### **“SE ATÉ A CANETA FALA INGLÊS, IMAGINE VOCÊ!”**

Conforme Maingueneau (2013),

A atividade verbal é, na realidade uma *inter-atividade* entre dois parceiros, cuja marca nos enunciados encontra-se no binômio EU-VOCÊ da troca verbal. A manifestação mais evidente da interatividade é a interação oral, a conversação, em que dois locutores coordenam suas enunciações e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro.

Há um diálogo no slogan<sup>7</sup>. O enunciador almeja se aproximar do *coenunciador*, se manifestando de maneira exclamativa. “Toda enunciação é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores.” (Maingueneau, 2013).

Além da interação apresentada no slogan, identificamos uma dissimulação. Reboul(1975), declara, o slogan “dissimula aquilo com que persuade.”

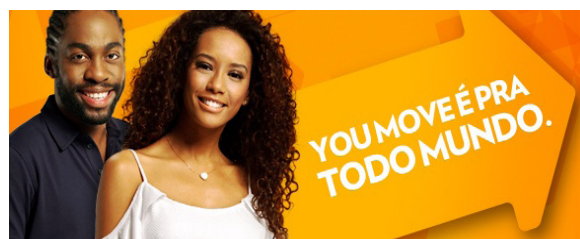
Há um efeito irônico que está inscrito na materialidade da linguagem e esta deixa de ser pura forma e adquire historicidade, porque nunca se diz nada por dizer. O simples fato de dizer já insere o dito no fluxo da história e dos poderes, ( Maria do Rosário Gregolin, 2003).

Entendemos que para alguns coenunciadores, é perceptível a dissimulação quando o aprendiz é comparado à caneta.

### **SLOGAN 8**

#### **“YOU MOVE: PENSE FORA DA CAIXINHA”!**

Reboul (1975), defende que “o *slogan* faz agir uma multidão, uma massa e que serve sobretudo à ideologia.”



Vemos no slogan 8 um convite para pensar “diferente”. Talvez, aprender o idioma de forma não usual, pois o método é *multilevel*; vários níveis de habilidades em uma mesma sala de aula. O interlocutor é levado a crer que não há distinção de níveis. Há um não-dito que

revela de forma enfática, essa ideologia.

Apresentamos também a campanha publicitária da escola a fim de verificarmos os conceitos de polifonia e intertextualidade.

A imagem midiática em conformidade com o discurso faz com que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais especificamente, no caso da subversão.

### **SLOGAN 9**

#### **“VACILOU NO INGLÊS? A FISK É A SOLUÇÃO!”**

Ainda Reboul afirma que o slogan “age tanto pelo que não diz quanto pelo que diz, pode ser verdadeiro ou falso, pois tende a ser anônimo.”

Percebemos uma promessa de resultado que faz com que o pretense aprendiz seja atraído por ter seu problema solucionado. Além disso, a estratégia do nível da linguagem foi usada nesse *slogan*. O termo “vacilou” denota a linguagem coloquial de um público jovem o que é uma tentativa de “falar a mesma língua” do público-alvo.

### **SLOGAN 10**

#### **“CNA: VOCÊ GOSTA, VOCÊ APRENDE”**

Sob o posicionamento “CNA: você gosta, você aprende”, a campanha traz a ideia criativa “No CNA, cada passo com seu inglês é um High Five”. As peças desenvolvidas trazem o High Five, símbolo internacional de celebração que exemplifica a metodologia do CNA em relação ao processo de aprendizagem proposto aos seus alunos.

O enunciado visa, implicitamente,

passar a ideia de que nessa escola “você gosta de aprender” e a escolha é sua em relação ao seu futuro. A estratégia de persuasão nesse caso é a de liberdade de escolha, é a não tentativa de persuadir. Dando essa liberdade, a escola deseja demonstrar que não precisa persuadir, que os resultados falam por si só. Segundo Citelli (2002, p.5), “uma atitude anti-persuasiva objetiva fixar uma imagem de respeitabilidade / credibilidade junto aos leitores”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As escolas de idiomas, cujos *slogans* foram analisados, atendem a uma clientela variada que vai de crianças de 7 anos à adultos. Porém, cada escola tem um público-alvo, uma faixa etária ou um objetivo de aprendizagem preferencialmente atendido.

Podemos perceber, por meio das análises, que as escolas não utilizaram as mesmas estratégias de persuasão, pois, cada uma procurou atingir seu público-alvo e, cada público-alvo tem suas preferências, desejos e objetivos, pontos esses que são extremamente explorados pelos publicitários para a escolha dos recursos persuasivos de um *slogan*

Observamos, também, que em todos os *slogans* há um desejo implícito de a escola em questão seja comparada com as demais, sempre demonstrando superioridade, oferecendo o que as outras não oferecem ou oferecendo o mesmo de forma diferenciada, mais efetiva.

Esse rápido passeio por recursos midiáticos, como os *slogans*, parece suficiente para apontar a importância da análise do discurso para a compreensão de sentidos produzidos em textos da mídia, principalmente porque os percursos significativos são entendidos como efei-

tos de linguagem. Assim, ao acompanhar alguns trajetos de sentidos em textos da mídia, podemos perceber sua função na produção social das lutas pelas construções/reconstruções das identidades. Como pretendemos ter mostrado nesse trabalho, na nossa época mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividade, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de discursos que modelam a história do presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABF (Associação Brasileira de Franchising). *Franquias de escolas de idiomas*. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br>> Acesso em: 22 maio, 2014.
- AMARAL, Nair F Gurgel do, TEZZARI, Neusa dos Santos (org.). **Cultura, Leitura e Linguagem**: discursos e letramentos. Porto Velho- RO: EDUFRO, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick;  
MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.
- GABLER, Iracema, AMARAL, Nair F. G do, PARMEGIANI, Tânia R. **Análise do Discurso**: Uma leitura e três enfoques – Porto Velho- RO: EDUFRO, 2001.
- GREGOLIN, M. R.(org). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos, Claraluz, 2003.
- KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- . **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- . **Intertextualidade – Diálogos Possíveis**. – São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Raymundo. **O poder hipnótico do slogan**. Revista Espaço Acadêmico, nº 29, 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3 ed. Campinas:Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de Comunicação**. 6. ed. ampliada – São Paulo; Cortez, 2013.
- MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais**: Ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes. 2003
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à Afirmação do Óbvio. 2 ed. Campinas

# A REFERENCIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Alessandra Mustafa da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

Alexandre Melo de Sousa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho trata sobre a abordagem dada à referenciação nos conteúdos de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, presentes no livro didático utilizado nas escolas estaduais de Rio Branco. Nosso objetivo é propor intervenções metodológicas acerca do processo de referenciação nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, são utilizadas como suporte teórico as definições de Cavalcante (2011), Koch (2013) e Marcuschi (2008) que discutem a questão da referenciação como elemento de coesão e de construção de sentidos no texto. Utilizamos o conceito de referenciação dito por Cavalcante (2011), que faz uma abordagem primeira do que significa referente, que consiste em realidades abstratas que são construídas pelo leitor cognitivamente, para em seguida comentar sobre o processo de referenciação, que de acordo com a autora, proporciona a progressão textual com elementos de dentro ou fora do texto. De posse do referencial teórico elaboraremos uma proposta de intervenção metodológica, que irá subsidiar os professores de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Referenciação. Coesão Textual. Livro Didático.

## RESUMEN

En este trabajo aborda el enfoque dado a la referenciación de los contenidos

de lengua portuguesa, en los últimos años de la escuela primaria, presentes en los libros didácticos utilizados en las escuelas públicas de Río Branco. Nuestro objetivo es proponer intervenciones metodológicas sobre el proceso de referenciación en los últimos años de la escuela primaria. Para esto, se utilizan, como apoyo teórico, las definiciones de Cavalcante (2011), Koch (2013) y Marcuschi (2008), que discuten el tema de la referenciación como elemento de cohesión y construcción de sentido en el texto. Utilizamos el concepto propuesto por Cavalcante (2011), que hace el primer abordaje de lo que significa el referente, que consiste en realidades abstractas, construidas cognitivamente por el lector, para, a continuación, comentar sobre el proceso de referencia, que, según la autora, proporciona la progresión textual con elementos dentro o fuera del texto. Teniendo como base el referencial teórico, elaboraremos una propuesta de intervención metodológica, que va a subsidiar los profesores de lengua portuguesa.

**Palabras-clave:** Referenciación. Cohesión textual. Libro didáctico.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre a abordagem dada à referenciação nos conteúdos de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, presentes no livro didático utilizado nas escolas estaduais

de Rio Branco. Nosso objetivo é propor intervenções metodológicas acerca do processo de referenciação nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, dividimos esse artigo em quatro partes principais: na primeira, constam alguns apontamentos sobre o conceito de texto e de textualidade. Para fundamentar as discussões, tomamos como base Val (2004), Marcuschi (2008) e Koch (2013).

Na segunda seção, tratamos especificamente da coesão textual, localizando entre os fatores responsáveis pela tessitura textual e, conseqüentemente, relacionada à coerência. Neste ponto, acrescentamos os estudos de Fávero (1991) e Marcuschi (1983).

Naterceiraseção, discutimos a questão da referenciação como um processo de coesão textual. Para fundamentar nossas discussões, utilizamos os estudos de Adam (2011) e Cavalcante (2011).

Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos, em que constam: as razões para a escolha do livro didático e os critérios utilizados na análise do livro didático. Gostaríamos de frisar que este trabalho é um fragmento de uma proposta maior que é a pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado Profissional em Letra – PROFLETRAS.

## 2 REFLEXÕES SOBRE TEXTO

Muitas são as teorias que discorrem sobre texto. Conforme a origem da palavra, “texto” vem do latim *textum* que significa tecido, entrançar. Nesse caso, texto é um tecido construído por meio de fios, cada um adicionado ao outro em uma sucessão de encadeamentos formando um todo. Castro (s/d) afirma que:

Assim, tanto se pode dizer que tecer é escrever, como escrever é tecer. Em ambos os casos, o

resultado é o mesmo: um tecido ou uma tessitura; apenas variam os materiais: dum lado, os fios do tecido; do outro, os fios das palavras.

Então, de acordo com a citação acima, texto é comparado ao tecido no que diz respeito a sua construção, pois o texto é elaborado através da junção de palavras e o tecido composto pelo entrelaçamento dos fios, contudo, ambos formam um todo.

Como dito anteriormente, vários teóricos versam sobre o significado de texto, vejamos o que diz Val (2004, p. 03): “texto ou discurso é a ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de tudo, um texto é uma unidade de linguagem em uso”. Segundo a autora, texto é sinônimo de discurso, ou seja, a fala também pode ser um texto e ambos como uma unidade semântica.

Conforme Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. É dito pelo autor, que encontramos no texto elementos sociais, isso por se tratar de mecanismos de comunicação e está presente em todas as esferas da sociedade. O conceito de texto apresentado por Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) corrobora com o que diz Val (2004) no sentido de texto ser ocorrência linguísticas, pois é formado por palavras, frases e períodos devidamente ordenados.

Concepções importantes trazidas por Beaugrande e Dressler (apud KOCH, 1977, p. 72), sobre texto, temos:

o termo texto é uma ocorrência comunicativa que envolve alguns critérios de textualidade, que podem ser fatores lin-

guísticos: coesão e coerência, centrada no texto; e fatores pragmáticos: intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, situacionalidade e informatividade, centrados no usuário.

Os autores acima observam o texto como um ato de comunicação que precisa apresentar alguns fatores que contribuem para que aconteça essa comunicação, esses elementos estão tanto na superfície do texto, com os elementos linguísticos, quanto em todo contexto no qual está inserido o texto. Caso contrário deixa de ser texto e passa a ser uma sequência de frases soltas.

Koch(2013, p. 27) considera o texto como:

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Conforme a autora, o texto além de ser composto por elementos linguísticos, semânticos e cognitivos, promove a interação comunicativa, sendo esta uma nova perspectiva que a autora traz à baila para discussões.

Segundo Marcuschi(2008, p. 94):

o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais. Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte.

O fragmento acima corrobora com que disse Koch (2013) postulado anteriormente, pois ambos consideram que texto seja um evento comunicativo que se aperfeiçoa com a participação do leitor/ouvinte. Para tanto, Marcuschi (2008, p. 95) propõe dois fatores de textualidade:

- aspectos linguísticos (o ato da fala verbalmente produzido);
- aspectos sociais (situação sócio-histórica); e aspectos cognitivos (conhecimentos).

Assim, o texto para ser construído se faz necessário elementos linguísticos que são observados na superfície do texto e também fatores de textualidade nos quais são observados aspectos sociais e cognitivos. Isso nos remete de que o autor em questão percebe o texto como um processo de produção e não algo pronto e acabado. O texto depende tanto de quem escreve quanto de quem ler/ouve.

Confirmando essa ideia de que texto é também interação social, Cavalcante (2011, p. 17) diz que texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador (autor), sentido/referência e coenunciador (leitor), num dado contexto sociocultural.

É sob a perspectiva de que o texto é um elemento de interação que vamos discorrer, observando o texto no âmbito de alguns fatores que envolvem a sua textualidade, no sentido da análise linguística, como por exemplo, as marcas de coesão presentes no texto.

### 3 COESÃO TEXTUAL

De acordo com o que observamos na seção anterior que no texto temos elementos linguísticos e pragmáticos e que um dos fatores linguísticos envolve as

marcas de coesão, vejamos nesta seção o que dizem alguns autores sobre esse assunto.

Conforme Marcuschi(1983, p. 38), os fatores responsáveis pela coesão “são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relação de sentido”.

Ou seja, os elementos responsáveis pelo entrelaçamento e a conexão de palavras ou frases formando um todo sequencial e produzindo sentido ao texto. Esses elementos são percebidos em toda extensão do texto.

Segundo Koch(2013, p. 45), coesão é:

O fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

A autora observa a coesão como o fenômeno responsável pela união das palavras na superfície do texto, com o objetivo de torná-lo, com ajuda das estratégias linguísticas empregadas, um todo com sentido. Sendo assim, esse fenômeno citado por Koch (2013) é um dos subsídios que fazem com que um texto seja de fato um texto e não um amontoado de frases.

E para que se alcance esse sentido em um texto, Koch(2013, p. 15-27) apresenta os mecanismos de coesão textual, e através destes vão se formando o texto. São eles: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) que quanto à forma pode ser gramatical ou lexical e a coesão sequencial(sequenciação) que pode ser frástica ou parafrástica.

Conforme Koch(2013, p. 15-27):

Chamo, pois de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomi-no *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

A autora expõe que a coesão pode se dar no texto de duas maneiras, primeiro por meio de elementos que já foram ditos anteriormente (coesão referencial ou remissiva) e segundo através de inferências realizadas a partir de todo um contexto (referente textual). Isso implica em outro aspecto, também dito por Koch (2013), de que as informações semânticas contidas no texto se distribuem em duas partes: “o dado e o novo”.

A comunicação dada, como a conjugação verbal já mostra, é algo que já foi mencionado no decorrer do texto, algo de que o “leitor” tenha conhecimento, que está, de acordo com a autora, na “consciência dos interlocutores”. Essa informação dada serve de apoio para novas aprendizagens.

Ainda sob o ponto de vista da mesma autora, a recuperação da informação que já foi mencionada ao longo do texto é realizada através da remissão ou referência textual, construindo, assim, as cadeias coesivas, que colaboram para a organização do texto, bem como produzem sentido conforme a intenção de quem escreve o texto.

Fávero(1991, p. 09), por sua vez, define coesão textual como:

um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sis-



tema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

As contribuições trazidas por Fávero (1991, p. 09) remetem à conclusão de que a coesão se dá nos âmbitos gramaticais e lexicais, isto é, as palavras são organizadas de acordo com as regras formais da língua, para que, dessa maneira, haja um todo (texto) coeso. Então, a acomodação e o encadeamento das palavras têm como parâmetros, na maioria das vezes, o formal.

A autora contribui dizendo que a classificação da coesão se dá de três maneiras: coesão referencial, coesão recorrencial e coesão sequencial *strictu sensu*. Em nosso trabalho abordaremos somente o processo de coesão referencial, que conforme Fávero (1991, p. 09), a coesão referencial se dá por meio de palavras da língua que não têm sua interpretação semântica por si só, é necessário fazer referência a alguma coisa para que aquela tenha sua significação.

A referência, no entanto, para a autora é abstrata, encontra-se no cognitivo do leitor, e pode se relacionar a tal fato de acordo com o contexto no qual está inserido. Essa afirmação, de que a referência é algo abstrato, remete à questão desta ser observada separadamente e não representar significado algum antes da implicação proporcionam os referentes.

Sendo assim, para que o texto realmente seja um texto, requer que sejam arrolados vários aspectos. Como dito na

seção anterior, vimos alguns fatores que envolvem a textualidade, no sentido da análise linguística, no caso em apreço, as marcas de coesão presentes no texto. A coesão por sua vez nos leva a observar outro fator interessante para a construção da tessitura textual, que segundo Koch (2013) e Fávero (1991), são as contribuições dos elementos que envolvem o processo de referenciação, sobre o qual iremos discorrer na próxima seção.

#### 4 A REFERENCIAÇÃO

A referenciação é um método de interação entre elementos que já foram ou não mencionados no texto sendo utilizado como elemento de coesão. A construção do processo de referenciação, por fazer parte da língua, sofre enriquecimento e transformação, não é algo pronto e acabado, o que em um texto pode ser referente, em outro contexto pode não ser, isso é claramente percebido através das práticas sociais da linguagem.

Como elemento de coesão de um texto, a referenciação ajuda no desenvolvimento da tessitura textual, num processo de retomada de referentes na introdução de novos referentes para, assim, proporcionar a progressão do texto e conexão das ideias. Contudo, ao utilizarmos um pronome pessoal de terceira pessoa, por exemplo, devemos ter mencionado seu referente anteriormente, caso contrário, teremos comprometido a compreensão do leitor.

Quando nos referimos a algo, o seu significado pode estar explícito ou não no interior do texto – este último, podendo ser compreendido pelo leitor por meio de pista e ancoras que estão na esfera cognitiva, das quais o leitor lança mão para compreender o que está posto.

Isso se dá porque o processo de refe-

referenciação é, em si, complexo, e se pauta em fatores semânticos, pragmáticos e sociais. Sendo assim, a interpretação dos referentes, isto é, o seu entendimento pode ser por meio de expressões presentes no contexto, através de todo o contexto, e também a partir do conhecimento (cognitivo) ativado pelo interlocutor (leitor).

Desse modo, a referência também se dá por meio de uniões semânticas, as quais são acionadas ou (re)acionadas através de certas propriedades da língua. As várias formas para introduzir, no texto, novos referentes ou retomadas de algo já mencionado anteriormente constituem processos de referenciação.

Para Marcuschi (2008, p. 109), o processo de referenciação diz respeito à forma de organização dos significados ou referentes no interior do texto, e está dividida em duas maneiras: formas remissivas não referenciais não tem característica de referente, no entanto, em determinado contexto pode estabelecer uma relação de identificação referencial com o elemento referido, nas quais são utilizados:

- artigo;
- pronomes adjetivos;
- pronomes pessoais;
- pronomes substantivos;
- numerais ordinais;
- numerais cardinais;
- pronomes pessoais;
- pronomes substantivos;
- advérbios pronominais e
- pró-formas verbais.

E as formas remissivas referenciais são elementos linguísticos que fazem referência através da sua forma que remete à outra, são utilizados:

- sinônimos;
- hiperônimos;

- nomes genéricos;
- grupos nominais definidos;
- nominalizações e
- elementos metalinguísticos.

Para Marcuschi (2008), a utilização dos pronomes como forma remissiva não referencial pode se dar de duas formas: endofórica e exofórica. Sobre a divisão, temos os referentes endóforos, presentes no interior do texto, e os exóforos, que são uma espécie de entidades que são recuperadas através de aspectos cognitivos, fora do texto.

Segundo Adam (2011), o processo de referenciação é um tipo de coesão textual de base, isto é, uma maneira de manter a união das palavras e ideias no decorrer do texto, sendo que essa unidade é representada sob alguns aspectos, dentre eles as ligações de significados, que estão relacionados com elementos anafóricos/correferenciais e isotopias e colocações.

Ainda sob a perspectiva de Adam (2011, p. 132), o processo de referenciação se dá da seguinte forma: por meio da correferência, que se trata da relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis, independentemente um do outro.

Assim, os pronomes deixam de ser a unidade da língua utilizada para o processo de referenciação e são apresentadas as anáforas com o mesmo objetivo. Segundo o mesmo autor, as anáforas podem ser fiéis, quando um mesmo lexema é retomado e infiéis, quando se trata da retomada de outro lexema. Contudo, todas as anáforas postuladas aqui, contribuem com a progressão do texto, seja por meio de retomadas ou por introduzir novas particularizações.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho faz parte de um

trabalho maior em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras (PRO-FLETRAS) através do qual procuramos conhecer mais sobre em que consiste os processos de coesão textual partindo do princípio da referenciação na produção do texto. Em outras palavras, buscamos saber como esse processo acontece, sobre qual perspectiva, de que forma a referenciação ajuda na progresso de um texto que utiliza determinados referentes, quais os equívocos que são evitados, quais os tipos de processo de referenciação, etc.

Para tanto, examinamos as teorias sobre o tema em questão, de forma que descrevemos o que pensam alguns autores que discorrem sobre o assunto, com o objetivo de nos aprofundarmos e detalharmos sobre o objeto em questão, descrito tal como foi apresentado pelos autores, somente com algumas ressalvas, posicionando-nos sobre qual linha (princípio) seguir depois da análise do arcabouço teórico.

De posse da análise de todo referencial teórico estudado, observaremos como é tratado o processo de referenciação nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, das escolas estaduais de Rio Branco.

Escolhemos para análise, duas coleções do livro didático de língua portuguesa utilizados em algumas escolas estaduais, no município de Rio Branco: “Projeto Teláris”, de Ana Trinconi Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática, São Paulo; e “Para Viver Juntos”, de Cilene Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares, da Editora SM, 2012, São Paulo.

A opção de analisarmos os dois livros didáticos citados acima se justifica por serem duas coleções mais escolhidas pe-

las escolas estaduais no município de Rio Branco, segundo o *portal* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o triênio 2014, 2015 e 2016. A escolha dessas coleções nas escolas se deu por meio de avaliação das resenhas dos referidos livros. A equipe pedagógica juntamente com o corpo docente se reuniram e fizeram a escolha, de acordo com as orientações do Guia que foi entregue pelo Programa Nacional do Livro Didático; o Projeto Político Pedagógico da escola.

Podemos observar nas duas coleções que o processo de referenciação não é trabalhado, nem por meio de frases soltas e nem através de texto. Foi encontrado somente o trabalho com os pronomes no sentido de substituir o nome.

Nos gêneros textuais trabalhados, há uma preocupação em explorar a estrutura dos gêneros, em qual tipo e gênero se enquadram determinados textos, a linguagem utilizada etc.

Com o objetivo de conhecer melhor o livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no que concerne ao processo de referenciação, estipulamos alguns critérios para seguirmos:

» Consta nos livros didáticos o processo de referenciação como conteúdo a ser trabalhado?

» O processo de referenciação está no livro didático no ano (série), de acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

» O processo de referenciação é trabalhado com qual objetivo?

» A organização dos exercícios proposto no livro didático possibilitam atingir o processo de referenciação como ele-

mento de coesão e progressão textual?

» O ensino de referenciação é contextualizado ou é trabalhado através de frases soltas?

» Os exercícios são propostos seguindo uma sequência de progressão?

» Os capítulos que tratam dos processos de referenciação contêm o gênero textual que propicie melhor desenvolvimento do conteúdo?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram discutidos, dentre outros aspectos, assuntos inerentes ao texto sob a perspectiva de alguns autores, como Koch (2013), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2011). Após a discussão embasada nesses teóricos, passamos a observar o texto um todo, formado por elementos linguísticos, semânticos e cognitivos, que promove a interação comunicativa.

Partindo dessa discussão inicial, pontuamos também a coesão textual como um conjunto de elementos linguísticos responsáveis pelo entrelaçamento e a conexão de palavras e frases formando um todo sequencial e produzindo, assim, sentido ao texto.

Outro ponto visto foi o processo de referenciação como elemento de coesão. Sendo que a referenciação contribui no desenvolvimento e formação da tessitura textual, num processo de retomada de referentes e na projeção de novos referentes para, assim, proporcionar a progressão do texto e a conexão das ideias.

Dessa forma, essa proposta de trabalho traz à baila assuntos pertinentes para o trabalho da língua materna em sala de aula, tendo como ponto de partida o texto. Com a conclusão desses escritos tentaremos subsidiar os professores

de língua portuguesa no trabalho com o processo de referenciação (elemento de coesão), para que nas produções textuais dos alunos sejam estabelecidas relações de sentido.

## 7 REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. M. M.; RODRIGUES, B. B. e CIULLA, Alena (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 3ª ed. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_, MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **A linguística do texto o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# HIPERTEXTO E DISCURSO: UM FOCO DA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A ONG *SURVIVAL INTERNATIONAL*

Alexandre Dourado Santos  
*Universidade Federal de Rondônia*

Rosa Maria A Nechi Verceze  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O estudo mostra que a região amazônica proporciona condições para produção de sentidos inclusive na internet em que se torna um espaço para livre manifestação do discurso. O estudo aborda o hipertexto que proporciona um campo aberto aos discursos sobre a Amazônia, visto que a região oferece temas pautados sobre meio ambiente, história indígena e exploração econômica. Para tanto, o objetivo aborda o hipertexto como espaço discursivo sobre a Amazônia na temática da política de implantação das Usinas do Madeira pelo Governo Federal e como o sujeito índio é constituído pelo pré-construído e efeito de sustentação no discurso no blog da instituição ONG *Survival International*. Para tanto, o aporte teórico baseia-se nos trabalhos de Michael Pêcheux (2009) em que ressalta ser o elemento signifiante (enunciado) surgir como efeito de sustentação da atividade discursiva realizada pelos procedimentos de formação discursiva através do sujeito que surge como elemento pré-constituído de significações, o que torna necessário observar como o discurso instaura as representações do mundo. Desta forma o dispositivo analítico propõe o estudo que explique como o discurso identifica o índio na sua forma-sujeito sendo que o efeito de sustentação é que realiza o procedimento da articulação de enunciados como formação discursiva e

formação ideológica. A pesquisa indica que através da formação discursiva os enunciados evoluem como efeito de sustentação do discurso que elabora a construção de uma “realidade” ao entorno dos sujeitos conforme o efeito ideológico estabelecido no interior do discurso. Sendo o que está em jogo é o discurso da luta de classes o que conseqüentemente evidencia os aparelhos ideológicos sem conflito sobre a temática das barragens do Madeira.

**Palavras-Chave:** Discurso. Hipertexto. Amazônia.

## INTRODUÇÃO

A cidade de Porto Velho é observada pelo mundo devido à construção das usinas do Madeira e conseqüentemente os impactos causados no meio ambiente pela engenharia instaurada no rio. Quando em 2007 o empreendimento das usinas foi concedido pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, por sua vez observou que o país enfrentaria um caos energético, a partir de 2016, o que afetaria a produção da indústria brasileira, milhares de empregos e residências. Frente à projeção do déficit energético do país, o Governo Federal decidiu explorar os recursos hídricos através da implantação de Usinas Hidroelétricas na região amazônica como as de Santo Antônio e Jirau no município de Porto Velho, Estado de Rondônia. É importante frisar que os

projetos dos grandes empreendimentos do Rio Madeira passaram a ser atacados no Blog das ONGs ambientalistas, sobretudo a ONG *Survival International* e uma crise institucional veio no governo do ex-presidente Lula com relação ao Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA. Posteriormente, veio à autorização para o início das obras e as duas usinas começaram a ser construídas, Santo Antônio localizada na capital do estado e a de Jirau a 130 km da capital, ambas no rio Madeira.

Sendo assim o objetivo de nosso estudo aborda o hipertexto como espaço para os discursos sobre a Amazônia na temática da política de implantação das Usinas do Madeira pelo Governo Federal e como o sujeito índio é identificado meio a este discurso hipertextual. Para isso, a Análise do Discurso Francesa contribuirá entender como se dá a formação discursiva e ideológica por meio das condições de produção do discurso que implicam o pré-construído e efeito de sustentação através dos enunciados em articulação na materialidade discursiva.

## **O HIPERTEXTO DAS ONGS E SUAS RELAÇÕES DISCURSIVAS**

O hipertexto que atua no ambiente virtual desenvolve sua operação com capacidade da informação globalizada, sendo que não há fronteiras para dados. É evidente que a informação é uma necessidade básica da comunicação do ser humano. Certamente é na língua em que a ideologia se manifesta com o efeito que funcione a produção de sentidos. De outro modo a elaboração de um hipertexto entende que “na construção de sentido, há um constante movimento, em várias direções, bem como o recurso ininter-

rupto a diversas fontes de informação, textuais ou extratextuais.”(KOCH, 2009, p.63)

Nestes parâmetros, o texto com os efeitos discursivos passa a ser digitalizado aos aspectos virtuais e efetivamente constituído pelas condições de produção de consequência do efeito de acontecimento histórico e que serão instaurados no espaço virtual passando a caracterizar-se como ambiente hipertexto. Isto significa que a constituição deste hipertexto envolve o funcionamento dos enunciados de forma discursiva, a organização do hipertexto não se apresenta linearizado, exceto em algumas ocasiões, mas atribuem sentidos através dos sujeitos inseridos no discurso e seus referenciais, visto que se trata de “uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real”, assim o “hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas.”(KOCH, 2011, p. 63).

É evidente que o hipertexto tem seu efeito pelo o que está sendo dito e sobretudo o que diz constrói as representações de tal forma que materialize o efeito ideológico da interpelação do indivíduo em sujeito. Forma institucionalizada no hipertexto o efeito de discurso de “defesa” do índio amazônico. Assim o sujeito índio está inscrito neste processo discursivo de modo que é uma referência sobre a região amazônica e efeito ideológico contido no hipertexto. Do mesmo modo, o discurso hipertextual funciona dissipando seus efeitos no hiperespaço o que na-

turalmente representa a informação sem fronteiras.

## O DISCURSO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Análise do Discurso Francesa (ADF) observa como os discursos se mobilizam e os efeitos de sentidos são produzidos neste campo que investiga como se deu a formação discursiva e a formação do sujeito no discurso. ORLANDI (2007, p. 09) conceitua que a Análise do Discurso como “um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura, se apresenta, com efeito, como uma nova forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise”.

Com efeito, a Análise do Discurso propõe uma teoria para explicar o funcionamento do discurso, ao mesmo tempo em que, apresenta um dispositivo de análise para compreender como se instaura este discurso, levando em conta a formação discursiva e ideológica contida na realização do discurso. Assim a formação discursiva é um sistema que internamente se produz princípios que definem a identidade e o sentido dos enunciados que o constitui. PÊCHEUX (2009, p.147) nos explica que chamará de “formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”, desta forma as palavras, as expressões, proposições fazem da formação discursiva que represente “na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Sendo assim é pela formação discursiva e ideológica que determinará o sujeito no discurso, cuja interpelação do

indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação da forma-sujeito com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 2009, p.151). O sujeito no discurso funciona atribuído de suas referências, de suas origens, constituído da exterioridade/historicidade que o implica na condição de um sujeito pré-construído no processo discursivo colocando-o em evidência de sentido. Sendo assim o “pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” PÊCHEUX (2009, p.151). Para tanto, o sujeito tem sua relação nas condições do discurso pelo pré-construído e efeito de sustentação através dos enunciados. Diremos que o pré-construído é a condição em que surgiu o indivíduo para ser sujeito do discurso, pois o que forma o sujeito é a interpelação de sentidos instituindo a formação ideológica, isto porque o que está em evidência é o jogo de identificação do sujeito. É neste entremeio articulação que “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que, ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito”. (PÊCHEUX, 2009, p.151).

A partir da forma-sujeito se interpela como suporte o pré-construído e necessário para o efeito de sustentação que designa a articulação entre duas proposições por um retorno do saber no pensamento. Sendo assim, o efeito de sustentação reconstitui a relativa ‘explicativa’ que tem como característica o fato de constituir seu sentido. PÊCHEUX (2009, p.101) diz que o efeito de sustentação “intervém como suporte do pensamento contido em outra proposição. Isso ocorre por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades,  $\alpha$  e  $\beta$ , relação essa que

enunciamos sob a forma ‘o que é  $\alpha$  é  $\beta$ ’. Neste sentido, o pré-construído será articulado para que se instaure e funcione como elemento linguístico e formação ideológica através do efeito da *ilusão* instaurado no enunciado como *encaixe sintático* (PÊCHEUX, 2009, p.89).

## METODOLOGIA

Neste artigo propomos a análise de um hipertexto retirado do corpus minha dissertação de mestrado que constitui hipertexto de um blog titulado *Survival International* fundado em 1969, sob o propósito de defesa de tribos indígenas pelo mundo, porém focado mais especificamente na Amazônia. Esta Organização Não Governamental, localizada na Inglaterra com matriz em Londres. O *blog* de investigação do material de análise de hipertexto se encontra site [www.survivalinternational.org](http://www.survivalinternational.org). Desta forma o dispositivo analítico propõe a investigação do sujeito ideológico para propor na materialidade discursiva na qual o indivíduo é interpelado como sujeito que se constitui como efeito de sustentação no hipertexto durante a formação ideológica.

## OS ÍNDIOS ISOLADOS DO BRASIL EM PERIGO DE EXTINÇÃO

O hipertexto em estudo, intitulado *Os índios isolados do Brasil em perigo de extinção*, apresenta questões que se voltam para a investigação de apresenta o sujeito constituído de significação na historicidade, já que o discurso contextualiza indivíduos como índios, madeireiros, fazendeiros ilegais, usinas do Madeira e Governo Federal que pela linguagem se tornam sujeitos ideológicos.

Conforme procuramos mostrar com o estudo de PÊCHEUX (2009) defende a ideia de que o forma- sujeito ocorre como

decorrência do pré-construído e do efeito de sustentação da formação discursiva, o que permite a formação ideológica no discurso. Neste sentido o hipertexto introduz o leitor ao desconhecido, a região amazônica, apresentando o discurso que se mostra como “neutro” e “transparente”, o relato de que madeireiros e fazendeiros ilegais expulsaram indígenas, o que de fato é um acontecimento verdadeiro, porém tal discurso remete a um viés de causa/efeito, condição/implicação, ou seja, a um efeito de sustentação da formação ideológica de que o índio é excluído, usurpado de seus direitos, porque no efeito pré-construído o índio não foi expulso simplesmente pelos sujeitos madeireiros e fazendeiros, ele foi obrigado a sair de suas terras, sem levar nada e sem ter direito a nada indo se isolar na mata para fugir das agressões pode vir a sofrer.

Neste sentido o hipertexto condiciona o efeito de sentido de que o desenvolvimento histórico na Amazônia tem sua relação com a agressão aos índios ao utilizar palavras: sobreviventes, doenças, escravizados, atrocidades, extinção e vulneráveis. Como podemos notar com a determinação de sujeitos que progressivamente conduz a questão material do sentido. Na verdade, os sujeitos são índios, fazendeiros e madeireiros ilegais a princípio. O que torna a Amazônia um lugar de explicação/determinação dos sujeitos para os processos nocional-ideológicos que constituem o processo discursivo (PÊCHEUX, 2009, p.73).

Neste sentido, ao determinar o indivíduo da exterioridade/historicidade, classificá-lo e nomeá-lo constitui um processo para colocá-lo em evidência de sentido no discurso e que aparece sob a implicação de ser um sujeito pré-construído. Isto porque para o autor, o indiví-



duo será interpelado pela ideologia para se constituir enquanto sujeito no discurso, assim o índio é uma presença sempre já constituída pelo assujeitamento.

O sujeito índio passa a ser “o meio essencial” do discurso pois parte de um individuo que se constitui como o efeito ideológico e como sujeito discursivo na materialidade discursiva. Assim PÊCHEUX (2009, p.117) postula que o sujeito no discurso tornar-se um sujeito universal que tem sua representação ideológica do mundo que o cerca: a partir: “a partir do sujeito concreto individual em situação de comunicação (ligado a seus preceitos e a suas noções), em que se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que o leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum”. (PÊCHEUX,2009, p.117).

O discurso apresenta as condições e as implicações como uma lei de causa e efeito que apresenta sua característica essencial na formação discursiva e relaciona a determinação de seus sentidos como suporte do pensamento “por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades, “ $\alpha$  e  $\beta$ ”, relação a qual enunciamos sob a forma de “ $\alpha$  é  $\beta$ ”. Daremos o nome efeito de sustentação, destacando que essa forma que realiza a articulação entre as proposições constituintes.” (PÊCHEUX, 2009, p.101) Vejamos um exemplo:

$\alpha$ - *Nas profundezas da floresta amazônica no Brasil vivem tribos que não têm contato com o mundo exterior*

$\beta$  - *Madeireiros ilegais e fazendeiros estão invadindo suas terras e trazendo doenças.*

Observamos o uso do efeito de senti-

do da retórica  $\alpha$  em que a palavra ‘tribos’ remete ao sentido de ‘índios’ que carrega um efeito de *implicação* de sentidos sustentando o discurso em sua relação com a historicidade e mostrando que o índio sofre ameaças; enquanto em  $\beta$  podemos notar a presença de *Madeireiros e Fazendeiros ilegais* nos remete ao efeito do sujeito reconstruído de sustentação em que fazendeiros e madeireiros trazem nos fragmentos *invadindo suas terras e trazendo doenças* a materialidade do sentido e observamos que em ambas tribos, madeireiros e fazendeiros passam de uma forma individual a uma forma universal. Neste caso há uma relação entre  $\alpha$  ligando seu sentido a  $\beta$ , assim  $\alpha$ -sujeito ‘tribos’ que sofrem consequências de invasões e doenças de  $\beta$ -‘madeireiros e fazendeiros ilegais’.

É neste lugar que o sujeito *tribos* funciona como um encaixe sintático, em que a língua constrói ou acrescenta sentidos na linguagem como efeito “natural”. O autor demonstra que o pré-construído é uma ancoragem linguística, em termos gerais, o sujeito pré-construído *tribos* designa as estruturas sintáticas mediante as quais se pode entrever a relação que o discurso mantém com os traços de construções anteriores da língua, mostrando que a evidência de sentido de uma asserção se apresenta, ao mesmo tempo, fora do alcance da asserção, como se tivesse sido decidida antes, como uma presença já-lá, gerando efeitos de assujeitamento (PÊCHEUX,2009, p.89).

Os enunciados do hipertexto que seguem apresentam as condições de produção do discurso pelo qual instaura se um conflito entre os aparelhos ideológicos do estado e as lutas de classes.

$\alpha$  - Grandes projetos de construção de hidrelétricas e estradas, que fazem

parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), representam ameaças enormes.

$\beta$  - As represas de Jirau e Santo Antônio, em construção no rio Madeira, estão muito próximas de vários grupos de índios isolados.

No enunciado -  $\beta$  o sujeito pré-construído índio é ancorado pelo efeito de sustentação envolvido pela ideologia. O efeito de sentido construído simboliza o índio como sobrevivente que consiste num efeito de sustentação se movimentando e reproduzindo a ideologia no sistema social. Tal efeito discursivo envolve a construção das usinas do Madeira e o sujeito, já que o discurso se estabelece na relação de forças de uma classe dominante e um dominado.

No enunciado  $\alpha$  - temos um “teatro” discurso porque a construção das usinas institui a representação de uma ameaça aos índios nativos. Isso se deve à formação ideológica de que o capitalismo é constituído pela representação do que seja ‘Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)’ que representa um programa do Governo Federal. Isso implica uma relação com o Governo Federal que estabelece sua inclusão com ‘As represas de Jirau e Santo Antônio’ que por sua vez ‘representam ameaças enormes’ a ‘vários grupos de índios.’

Desta forma os enunciados  $\alpha$  -  $\beta$  determinam a posição ideológica em jogo no processo sócio-histórico, pois o discurso dos enunciados remete a um incidente da ameaça aos índios pelo Governo Federal com a implantação das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio. Essa condição instaurada pelo aparelho ideológico de Estado instala a ideologia da classe dominante. Assim, ALTHUSER (1985, p.106) nos diz é pela instalação

dos aparelhos ideológicos de estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...”.

Para PÊCHEUX (2009, p.131) “os aparelhos ideológicos de Estado não são, apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes [...] o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes [...] o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Sendo assim, o processo ideológico deve ser entendido como uma combinação de efeitos (1) pelo sujeito pré-construído e (2) o efeito de sustentação. O primeiro efeito produz a realidade do significado, enquanto o segundo atribui-lhe o seu devido lugar entre todas as outras coisas que podem estar presente no enunciado  $\alpha$  dada conjuntura ideológica.

No enunciado  $\alpha$ - *Grandes projetos de construção de hidrelétricas e estradas, que fazem parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), representam ameaças enormes* possui o significado da contrariedade quanto ao capital investido pelo Governo Federal e aos danos que o sujeito índio universal pode sofrer.

Sendo assim o ponto central desta análise identifica a discrepância que se estabelece entre os aparelhos ideológicos e as lutas de classe, ao passo que evidencia o discurso da ONG Ambiental sobre a forma-sujeito e as ameaças vindas do outro - Governo Federal com a implantação das Usinas do Madeira, que constitui o aparelho de Estado. Para Pêcheux (2009) as “condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação

social comporta”. Sendo que é nestas condições que o discurso produz “relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus elementos” nos quais essa ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. (PÊCHEUX, 2009, p.131).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método pecheutiano explica como o sujeito é instituído no jogo discursivo através do efeito do pré-construído e a articulação dos enunciados que sustentam o discurso. Assim o pré-construído corresponde o ‘sempre-já-dito’ da formação ideológica que impõe seu sentido. Desta forma o sujeito é implicado no discurso na forma de subordinação a outros sujeitos que são dominantes significando assim o viés político de uma ideológica marxista-leninista da luta de classes estabelecida entre o índio na sua forma-sujeito e o plano do Governo Federal na implantação das usinas do Madeira. Percebemos que essa relação instaura o interdiscurso como condição de produção de sentidos constituindo os sujeitos sob a formação ideológica. Assim é nesta formação ideológica que também evidencia a posição dada pela ONG *Survival* que determina o estado da luta de classes, mas que também com o uso do sujeito pré-construído e o efeito de sustentação institui a contrariedade ideológica quanto ao capitalismo significado pelo aparelho de Estado.

No jogo discursivo o índio é o simbólico, é o sujeito que representa a Amazônia brasileira e é nesta linguagem que o sujeito-leitor cai nas interpretações das representações ideológicas. Assim o aparelho ideológico ONG ambientalista contradiz ao discurso da implantação das usinas escudada sob o discurso do simbo-

lismo que o índio representa, contudo é através do efeito pré-construído que escreve a evidência da ideologia que o produz. Não pode negar de fato os impactos ambientais que as barragens têm causado também não se pode negar que neste jogo discursivo decorre aí uma afirmação de discrepância entre os aparelhos ideológicos que procuram instituir regras sobre a Amazônia, uma contrariedade por assim dizer entre a ONG ambientalista e o Governo Federal com a implantação das Usinas do Madeira. Para PÊCHEUX (1997, p. 26) “o ‘poder’ aparece, efetivamente, ora como um objeto adquirido (justo resultado de um grande esforço, ou efeito inesperado da sorte; de toda forma, o bem supremo que vai administrar o melhor para o bem de todos).”, sendo que nesta luta o índio é a marca simbólica, o pré-construído que, colocado no discurso como um sujeito excluído e ameaçado, sofre opressão na região amazônica.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 23 ed. –São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARCUSHI, Luiz A. **Linearização, cognição e referência: o desafio do intertexto**. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso, Santiago, Chile, abril. 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. - Cortez : São Paulo, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso-Princípio e Procedimentos**. 11ª Edição.

Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michael. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Pucchinelli Orlandi. 2ª Edição – Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_ (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

## ANEXO

### HIPERTEXTO

Material publicada em Abril de 2008. Ano de implementação da construção das Hidroelétricas. Retirado do site <<<http://www.survivalinternational.org/povos/indios-isolados-brasil>>> acessado em 04/03/2014

## OS ÍNDIOS ISOLADOS

### EM RISCO DE EXTINÇÃO DEVIDO A DOENÇAS E PERDA DE TERRAS

Nas profundezas da floresta amazônica no Brasil vivem tribos que não têm contato com o mundo exterior. Madeireiros ilegais e fazendeiros estão invadindo suas terras e trazendo doenças. Eles não sobreviverão, a menos que isso pare.

A Amazônia brasileira é lar para um grande número de tribos isoladas, mais do que em qualquer outro lugar no mundo. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), acredita-se que existam pelo menos 77 grupos de índios isolados na parte brasileira da floresta amazônica. A decisão desses índios de

não manter contato com outras tribos e não-índios é quase certamente resultado de anteriores encontros desastrosos e da contínua invasão e destruição de sua floresta. Por exemplo, os grupos isolados que vivem no estado do Acre são provavelmente os sobreviventes do boom da borracha, quando muitos índios foram escravizados.

É provável que os sobreviventes escaparam, fugindo até os rios. Memórias das atrocidades contra seus antepassados ainda podem ser forte. Muito pouco se sabe sobre esses povos. O que sabemos é que eles desejam permanecer isolados: eles já dispararam flechas contra intrusos e aviões, ou simplesmente evitam o contato escondendo-se floresta a dentro.

Alguns, como os Awá, são caçadores-coletores nômades em constante movimento, capazes de construir uma casa dentro de horas e abandoná-la dias depois.

Outros são mais sedentários, vivendo em casas comunitárias e cultivando plantações de mandioca e outros vegetais em clareiras na floresta, bem como praticando a caça e a pesca. No Acre, estima-se que existam cerca de 600 índios pertencentes a quatro grupos diferentes. Aqui, eles vivem em relativa tranquilidade em vários territórios demarcados, que são praticamente intocados. É possível que 300 índios vivam isolados no território Massaco, em Rondônia.

Eles usam enormes arcos e flechas – um arco foi encontrado medindo mais de quatro metros – muito semelhante em tamanho e formato com os arcos produzidos pela tribo Sirionó, que vive

na vizinha Bolívia.

Eles claramente gostam de comer tartarugas, como indicam os montes de cascos encontrados em campos abandonados. No entanto, outros grupos isolados estão oscilando à beira da extinção com não mais que alguns indivíduos restantes. Esses pequenos grupos fragmentados que vivem principalmente em Rondônia, Mato Grosso e Maranhão são os sobreviventes da brutal grilagem de terras, quando foram alvejados e mortos por madeireiros, fazendeiros e outros. Hoje, eles ainda são deliberadamente caçados e suas florestas estão sendo rapidamente destruídas. Grandes projetos de construção de hidrelétricas e estradas, que fazem parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), representam ameaças enormes. As represas de Jirau e Santo Antônio, em construção no rio Madeira, estão muito próximas de vários grupos de índios isolados. Um relatório recente aponta que alguns índios estão abandonando suas terras devido ao barulho e à poluição das obras de construção das hidrelétricas. Todos são extremamente vulneráveis a doenças comuns como a gripe ou o resfriado que são transmitidas por pessoas de fora e para as quais os índios não apresentam resistência imunológica: essa é uma boa razão para evitar o contato. Mesmo neste cenário sombrio, algumas histórias notáveis de sobrevivência têm surgido. Karapiru, um homem Awá, sobreviveu a um ataque de homens armados e, durante dez anos, morou sozinho, se escondendo na floresta, até que, um dia, ele finalmente fez contato com alguns

colonos e agora vive com outros Awá. As tribos isoladas do Brasil devem ser protegidas e terem seus direitos à terra reconhecidos antes que elas, juntamente com as florestas das quais dependem, desapareçam para sempre.

# NORMA PADRÃO, NORMA CULTA E LINGUAGEM INFORMAL - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cláudia de Souza Garcia

*Professora do Instituto Federal do Acre- Câmpus Cruzeiro do Sul*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer para o debate algumas considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa, no que se refere, especialmente, ao objeto de ensino em sala de aula. Primeiramente, é necessário ressaltar os equívocos em torno das expressões “norma padrão” e “norma culta”, que são ainda bem recorrentes no meio educacional, porque muitos utilizam tais expressões como sinônimos e as colocam no mesmo patamar, ao se ensinar a linguagem formal nas escolas, preterindo a linguagem informal, que, assim como a padrão e a culta, tem suas normas de funcionamento. Por conseguinte, tentar a padronização de uma língua é uma tarefa, no mínimo, inútil, em virtude do caráter heterogêneo e evolutivo de um idioma. Com isso, é necessário se fazer uma reflexão sobre o que ainda é ensinado e quais abordagens são feitas nesse ensino, pois, nas extremidades do processo de ensino e aprendizagem, temos o professor (implacável defensor de uma gramática obsoleta) e o aluno (aterrorizado com o fato de ver que a “sua” língua materna está aprisionada em gramáticas e a que ele utiliza cotidianamente é cheia de desvios e equívocos que limitam sua vida em sociedade). Para se fazer esse estudo, foram necessárias leituras das concepções sociolinguísticas abordadas por William Labov (2008), no livro “Padrões Sociolinguísticos” e das considerações

feitas por Carlos Alberto Faraco (2008), em “Norma Culta Brasileira, desatando alguns nós”, que abordam a importância dos contextos sociais na constituição de uma língua.

**Palavras-chave:** Norma Padrão. Norma Culta. Linguagem Informal. Ensino de Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Diante dos vários questionamentos que permeiam o processo educativo, faz-se necessária a análise constante dos aspectos que o envolvem. Quando se trata do ensino, é necessário conectar elementos que o constituem- professor – aluno – objeto de ensino – métodos de ensino – aplicabilidade do ensino -, a fim de que a prática pedagógica seja, de fato, significativa.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa no território nacional, pode-se dizer que temos um dos maiores desafios para as escolas, se considerarmos não só a variedade linguística encontrada no Brasil, mas, principalmente, se levarmos em conta a forma como esse ensino vem acontecendo ao longo dos anos.

No livro “Norma Culta Brasileira: *desatando alguns nós*”, de Carlos Alberto Faraco, há uma discussão bastante objetiva acerca de equívocos e dogmas ainda muito presentes no ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, é imprescindível que se desfaça o nó conceitual sobre as expressões “norma culta” e norma pa-

drão”, pois, embora entendidas por muitos como expressões análogas, de mesmo valor semântico, há distinções bastantes relevantes entre ambas.

Faraco (2008, p. 73) explica que norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” Já a norma padrão “não é uma variedade da língua” (FARACO, 2008, p. 75), mas sim “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (BAGNO apud FARACO, 2008, p.75).

Com tais conceitos estabelecidos, podemos, então, considerar a norma culta como uma variante linguística privilegiada que, mesmo não sendo o padrão, é a mais bem vista dentre as tantas manifestações linguísticas do Português Brasileiro e, obviamente, a que mais cumpre as regras prescritas pela norma padrão.

A tentativa de padronizar uma língua é uma tarefa, no mínimo, inútil, considerando o caráter heterogêneo e evolutivo de um idioma. Talvez, no máximo, possamos conceber a ideia de que há um sistema linguístico, com estrutura e regras estabelecidas, que é “recomendado” para o uso em sociedade. Mas, mesmo assim, não existe a garantia de uma adesão fiel a esse sistema, em virtude dos vários aspectos que envolvem a dinâmica do uso de uma língua.

Carlos Alberto Faraco (2008, p. 81) aborda o fracasso da tentativa de padronização do Português Brasileiro, na segunda metade do XIX, que, segundo ele, nem buscou uma equiparação ao Português de Portugal – até porque “o português de lá é, como qualquer língua, um emaranhado de variedades” -, nem foi uma “imposição portuguesa”, conside-

rando “a tentativa de lusitanização da nossa norma culta/comum/*standard* de integral responsabilidade de nossa própria elite letrada”.

A padronização, no entanto, buscava um purismo linguístico, que não fosse contaminado pelos falares de grupos sociais e raciais, na mesma proporção em que se almejava uma sociedade limpa, harmônica e ordeira, a qual abominava a presença de negros, índios e mestiços no seio social. Nesse contexto, Faraco esclarece que:

Nesse afã, os formuladores e defensores da norma-padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às das variedades cultas faladas aqui. O excessivo artificialismo do padrão que estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós (FARACO, 2008, p.82).

Assim, o modelo adotado pela elite letrada não considerou as variantes linguísticas aqui existentes e adotou um sistema linguístico artificial, que não foi incorporado pelos falantes brasileiros, por não estar vinculado ao uso corrente da língua. Não sendo aceita, essa norma foi alvo de muitas críticas, principalmente por escritores do Modernismo, que tomaram “a questão da língua como um dos pontos essenciais de seu projeto estético” e criticaram “intensamente a distância entre a norma-padrão e a norma culta/comum/*standard* brasileira” (FARACO, 2008, p.83).

Em virtude das críticas, houve algumas mudanças na norma-padrão da Língua Portuguesa no Brasil, aproximando-se da norma culta utilizada pelos escritores, com uma gramática com normas menos arcaicas. Porém, a gramática é um manual que vem prescrever o modo correto de falar e escrever, com regras que

não acompanham toda a dinamicidade do uso do signo linguístico. Assim, mesmo buscando atender às demandas da língua culta/comum/*standard* no Brasil, a gramática não é seguida à risca pelos cânones das nossas letras, principalmente nos dias de hoje.

Com o surgimento da Sociolinguística, no início dos anos 60, houve uma mudança na forma de compreender os abomináveis erros que a norma gramatical sempre enalteceu. A partir de vários estudos nessa linha de pensamento, incluindo neles as pesquisas e reflexões fundamentais de William Labov, buscava-se uma tentativa de comprovar que a língua está intrinsecamente relacionada com a posição social do falante e sua postura diante do espaço onde habita.

Assim, Labov (2008) defendeu a necessidade de estudar a língua entre os falantes, nas situações mais comuns de uso, a fim de compreender a relação entre a língua, enquanto uma estrutura, um sistema; e a língua, enquanto possibilidade múltipla de comunicação, distanciando-se do pensamento dicotômico de Ferdinand Saussure sobre língua e fala. Embora Saussure afirmasse o caráter social da língua,

os linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana (e isso inclui a grande maioria) não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento da *langue* (LABOV, 2008, p. 217).

No entanto, William Labov esclarece, ainda na introdução de seu livro, que:

Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada

na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p. 13).

A Teoria Laboviana aponta para a desconstrução da visão estruturalista da linguística saussuriana, que se ateve em descrever a língua como um sistema homogêneo adotado por uma comunidade de fala. Porém, as pesquisas do linguista americano demonstraram “a existência de *variação e de estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas (...)” (LABOV, 2008, p. 238). Sobre isso, ele salienta:

Há um certo mito popular profundamente arraigado entre os lingüistas de que, antes deles mesmos entrarem em cena, existia um grupo homogêneo, de estilo único, que realmente “falava a língua”. Cada pesquisador acredita que sua própria comunidade foi de algum jeito desviada daquele modelo normal – pelo contato com outras línguas, pelos efeitos da educação e da pressão da língua-padrão, pelos tabus ou pela mistura de dialetos especializados ou jargões. Mas nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que a situação *normal* - a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores lingüísticos fundamentais (LABOV, 2008, p. 238).

Assim, diante da possibilidade de que “é comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer a “mesma” coisa (LABOV, 2008, p.221), a ideia de variação linguística adquire forças e passa a ser objeto de estudo, contrariando teorias que consideravam a língua como uma receita prescrita a um grupo de falantes e



que não era afetada por aspectos individuais, sociais e/ou culturais de seus usuários.

A partir dessas novas perspectivas apontadas pela Linguística e, mais adiante, pela Sociolinguística, o ensino de língua foi se modificando, tentando uma aproximação, pelo menos, com a norma culta, adotada por escritores, pela imprensa, enfim, pelas pessoas mais letradas. Porém, o equívoco se deu ao priorizar essa norma culta como padrão, recorrendo ao mesmo erro da norma padrão do século XIX, cuja função principal era demonstrar quão inferior e pobre eram as variedades linguísticas oriundas das camadas populares e como a falta de unidade linguística nos afasta de uma unidade identitária nacional.

Obviamente, as críticas a esse modelo de ensino continuaram e permitiram novas reflexões. Hoje os documentos que tratam sobre o ensino de língua abordam a necessidade de se trabalhar livre dos padrões gramaticais, mas não os desprezando, como se eles também não fossem válidos. Faraco é bem claro quando faz suas considerações sobre a questão “Ensinar Gramática?”, argumentando que:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma culta/comum/*standard*. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar e indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/*standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. O lema aqui pode ser: reflexão gramatical

sem gramatiquice e estudo da norma culta/comum/*standard* sem normativismo (FARACO, 2008, p.160).

Contudo, o ensino de Língua Portuguesa apresenta muitas lacunas e se constitui em um dos maiores entraves em sala de aula. É comum, ainda, termos, de um lado do processo de ensino e aprendizagem, o professor (implacável defensor de uma gramática obsoleta) e, do outro, o aluno (aterrorizado com o fato de ver que a “sua” língua materna está aprisionada em gramáticas e a que ele utiliza cotidianamente é cheia de desvios e equívocos que limitam sua vida em sociedade). Mesmo os livros didáticos apresentando novas propostas de estudo, ainda não há uma abrangência de conteúdos que se identifiquem significativamente com os estudantes. Quanto a essa questão dos livros didáticos, Faraco diz que:

raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular e as variedades do português chamado culto (a norma culta / comum/*standard*) (FARACO, 2008, p. 180).

Somada aos problemas dos livros didáticos, ainda existe a formação do professor, que, em várias circunstâncias, demonstra não estar apto a ofertar um ensino voltado para além da gramática. Muitas vezes, na tentativa de diversificar e inovar o ensino de Língua Portuguesa, o professor acaba complicando ainda mais a relação do aluno com esse ensino, fazendo considerações equivocadas e simplificando conceitos. Além disso, há uma incoerência entre o que é proposto para o ensino de Língua Portuguesa e o que realmente é cobrado pela sociedade.

Apesar de alguns instrumentos ofi-

ciais de avaliação já estarem abordando o conhecimento a partir dessa nova perspectiva, ainda se ver, com bastante frequência, a exigência do domínio das regras gramaticais como único quesito para demonstrar competência linguística. Diante desse paradoxo, professores e alunos se curvam para um ensino normativo e prescritivo da língua, a fim de que a emancipação social do indivíduo seja garantida.

Esse ordenamento em torno do ensino de língua portuguesa remete a uma prática que privilegia os cânones das nossas letras, numa tentativa de perpetuá-los como referência para o bem falar e, principalmente, para o bem escrever. Porém, a efetividade de uma língua se dá na dinâmica do seu uso, da sua aplicabilidade entre seus falantes.

Atualmente, a norma culta/comum/*standard* brasileira destoa, em vários aspectos, daquilo que preveem os padrões gramaticais. É essa norma culta que serve de parâmetro para muitos usos formais em nossa sociedade, seja na fala ou na escrita. Assim, não se pode mais admitir que o aluno tenha que dar conta de regras gramaticais arcaicas, que não são utilizadas nem mesmo pela nossa elite letrada.

Dentro desse emaranhado de críticas ao ensino gramatical e de novas propostas para um ensino de língua portuguesa que não priorize o “erro” cometido pelos alunos, mas valorize a linguagem de cada um, tomando essa linguagem como mote para o conhecimento de uma variante mais formal, encontram-se alunos e professores desorientados e desmotivados com esse ensino. Para Faraco,

A consequência desse intrincado e confuso quadro é que a escola não avança no sentido de

criar uma pedagogia da variação linguística da norma culta/comum/*standard*; Ela não tem encontrado meios para deixar de ser uma instituição meramente reprodutora dos estigmas e dos preconceitos linguísticos, da cultura do erro e de uma norma artificial (FARACO, 2008, p.190-191).

Diante de tudo isso, percebe-se que o ensino de língua portuguesa divaga entre os preceitos da norma padrão e os usos da norma culta, ocasionando alguns equívocos, pois a norma culta é entendida, muitas vezes, como o padrão do idioma, embora desviando, em certas situações, das normativas gramaticais.

Por outro lado, a Sociolinguística nos mostra que não há condições para uma padronização linguística, estabelecendo-se uma linearidade no uso da língua, haja vista as várias possibilidades de variação e mudança linguísticas. Dessa forma, o ensino de língua deve-se pautar em um estudo que abarque, ou que pelo menos tente compreender, essa questão variacional, não esquecendo de que, entre as variações, há uma simetria de funcionamento e estrutura, mas que o uso dessa ou daquela forma depende das circunstâncias e dos objetivos do falante.

Além do mais, a ideia não é abdicar dos elementos constitutivos da nossa língua, bem como ignorar as estruturas de organização que se fazem necessárias, principalmente na escrita, mas modificar a abordagem em torno da língua, promovendo uma reflexão quanto ao uso e funcionamento da norma culta/comum/*standard* e das outras variantes. É necessário comparar, analisar e compreender as diferentes formas de uso de um idioma, porém não adotando uma em detrimento de outras, mas percebendo onde, quando e como adotar cada uma.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do terceiro

e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), salienta-se a necessidade de trabalhar a diversidade linguística apoiada nos mais variados gêneros discursivos, a fim que o aluno compreenda que a língua não é fixa, homogênea e imutável.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (PCNs, 1998, p. 23)..

Dessa forma, sendo a língua ou linguagem “um tipo persistente de criação e recriação: uma presença dinâmica e um processo regenerativo constante.” (WILLIAMS, 1979, p. 37), além de um elemento constituidor da história e da sociedade (WILLIAMS, 1979, p.49), tanto capaz de ordenar/desordená-la e como organizar/desorganizá-la, é fundamental que o falante se aproprie desse instrumento para fazer as mudanças necessárias e que deseje, no âmbito social.

Organizar um ensino voltado para o desenvolvimento dessas competências requer uma mudança não só na elaboração dos materiais didáticos, mas uma mudança de paradigmas na sociedade, onde não haja a hegemonia de determinada variante linguística, como correta e privilegiada. Além do mais, a formação do professor deve estar voltada para todas essas questões, para que teoria e prática possam, de fato, favorecer um aprendizado mais eficiente e capaz de tornar o aluno mais competente linguisticamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 200 p.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392 p.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 215p.

# À PROCURA DE UM LAR: UMA ANÁLISE DAS JORNADAS DIASPÓRICAS DE HORTENSE E GILBERT JOSEPH EM “SMALL ISLAND”, DE ANDREA LEVY

Ana Flávia de Moraes Faria Oliveira  
*Universidade Federal de Mato Grosso*

## RESUMO

À luz das teorias pós-coloniais, o presente trabalho procura realizar uma análise das jornadas diaspóricas das personagens Hortense e Gilbert Joseph no romance *Small Island* (2004) de autoria da afro-britânica Andrea Levy. A obra pode ser entendida como uma metaficção historiográfica que retrata a chegada dos primeiros imigrantes das ilhas do Caribe na Grã-Bretanha após a Segunda Guerra Mundial. Ambos nascidos na Jamaica, Hortense e Gilbert migram para a Inglaterra em busca de novas oportunidades, mas o preconceito racial é o maior empecilho que os impede de realizar seus sonhos. Em suas narrativas, os personagens revelam que estão à procura de um lar, que é mais do que uma simples casa, mas um sentimento de pertença, destituído por suas jornadas diaspóricas. Dessa forma, o trabalho tem o objetivo de mostrar que a diáspora pode problematizar questões históricas, políticas e sociais dos sujeitos nela envolvidos, mas também pode descristalizar a noção de lar.

**Palavras-chave:** Diáspora. Sujeitos diaspóricos. *Small island*.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Homi Bhabha (1990), encontramos-nos numa era em que tempo e espaço se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade. O jamaicano Stuart Hall (2006a) é um

dos autores pós-coloniais que procurou realizar um estudo sobre a questão da identidade nessa era, que ele reconhece como pós-modernidade ou modernidade tardia. Por meio de seu estudo sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Hall defende a ideia de que está havendo uma “crise de identidade” provocada por um duplo deslocamento, que é a descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Hall distingue três concepções diferentes de identidades: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, explicando que o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

De acordo com Hall, a primeira das concepções sobre identidade era muito “individualista”, pois o sujeito do Iluminismo era baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior. Dessa forma, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. A segunda correspondia a uma concepção “interativa” da identidade e do eu. A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autos-

suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas. Nessa concepção, portanto, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade.

A terceira, o cerne de sua obra *Identidade cultural na pós-modernidade*, retrata o sujeito que está se fragmentando. Segundo Hall, as identidades estão entrando em colapso. O sujeito pós-moderno, longe de uma identidade fixa, essencial ou permanente, assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Hall reconhece que o deslocamento de identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular, ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. Essa terceira concepção difere das primeiras e, conforme afirma Hall, ela é muito mais perturbadora e provisória do que as primeiras, mas tem seu lado positivo por desarticular as identidades estáveis do passado, abrindo a possibilidade de novas articulações, ou seja, a criação de novas identidades, bem como a produção de novos sujeitos.

Dentre os fenômenos de globalização apontados por Hall, este trabalho pretende discutir a diáspora no pós-guerra. Para ele, o fenômeno da migração, após a Segunda Guerra Mundial para os centros europeus é um dos fatores responsáveis pela “pluralização” de culturas e identidades. Segundo Hall (2003b), a diáspora pode explicar as complexidades das nações e identidades caribenhas. Dessa forma, torna-se relevante sua discussão no presente trabalho porque nosso objeto de pesquisa é o romance *Small island* (2004) de autoria de Andrea Levy, que, dentre outros temas, retrata a migração em massa de afro-caribenhos para a Grã-Bre-

tanha após a Segunda Guerra Mundial, revelando que, embora os imigrantes negros provenientes das ilhas do Caribe estivessem legalizados pelo *Nationality Act* (1948), eles foram vítimas de discriminação e de preconceito racial.

Os australianos Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Hellen Tiffin (1989) explicam que o termo pós-colonial se refere a todos os países afetados pelo processo imperial até os dias presentes. Dessa forma, o romance pós-colonial procura retratar as tensas relações entre império e colônia e suas consequências traumáticas até os dias atuais. No caso de *Small island* (2004), o que se retrata é a relação entre o Império Britânico e a Jamaica no contexto da diáspora negra na Grã-Bretanha após a Segunda Guerra Mundial. No romance, Levy tenta mostrar, empregando o exemplo dos personagens jamaicanos Hortense e Gilbert Joseph, como a diáspora pode impactar a consciência política, social e cultural dos sujeitos diaspóricos.

De acordo com Hall (2006b), o nascimento da diáspora negra na Grã-Bretanha pós-guerra iniciou-se com a chegada do *SS Empire Windrush* às docas do *Tilbury*, trazendo seu carregamento de voluntários caribenhos que retornavam de licença, junto com um pequeno grupo de migrantes civis. Para Hall, portanto, o *Windrush* iniciou uma nova fase de formação diaspórica cujo legado são os assentamentos negros caribenhos no Reino Unido.

Levy tenta resgatar esse fato histórico por meio da poética pós-moderna, uma estratégia de escrita da literatura pós-colonial, sendo que uma de suas formas é a meta-ficção historiográfica. Linda Hutcheon afirma que essa categoria se refere aos romances que são intensamente autorreflexivos e que, de uma forma parado-

xal, se apropriam de fatos e personagens históricos. Essas narrativas, portanto, apresentam fatos da história, contendo, inclusive, personagens da nossa realidade. A narrativa histórica na ficção “é sempre uma reelaboração crítica, nunca um retorno nostálgico” (HUTCHEON, 1998, p. 20). Dessa maneira, a metaficção historiográfica não tem interesse em mudar a história original, mas problematizar o passado.

Este trabalho pretende mostrar os problemas e dificuldades vivenciados pelos imigrantes jamaicanos na fase inicial da diáspora negra no Reino Unido, colocando uma lente de aumento na discriminação e no racismo sofrido pelos personagens do romance, mas seu principal propósito é explorar as jornadas diaspóricas de Hortense e Gilbert Joseph, averiguando, sobretudo, como a diáspora pode influenciar a construção das identidades, não apenas dos sujeitos diaspóricos, mas também daqueles que acabam sendo marcados por ela, mesmo sem ter se deslocado. Portanto, faz-se necessário fazermos uma breve discussão sobre as diásporas negras espalhadas pelo mundo e analisarmos a relevância delas nos estudos culturais. Priorizaremos a discussão da diáspora afro-caribenha na Grã-Bretanha com o intuito de dar mais atenção ao contexto do obra *Small island*, de forma a delimitar a análise do presente trabalho.

## CARTOGRAFIAS DIASPÓRICAS NA CRÍTICA PÓS-COLONIAL

De acordo com Peter Barry (2002), a crítica pós-colonial emergiu, como categoria distinta, nos anos 90. Ele destaca, dentre outros, os nomes de Gayatri Spivak (1987), Bill Ascroft, Gareth Griffiths e Hellen Tiffin (1989), Homi Bhabha (1990) e Edward Said (1993), como os principais

críticos que influenciaram uma série de outros autores, dando força ao novo campo. É nessa mesma época que surgem as teorias diáspóricas como uma nova abordagem teórica que mudaria o paradigma da crítica pós-colonial. Autores como Paul Gilroy (1993) e Avtar Brah (1996), passaram posteriormente a valorizar os fluxos migratórios que se espalharam – e continuam a se espalhar – por todo o mundo. A diáspora desde então tem sido um fator positivo no desenvolvimento da crítica e da literatura pós-colonial pela problematização que ela propõe.

O *Atlântico Negro*, termo cunhado por Paul Gilroy (2001), é uma alternativa transnacional para se pensar a história cultural das várias diásporas africanas e a difusão dos povos negros espalhados pelo mundo. Gilroy afirma que é necessário ultrapassar as perspectivas nacionais e nacionalistas com o intuito de reavaliar o significado do estado-nação moderno como unidade política, econômica e cultural e de combater a popularidade trágica das ideias de pureza racial ou étnica que vêm se difundindo perigosamente na Europa. Sendo assim, o *Atlântico Negro* representa uma base desterritorializada, múltipla e antinacional como alternativa a uma configuração excessivamente focada na nação.

A indiana Avtar Brah (1998) é uma das autoras que privilegia a questão da diáspora nos estudos de cultura e afirma que nossa era está testemunhando grandes movimentos de populações em massa para todas as regiões. Desigualdade econômica dentre e entre regiões, o desejo dos povos de ir em busca de oportunidades melhores, conflitos políticos, guerra, fome e escassez são alguns dos fatores que desencadeiam a mobilidade de diversos povos com os mais variados perfis.

Em seu estudo *Cartographies of diaspora*, Brah explica que a diáspora (do grego *dia* + *speirein* = esparramar para longe ou dispersar-se) pode ser entendida como o deslocamento forçado ou livre de pessoas de seu lar ou de sua pátria para outras regiões. A autora defende que toda diáspora é uma jornada, mas nem toda jornada é uma diáspora, pois para ela, as jornadas diaspóricas envolvem necessariamente a criação de raízes em outros lugares. Brah argumenta que o termo deveria ser visto como um mapeamento conceitual que desafia a procura por origens absolutas ou genuínas e as manifestações autênticas do estável, pré-dado. Para ela, a diáspora oferece uma crítica dos discursos de origens fixas enquanto, ao mesmo tempo, é tomada pelo desejo de lar.

Mais recentemente, um conceito de diáspora relevante para o presente trabalho é o estudo realizado por Roland Walter (2009), que entende a diáspora como fluxos contínuos. Em sua obra *Afro-América*, ele toma uma abordagem transdisciplinar para explicar a questão das diásporas negras espalhadas pelas Américas. Walter examina os aspectos específicos de africanidades transculturadas nas Américas com o objetivo de problematizar as confluências culturais desde o passado até o presente. Nesse processo ele enfatiza o papel da memória, questionando, sobretudo, como a memória recria a africanidade da diáspora negra em obras literárias. Ele analisa a produção literária contemporânea dessas diásporas negras por meio de um modo comparativo, examinando e problematizando a literatura negra enquanto *transescrita*. Esse termo é conceituado por Dominick La Capra como “a reconstrução de vidas e a elaboração de uma historiografia crítica pelo processo de comparação de experiências

e reconstrução de contextos mais amplos que ajudam a informar e talvez transformar a experiência” (CAPRA, 1994 apud WALTER, 2009, p. 27).

Para explicar as transformações na consciência e no imaginário de pessoas e povos oriundos das várias formas de mobilidade, Walter oferece seu conceito de *transculturação*. A transculturação é um dentre outros termos que serve para explicar os fluxos conjuntivos e disjuntivos das transferências culturais e seus resultados. Dessa forma, Walter defende a transculturação como paradigma crítico para a exploração dos espaços intersticiais ambivalentes que resultam do contato intercultural. Walter explica que o termo transcultural serve para marcar a relação entre nações, regiões, raças, etnicidades, gêneros, classes e linguagens na interface ambígua de tempos desde o pré ao pós-moderno.

John McLeod (2000) explica que, na Grã-Bretanha, a diáspora negra iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial. Essa migração foi fomentada pelo *Nationality Act* (1948) instaurado pelas políticas do governo britânico. O ato significou o passaporte de entrada dos povos das nações colonizadas na Grã-Bretanha e lhes garantia a cidadania britânica. As causas que motivaram ex-voluntários e civis eram as mais variadas, mas, em suma, consistiam no recrutamento de povos das colônias pelo governo britânico para cooperar com o país, devido à carência de mão de obra em serviços públicos, tais como transportes, saúde, etc. Havendo também aqueles que foram para a metrópole para estudar ou para escapar das dificuldades econômicas e políticas do país.

Segundo McLeod, é tentador pensar nos povos das diásporas como as pessoas migrantes, porque, na realidade, muitos

que vivem na diáspora o são certamente. McLeod explica que não podemos generalizar esse conceito, pois as diferenças entre gerações são de suma importância aqui. Crianças nascidas de povos migrantes na Grã-Bretanha podem se qualificar automaticamente para obter um passaporte britânico, mas seu senso de identidade, tendo de viver em uma comunidade da diáspora, será influenciado pela “história da migração passada” de seus pais ou avós. Por isso, McLeod defende que o termo correto para se referir a esses povos seria “identidades diaspóricas” ao invés de “identidades migrantes”, pois nem todos os que vivem na diáspora ou compartilham uma conexão emocional com o “velho país” passaram pelo processo da migração.

O indiano Homi Bhabha (1994), um migrante de Bombaim à Grã-Bretanha que agora vive nos Estados Unidos, é um dos mais conceituados críticos contemporâneos. Em sua leitura sobre as obras de Bhabha, McLeod afirma que alguns dos ensaios do livro *O local da cultura* (1994) defendem novas formas emocionantes de pensar sobre a identidade que nascem da grande história das línguas e paisagens de migração e diáspora. Para Bhabha, a posição *in-between*, “entre lugares”, do migrante e suas errantes percepções imparciais do mundo têm sido usadas como ponto de partida para a criação de novas formas e dinâmicas de pensar sobre a identidade que vão além dos modelos estáticos mais velhos, como a identidade nacional e a noção de “enraizamento”. Para McLeod, *O local da cultura* endereça-se àqueles que vivem a “vida das fronteiras”, à margem de nações diferentes, entre pátrias contrárias. Bhabha chama esse ambiente de “além”, ou seja, não é nem um novo horizonte, nem um

passado deixado para trás, mas um momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade. Esse espaço é denominado por Bhabha como um “terceiro espaço”, o qual possibilita a criação de novas identidades capazes de criar novos significados e posicionamentos. É nesse ambiente que Levy constrói Hortense e Gilbert, suas personagens diaspóricas que elaboram estratégias de sobrevivência pelo processo de tradução cultural. Dessa forma, podemos concluir que a fronteira é um lugar de possibilidade e agência para novas ideias e identidades.

#### JORNADAS DIASPÓRICAS DE HORTENSE E GILBERT JOSEPH

Hortense e Gilbert Joseph são os sujeitos diaspóricos do romance e realizaram várias jornadas em busca de um lar, sendo que a Inglaterra era o alvo em comum das personagens. Ambos nascidos na Jamaica, eles tiveram diferentes experiências, e diferentes razões os motivaram a partir para a Inglaterra em busca de melhores oportunidades de vida. Gilbert, durante a Segunda Guerra Mundial, vai para Inglaterra como voluntário da *Royal Air Force* (RAF), desejando ser aviador e estudar Direito. Contudo, a cor da pele de Gilbert foi o maior empecilho na realização de seu sonho, restando a ele a função de motorista. Com o fim da guerra, chegou o momento de Gilbert retornar para sua terra natal, porém, as mudanças de seu lar ocorridas durante sua ausência fizeram com que ele não se sentisse mais em casa. Desiludido com o novo perfil do seu lar e com a falta de oportunidades na Jamaica, Gilbert começa a planejar seu retorno para a Inglaterra e, dessa vez, retorna não mais como um oficial da RAF,



mas como um civil.

Ao contar sua história, Hortense narra sua trajetória, revelando os eventos da sua vida desde a infância até o presente da narrativa, no ano de 1948. Hortense era uma filha bastarda que teve uma oportunidade de estudar. Com quinze anos de idade, Hortense começa a lecionar numa escola da elite jamaicana em Savannah-La-Mar. Ela foi enviada à Kingston para aperfeiçoar seus estudos de professora numa instituição, na qual era obrigada a seguir severas regras, sendo que o conteúdo estudado enfocava a história, a geografia e a literatura do Reino Unido. Após sua formação docente, a falta de oportunidade desperta o interesse em partir para Londres. Para isso, Hortense propõe casamento a Gilbert, o qual, sem consumir o ato, parte para Londres. Ela junta-se a ele seis meses depois. No novo lar, o casal não só enfrenta as labutas de sobrevivência, mas enfrenta o maior empecilho, o preconceito racial.

Há, portanto, a presença de duas outras vozes no romance. Além dos jamaicanos anteriormente apresentados, há mais dois britânicos, Queenie e Bernard Bligh, que aparecem narrando suas histórias. O romance *Small island* é, portanto, construído da junção das quatro narrativas que não seguem uma sequência linear, mas fragmentada, estabelecendo propositalmente um contraponto entre as narrativas dos britânicos e as dos jamaicanos, o que representa, a nosso ver, as vozes do colonizador e a do colonizado. Essa estratégia de escrita realizada pela escritora se dá graças à forma descentralizada de narrar, segundo Hutcheon, influenciada pela pós-modernidade.

Sabemos, pois, que a metaficção historiográfica é uma narrativa intensamente reflexiva que proporciona aos perso-

nagens a reflexão e o questionamento da condição de colonizados. Impelido pelo desejo de ir à Inglaterra em busca de algo melhor, Gilbert vai para o Reino Unido durante a Segunda Guerra Mundial. Ele vai para lutar a favor da “pátria mãe” com esperança de que algo grandioso lhe aconteça, pois o governo britânico garantiu aos voluntários das Índias Ocidentais a possibilidade de estudar e futuramente obter um bom emprego. Todavia, Gilbert e todos os voluntários jamaicanos negros foram tolhidos de realizar seus sonhos por causa da cor da pele.

Eu sonhava em ir para a universidade, estudar direito e obter um diploma. [...] [A] queles homens pomposos sentados no escritório de alistamento de Kingston haviam me dito que, ao chegar à Inglaterra, eu seria treinado como rádio-telegrafista/artilheiro aéreo ou técnico de vôo. Seria um valoroso membro de um esquadrão, perdendo apenas para piloto em matéria de respeito à responsabilidade. Com um histórico de serviço assim, garantiram-me aqueles militares, depois de ganha a guerra, a sociedade civil me acolheria para aprofundar meus estudos. [...] James foi mandado para treinar como operador de radares. Hubert recebeu tarefas de escritório. Somente Lenval, que fora à universidade, teve sorte. Seus testes de habilidades não haviam sido melhores do que nenhum dos nossos, mas, como sua pele era um pouco mais clara, ele se tornou técnico de vôo (LEVY, 2008, p. 144-146).

O excerto acima revela que os critérios para o ingresso nos cargos privilegiados da RAF, bem como a garantia de poder cursar uma faculdade na Inglaterra e futuramente obter uma profissão de maior expressão – como no caso de Gil-

bert a de advogado –, não eram pautados pela meritocracia entre os voluntários, mas única e exclusivamente por fatores de cunho racial, de acordo com os quais aqueles com a pele negra não tinham vez. Esse foi um dentre os eventos na trajetória de Gilbert que evidenciou a discriminação praticada pelos britânicos. Experiências como essa fizeram com que ele enxergasse mais claramente a existência do preconceito racial.

Dois anos após o fim da guerra, Gilbert ainda se encontrava na Inglaterra. Desencantado com tudo que estava vivenciando no interior da Inglaterra, Gilbert fica contente ao saber que havia chegado o momento de retornar para casa. Ele começa a sonhar com o retorno a seu lar, a Jamaica. Não suportava mais o frio, ansiava pelo calor do sol e pela comida apimentada que só sua terra podia oferecer. Estava cansado de pessoas a se esquivar dele quando cruzavam com ele nas ruas. Queria poder andar de mãos dadas com as moças e desejava encontrar-se com pessoas que não fizessem caras feias ao encarar-lhe o rosto:

Não preciso mais tremer com o frio do inverno [...] eu podia esquecer a horrível linguíça com batatas cozidas [...] e, não obrigado, não quero mais uma xícara de chá. Tragam-me de volta o sol [...] cabrito ao *curry*, frango picante e sopa de carne apimentada. Permita-me encontrar mulheres bonitas de pele negra, rechonchudas e curvilíneas, dispostas a me dar o braço com orgulho. Permita-me ver rostos que me conheceram menino. Vamos, permitam-me novamente sugar o ar por entre os dentes junto a meus semelhantes (LEVY, 2008, p. 194).

Com a desmobilização de Gilbert da

RAF, foi necessário que ele retornasse à Jamaica. No excerto anterior, podemos ver a desolação de Gilbert para com a Inglaterra, bem como sua euforia para retornar ao seu lar. Todavia, sua volta à terra natal não lhe trouxe satisfação plena. Na Jamaica, tudo parecia haver mudado. Sua mãe havia parado com o negócio de produzir bolos juntamente com a tia May e suas irmãs migraram para os Estados Unidos e Canadá. Durante sua ausência, as coisas em sua casa haviam sido mudadas, de modo que Gilbert foi tomado por um grande descontentamento, a ponto de querer voltar para a Inglaterra. O novo paradigma do seu lar fez com que Gilbert se sentisse deslocado na sua própria terra. Gilbert conclui, portanto, que a Jamaica não havia nada de especial para lhe oferecer e que eles, os jamaicanos, eram habitantes de uma pequena ilha, assim como os ingleses na Inglaterra:

eu olhava em volta intrigado como um amante desprezado [...] alarmado, percebi que a ilha da Jamaica não era nenhum universo [...] fiquei chocado com a terrível revelação de que, cara, nós, jamaicanos também éramos todos habitantes de uma pequena ilha (LEVY, 2008, p. 194).

Em sua leitura sobre a diáspora, McLeod traz um exemplo da autobiografia de V.S. Naipaul, a qual revela a revolta de trabalhadores indianos que foram contratados para trabalhar em Trindade devido às condições precárias de trabalho e que sonham em retornar para a Índia, bem como a desilusão desses trabalhadores quando retornam à terra natal. “Naipaul aponta que a migração altera o modo como os migrantes pensam sobre seus lares e sobre os países em que se hospedam” (MCLEOD, 2000, p. 209,

tradução nossa). O mesmo acontece com Gilbert, que se frustra com as promessas não cumpridas da Força Aérea Britânica. Quando vista da Jamaica, a Inglaterra parecia ser um lugar de oportunidades e uma promissora, no entanto, as barreiras do racismo o privaram de realizar seus sonhos. Ademais, a volta à Jamaica revelou-se muito mais imaginária do que real, uma vez que o retorno não lhe trouxe satisfação. Dessa forma, Gilbert construiu uma Jamaica imaginária, diferente da realidade. Isso nos ajuda a entender a afirmação de Avtar Brah (1998) que diz que o “‘lar’ é um lugar mítico do desejo na imaginação do sujeito diaspórico” (BRAH, 2009, p. 192, tradução nossa).

Após sua desilusão com a sua pátria, Gilbert encontra um meio pra retornar à Inglaterra e, mesmo sabendo das adversidades que enfrentaria, ele não hesita em subir a bordo do navio que o levaria de volta à “pátria mãe”. Esse comportamento de Gilbert faz-nos questionar o porquê do desejo de retornar a um lugar que não o recebeu bem e que o maltratou? Defendemos que a diáspora é uma alternativa para explicar essa contradição da personagem, pois Gilbert corresponde ao perfil dos sujeitos da pós-modernidade caracterizados por Hall (2006a) como fragmentados, compostos por várias identidades, algumas vezes contraditórias. Para os sujeitos diáspóricos, “a pátria ou o lar não é mais um único lugar, mas uma série de lugares” (BONNICI, 2009, p. 399 apud HOOKS, 1991, p.148). Diante dessa afirmação, podemos dizer que ambos os lugares para Gilbert são considerados seu lar, sua pátria, e é nesse sentido que a diáspora descristaliza a noção de lar, pois os sujeitos nela envolvidos perdem o senso de pertencimento.

Gilbert retorna à Inglaterra, mas,

dessa vez, como civil e não mais como voluntário da RAF. Por esse motivo, o desafio de sobrevivência se torna ainda maior, uma vez que ele não estava mais a serviço do Império Britânico. Gilbert teve muitas dificuldades para encontrar um trabalho. Após ser recusado diversas vezes por vários empregadores, simplesmente por causa da sua cor, Gilbert finalmente encontra um emprego de motorista. Com o salário que ganha e o pequeno quarto que consegue alugar, Hortense pode se juntar a ele. A procura por um lar na Inglaterra também foi exaustiva e humilhante. Por inúmeras vezes Gilbert via as portas se fechando para ele. Foi Queenie quem alugou um quarto para o jamaicano, no qual ele pôde receber Hortense.

Ele, voluntariamente, escolheu retornar mesmo sabendo o que lhe esperava na Inglaterra. Disposto a lutar contra o preconceito racial, Gilbert não se calava diante das injúrias que recebia, mas replicava às agressões verbais e físicas que sofria. Um episódio que exemplifica essa afirmação é o momento em que Bernard Bligh, esposo de Queenie, retorna da sua expedição à Índia e encontra sua casa cheia de jamaicanos, dentre eles, Hortense e Gilbert. Tomado de fúria, Bligh utiliza termos ofensivos para expulsar o casal de jamaicanos de sua residência. Todavia, o tratamento mal educado e violento de Bernard foi rebatido por Gilbert:

“Sabe qual é o seu problema, cara? – perguntou. – A sua pele branca. Você acha que ela torna você melhor do que eu. Acha que ela lhe dá direito de mandar num homem negro. Mas sabe o que ela o deixa? Quer saber o que a sua pele o deixa, homem? Ela o deixa branco. Só isso, cara. Branco. Nem melhor, nem pior do que eu... apenas branco” (LEVY, 2008, p. 518).

Ao contrário de Gilbert, que já conhecia a Inglaterra e sabia que a “pátria mãe” não era um lugar que acolhia seus filhos provenientes das colônias, Hortense chega cheia de expectativas, mas seu contato com os ingleses logo lhe revela que a “pátria mãe”, além de não ser acolhedora, era um ambiente extremamente hostil. Hortense fora moldada numa educação britânica, pois conhecia a História, Geografia e Literatura do Reino Unido e se orgulhava em saber falar o inglês da rainha, porém, ela leva um choque quando chega à Inglaterra e encontra um lugar diferente do que imaginava conhecer. A chegada de Hortense à Inglaterra a levou a refletir profundamente sobre si mesma, sobre sua identidade e sobre como ela era vista e representada pelos ingleses.

As experiências que Hortense teve fizeram-na entender que ela era diferente dos britânicos. Ela se questionava por que ninguém a entendia quando falava: “Falei com meu melhor sotaque. O sotaque que me fizera ser a primeira da turma na competição de pronúncia inglesa [...] mesmo assim, aquele motorista de taxi não estava me entendendo” (LEVY, 2008, p. 22). Hortense não entendia que ela era diferente dos britânicos, e que a cor era o elemento principal que a diferenciava deles. Certo dia ao sair às compras com Queenie, Hortense fica intrigada porque a inglesa diz que não se sentia envergonhada que outras pessoas (inglesas) as vissem juntas. “Ora, porque aquela mulher deveria se preocupar que a vissem na rua comigo? Afinal, eu era professora e ela era apenas a mulher que ganhava a vida alugando quartos. Se alguém deveria ter vergonha, era eu” (LEVY, 2008, p. 227). Essa série de experiências proporcionou uma reflexão profunda a Hortense, que é capaz, então, de criar novos significados a

respeito de si mesma e de sua identidade.

Os personagens enfrentavam as práticas racistas na Inglaterra de diferentes formas. Enquanto Hortense passava por um processo mais reflexivo, de tradução cultural, Gilbert resistia de uma maneira mais ativa e participativa. Mas em ambos os casos, entendemos que a experiência da diáspora foi o fator preponderante no processo de descolonização dos personagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título do trabalho, “à procura de um lar”, é uma expressão ambígua que se refere tanto à procura dos personagens jamaicanos por um lar como a um sentimento de pertença em relação as suas pátrias distintas. Nesse primeiro sentido, a procura por um lar está voltada para o seu sentido real, ou seja, os personagens vão em busca de um lar físico, uma casa. O segundo sentido, porém, não se refere a uma casa ou residência, mas a um senso de pertencimento em relação a um local com o qual eles se identifiquem. O trabalho procurou explorar a questão do lar em ambos os sentidos. Sua análise revelou que tanto Hortense quanto Gilbert estão a procura de um lar que está muito mais relacionado ao sentimento de pertença do que de uma casa propriamente dita.

Hortense se apropria de uma maneira tão exacerbada da cultura colonizadora que podemos dizer que ela própria não se identifica como uma jamaicana e não vê a Jamaica como seu lar. Gilbert, por sua vez, perde a noção de lar devido a sua viagem durante a guerra. A experiência da jornada fez Gilbert compreender que tanto a Jamaica como a Inglaterra não passavam de pequenas ilhas. A Jamaica era pequena por falta de oportunidades e a Inglaterra era pequena porque não o aceitava, redu-

zindo, assim, as oportunidades. Contudo, as experiências da diáspora fizeram com que ambos os personagens criassem novos significados a respeito do Império Britânico e deles mesmos, dando origem a sujeitos com novas identidades.

## REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures.** Londres; Nova Iorque: Routledge, 1994 [1989].

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013 [1994].

BONNICI, Thomas. (Org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais.** Maringá: Ed. da UEM, 2009, p.395-438.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora: contesting identities.** Routledge, London and New York, 1998.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** Trad.: Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001[1993].

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2006a [1992].

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2003b.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LEVY, Andrea. **Small Island.** New York: Picador, 2010 [2004].

\_\_\_\_\_. **A pequena ilha.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Tradução de

Fernanda Abreu, 2008.

MCLEOD, John. **Beginning Postcolonialism.** Manchester; New York: Manchester University Press, 2000.

ROLAND, Walter. **Afro-América: Diálogos Literários na Diáspora Negra das Américas.** UFPE, Recife, 2009.

# TOPONÍMIA E MEMÓRIA: UM ESTUDO DOS TOPÔNIMOS DA RESERVA EXTRATIVISTA CHICO MENDES NO MUNICÍPIO DE XAPURI, ACRE

Ana Paula Teixeira Gouveia  
Alexandre Melo de Sousa  
Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Este texto trata da proposta do projeto de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre – UFAC, que objetiva analisar os topônimos da Reserva Extrativista Chico Mendes, em Xapuri, com base na memória social de seus moradores. O *corpus* da pesquisa serão os topônimos referentes a espaços geográficos físicos e humanos da RESEX Chico Mendes: seringais, rios, igarapés etc. Estes serão coletados nos mapas e cartas topográficas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio, Rio Branco – AC; num segundo momento, por meio de pesquisa de campo, serão coletadas 20 narrativas orais dos moradores mais antigos da RESEX, objetivando resgatar os fatores motivacionais que levaram o denominador a atribuir ao *topos* aquele determinado topônimo. Além disso, pretendemos buscar as possíveis mudanças que possam ter ocorrido nas nomeações locais, e destacar os estratos linguísticos presentes na toponímia local. A base teórica desse estudo serão os trabalhos de Dick (1990, 1992) que enfatiza a relação entre a nomeação de um lugar e as razões que levam o homem a realizá-la. Espera-se perceber, por meio dos topônimos que serão analisados, a relação entre a língua e a cultura presente na instituição de todos os topônimos, uma vez que estes fa-

zem parte daquilo que se produz socio-culturalmente (DICK, 1990).

**Palavras-chave:** Toponímia. Memória. Cultura. RESEX Chico Mendes. Acre.

## INTRODUÇÃO

Este texto traz uma proposta de pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. O objetivo é analisar os topônimos da Reserva Extrativista Chico Mendes, no município de Xapuri, com base na memória social de seus moradores. Para isso, parte-se da ideia de que nomear os lugares é uma atividade que está ligada à necessidade de referenciar os lugares e, paralelamente, à existência de uma motivação para a escolha dos nomes dos lugares. Considera-se também a dinâmica pela qual esses nomes passam no decorrer do tempo e a importância cultural dos mesmos para as pessoas que residem em determinado lugar (DICK, 1990).

Essa relação que a toponímia procura traçar, contemplando língua e cultura, tem norteado os trabalhos nessa área da linguística. Pode-se mencionar estudos toponímicos realizados nas cinco regiões do país. Na região sudeste: o Projeto ATB (Atlas Toponímico do Brasil); o Projeto ATESP (Atlas Toponímico de São Paulo), e; o ATEMIG (Atlas Toponímico de Minas Gerais). Na Região Centro-Oeste: o Pro-

jeto ATEMS (Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul), o ATEMT (Atlas Toponímico de Mato Grosso). Na Região Sul: o Projeto ATEPAR (Atlas Toponímico do Estado do Paraná). Na região Nordeste os estudos de Matos (2000) e Anjos (2012). E na região Norte, o Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado de Tocantins, da Universidade Federal de Tocantins, projeto de doutorado desenvolvido por Andrade (2006), e; o Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira em desenvolvimento na Universidade Federal do Acre e que contempla os trabalhos de Sousa (2007).

No tocante aos topônimos acrianos, espaços humanos (estado, Microrregiões e municípios) e espaços físicos (rios), tomados do ponto de vista da construção e do significado, foram condicionados por fatores sócio-histórico-culturais e físico-geográficos, pondo em evidência as motivações extralinguísticas incutidas no ato da nomeação (SOUSA, 2007).

Pensando nos resultados alcançados por Sousa (2007), enquanto referência nos estudos toponímicos acrianos, esse projeto propõe estudar os topônimos da Reserva Extrativista Chico Mendes, situada no município de Xapuri, no estado do Acre a partir da memória dos moradores dessa reserva. Toma-se como objetivo dessa proposta entender as motivações para a escolha dos nomes, a importância cultural, do ponto de vista da construção da referência aos locais de trabalhos e demais relações sociais. Para tanto, há a hipótese de que os documentos oficiais não comportam a representatividade dos topônimos da RESEX, como um todo, abrangendo seu sentido e construção social, uma vez que o nome possui uma representatividade que é construída socialmente pelas pessoas que vivem e

convivem em determinada comunidade, como coloca Dick (1990).

Andrade (2006) trabalha o viés de memória, a partir de narrativas escritas dos viajantes naturalistas que estiveram na Amazônia no século XIX. A autora usa desses relatos com o intuito de reconstruir histórias regionais referentes à toponímia de origem indígena do estado do Tocantins.

Lopes (2008), também usa um *corpus* composto por narrativas, porém orais, em sua dissertação intitulada “São João Batista do Glória: Estudo dos topônimos das regiões, microrregiões e da zona rural”. Nesta, o autor coloca que o registro oral é representativo quanto ao seu papel de guardar as particularidades do comportamento linguístico-toponímico das pessoas no decorrer do tempo, dando margem ao estudo toponímico que se relaciona à história social do espaço em que os topônimos estão presentes.

Cabe mencionar o estudo realizado por Faria, Nascimento e Cândida do Nascimento (2008) que contemplam a memória social para o estudo toponímico de Pontes e Lacerda, no estado do Mato Grosso, cuja intenção é compreender a representatividade cultural dos topônimos que são desconsiderados pela administração pública enquanto registro oficial, mas que são comumente usados pela população de Pontes e Lacerda.

É válido destacar que a relação Toponímia e memória tem sido pouco contemplada nos estudos toponímicos de um modo geral. Há, desse modo, a intenção de contribuir com os estudos toponímicos desenvolvidos no Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira (UFAC) através desse recorte sobre a memória dos moradores da RESEX mencionada.

Com esse propósito, espera-se também entender, por meio dos topônimos que serão analisados, a relação entre a língua e a cultura que, de acordo com Dick (1990), está presente na instituição de todos os topônimos, uma vez que estes fazem parte daquilo que se produz socialmente.

Por fim, é importante dizer também que, neste estudo, não há a pretensão de contemplar toda a área da RESEX Chico Mendes, localizada na região Sudeste do estado do Acre abrangendo os municípios de Assis Brasil, Brasiléia, Capixaba, Xapuri, Sena Madureira e Rio Branco. Delimita-se, portanto, à área da RESEX que se concentra no município de Xapuri.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nomear pessoas e lugares são atividades sociais desempenhadas pelo homem e se remete a um contexto longínquo da história do ser humano, que institui nos designativos para pessoas e lugares marcas de suas experiências. São palavras que comportam muito da vivência e construção cultural em relação ao contexto no qual o homem está inserido. O estudo dos nomes de lugares e pessoas está situado na Onomástica, disciplina da Linguística que se encontra em comunhão com as demais ciências do léxico (Lexicologia, Terminologia e Lexicografia). A Onomástica se subdivide em Antroponímia e Toponímia. A primeira se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas, a segunda dos nomes de lugares (DICK, 1987).

A abrangência deste trabalho se encerra na Toponímia, que se ocupa da investigação do significado dos nomes de lugares; os espaços físicos e geográficos. Essa disciplina nasce na Europa, mais precisamente na França em 1878, apro-

ximadamente. O nome de referência é Auguste Longnon e sua obra *“Les noms de Lieu de La France”*, publicado após sua morte por seus alunos da *École Pratique des Hautes-Études* e no colégio de França, lugares em que o autor introduziu os estudos toponímicos (DICK, 1987, p. 1).

Os estudos de Longnon foram retomados e expandidos por Albert Dauzat em 1922. No contexto da América Setentrional, Estados Unidos e Canadá por volta de 1951, George Stewart ganha destaque ao escrever *“Names of the land”*. Também ganham destaque no Canadá em 1966, Henry Dorion e Louis Hamelin. Pode-se citar ainda Pospelov na Europa russa e outros autores com trabalhos desenvolvidos e discutidos em congressos organizados sobre a toponímia de várias partes do mundo como: “Toponímia e vida social em Stambul”, Amiran Kurtkan; “Formação dos nomes tribais dos berberêfones do Marrocos”, Arsène Roux; “Problemas dos antropônimos cristãos”, Marcel Cohen, entre outros. No contexto brasileiro há a contribuição de Levy Cardoso, Theodoro Sampaio, Carlos Drumond e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick [...] (DICK, 1987).

A Toponímia considera, então, que os nomes (topônimos) podem trazer um condicionamento histórico, de memória que, via de regra, é social, como bem podemos constatar nas palavras de Dick (1990, p. 19):

A história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes [...] A Toponímia reflete de perto a vivência do homem, enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe, nada mais é



que reconhecer o papel por ela desenvolvido no ordenamento dos fatos cognitivos (DICK, 1990, p. 19).

Pensando nesta perspectiva apontada por Dick (1990), vale citar o trabalho de Seemann (2005) “A toponímia como construção histórico-cultural: O exemplo dos municípios do estado do Ceará”. O professor destaca que os nomes não podem ser vistos como ledas referências dos lugares, justamente por contemplarem a noção de espaço e tempo e, assim, comportarem valores ligados à identidade.

Faz-se interessante considerar essa preocupação com a noção de tempo e espaço enquanto fatores intrínsecos à existência de um topônimo e sua capacidade de delinear um pouco da vivência e dos saberes de uma população. Vê-se, portanto, a que se propõe a Toponímia, do ponto de vista do entendimento do seu objeto de estudo e, de acordo com ele, quais dimensões podem ser contempladas.

Para tanto, Dick (1990, p. 366) destaca que há três aspectos que a Toponímia visa contemplar: “a identificação dos lugares; a interpretação como fóssil linguístico; e a caracterização icônica” permeando a relação entre língua e cultura (DICK, 1990, p. 366). É preciso, então, relevar a intenção do homem em dar nome a determinado lugar ou ser como também “o próprio designativo considerado em si mesmo, produto final de um processo de escolha paradigmática” (DICK, 1990, p. 366).

Em estudo toponímico no estado de Minas Gerais, Carvalho (2010) ressalta a importância do olhar sobre a intenção do homem no ato da nomeação dos lugares, uma vez que o topônimo pode tornar possível a retomada histórica de determi-

nado lugar e, conseqüentemente, da população do mesmo. A autora salienta que os topônimos do norte de Minas Gerais, coletados por meio de narrativas orais, ajudaram, em grande parte, no entendimento do sentido semântico e cultural dos topônimos da região.

Ainda contemplando esse aspecto, vale salientar que a “[...] efetiva capacidade do ser humano para a linguagem permite-lhe, conseqüentemente, traduzir em ‘formas significativas’ ou em ‘palavras’ os mais variados aspectos de sua cultura, integralizando-os em um todo orgânico” (DICK, 1990, p. 32). E, desse modo, é condição básica que o nome escolhido comporte um significado que, por sua vez, deve estar de acordo com a realidade de quem denomina.

Observa-se que a toponímia garante um espaço dentro de vários campos de estudo por tratar o homem e sua atividade de denominar como construção cultural. Em consonância com isso, aponta-se mais uma característica do estudo toponímico que considera:

[...] o papel universalístico da disciplina, no que é comum a todos os outros ramos do conhecimento, mas, no seu caso, ao mesmo tempo, torna-se muito particular a um determinado espaço, desde que envolve o homem que manipula a cultura desse meio, como produto que dele é [...] (DICK, 1987, p. 3).

Entende-se não apenas a interdisciplinaridade da Toponímia, mas também que o homem e o topônimo estão definitivamente relacionados. Pode-se visualizar esse aspecto na toponímia acreana, pois Sousa (2010) faz um elo entre Toponímia, Etnolinguística e História para entender as marcas culturais deixadas nomes de seringais e colocações pela população

nordestina, que migrou para a Amazônia em períodos como o de 1877 e 1879.

A contribuição de Sousa (2010) no que toca os topônimos acrianos reforça que, quando se contempla topônimos construídos (instituídos, eleitos) por uma comunidade, deve-se sempre pensar nas motivações para a escolha de determinado nome para levando em consideração os valores culturais e identitários do homem, posto que é importante visualizar que:

[...] O resultado de sua atuação é uma coletânea de designativos típicos daquela parcialidade, com nomes que se caracterizam, às vezes, por um “tom” bastante coloquial, que parece sugerir um envolvimento de toda a comunidade, tornando-se assim, não apenas expressão de um único denominador, mas de toda a população (DICK, 1987, p. 3)

Partindo desse olhar, pode-se dizer que o topônimo não deve ser tomado de forma banal. Há, portanto, a importância desses designativos no âmbito social da dinâmica da língua portuguesa, enquanto nomes representativos das relações sociais desenvolvidas em determinados espaços.

Do ponto de vista metodológico, há, na Toponímia, duas maneiras de se classificar os topônimos quanto à natureza: física, quando ligado ao meio ambiente; e antroponímico-cultural, quando o topônimo é motivado por questões sócio-históricoculturais.

Fazendo referência a essas duas naturezas do topônimo, há a classificação dos mesmos em *taxes*, de forma que os de natureza física podem ser classificados como *astrotopônimos* (quando se referem a corpos celestes), *Cardinotopônimos* (topônimos que trazem em sua com-

posição a referência aos pontos cardinais cardinais e posicionamentos geográficos em geral), *Zootopônimos* (quando se referem a nomes de animais), entre outros. E o mesmo ocorre para os topônimos de natureza antroponímico-cultural. Estes podem ser classificados como *numerotopônimos* (quando se referem aos adjetivos numerais), *poliotopônimos* (quando formado por vocábulos como *aldeia*, *vila*, *povoação*, *arrail*), *axiotopônimos* (quando se refere aos títulos e dignidades que acompanham os nomes próprios individuais), entre outros. E ainda há a possibilidade da criação livre de outras taxonomias, uma vez que o topônimo estudado não se encaixa em nenhuma das classificações propostas por Dick (1987).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* desta pesquisa será constituído de topônimos referentes a espaços geográficos físicos e humanos da RESEX Chico Mendes, no município de Xapuri: *seringais*, *colocações*, *localidades*, *rios*, *igarapés* etc.; que serão coletados nos mapas cartas topográficas disponibilizados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio, Rio Branco - AC; bem como 20 narrativas orais dos moradores mais antigos da RESEX.

A pesquisa terá abordagem qualitativa por ser a que incorpora a questão do significado e intencionalidade presentes nos atos, relações e estruturas (MINAYO, 1994). Nesta perspectiva, o tipo de pesquisa será a de campo, já que a mesma tem por característica a sua realização no local em que se identifica o fenômeno (TOBAR E YALOUR, 2002).

Os métodos de coleta de dados serão a observação direta, a pesquisa documen-

tal e a coleta de narrativas. A observação direta é aquela que acontece no ambiente de vida do sujeito observado

. Método em que é possível ao pesquisador partilhar um pouco da vivência dos sujeitos observados. A pesquisa documental faz referência ao uso de mapas, históricos, atas e outros textos em que se possa ler sobre a RESEX Chico Mendes; e o uso de narrativas funcionará como ferramenta de registro do discurso social (TOBAR E YALOUR, 2002).

As pesquisas na área da Toponímia têm se baseado na metodologia do trabalho de Professora Doutora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, coordenadora dos projetos *ATB (Atlas toponímico do Brasil)* e *Projeto ATESP (Atlas Toponímico de São Paulo)*, da Universidade de São Paulo (USP).

A partir dessas orientações, os topônimos coletados serão catalogados em fichas lexicográfico-toponímicas. Estas devem conter informações como localização, o topônimo, o acidente geográfico, o tipo de acidente, a classificação do topônimo, a etimologia e a entrada lexical. Há a possibilidade da inclusão de outros itens e adaptação da ficha levando em conta a peculiaridade dos topônimos.

Quanto à classificação toponímica o modelo taxionômico proposto por Dick (1987), composto de 27 (vinte e sete) taxes: 11 (onze) de natureza física (motivados por aspectos relacionados ao meio ambiente). A saber: Astrotopônimo – Topônimo referente aos nomes dos corpos celestes (Ex.: Cruzeiro do Sul); Cardinotopônimo – topônimo referente às posições geográficas em geral (Ex.: Nortelândia – MT); Cromotopônimo – Topônimo referente às cores (Ex.: Monte Azul – MG); Dimensiotopônimo – Referente às características do acidente (Ex.: Monte

Alto – SP); Fitotopônimo – Referente aos nomes de vegetais (Ex.: Porta da Folha – SE); Geomorfotopônimo – Referente às formas topográficas (Ex.:Cordilheira Alta – SC); Hidrotopônimo – Referente aos espaços hidrográficos (Ex.:Cachoeira – BA); Litotopônimo – Referente aos nomes de minerais (Ex.: Ouro – SC); Meteorotopônimo – Referente aos fenômenos atmosféricos (Ex.: Alvorada – TO); Morfotopônimo – Referente às formas geométricas (Ex.:Serra Redonda – PB) e Zootopônimo – Referente aos animais (Ex.: Cascavel – CE). E 16 (dezesesseis) de natureza antro-po-cultural (relacionados aos aspectos sócio-histórico-culturais dos lugares). A saber: Animotopônimo (ou Nootopônimo) – Referente à vida psíquica e à cultura espiritual (Ex.:Solidão – PE); Antropotopônimo - Referente aos nomes próprios e individuais (Ex.:Mâncio Lima – AC); Axiotopônimo – Referente aos títulos e às dignidades (Ex.: Dom Expedito – PI); Corotopônimo – Referente aos nomes de cidades, países, regiões ou continentes (Ex.: Boca do Acre); Cronotopônimo – Referente às indicações temporais (Ex.:Aurora do Pará – PA); Ecotopônimo – Referente às habitações de modo geral (Ex.:Barracão – RS); Ergotopônimo – Referente aos elementos da cultura (Ex.:Jangada – MT); Etnotopônimo – Referente aos elementos étnicos isolados (Ex.:Paraíba dos Índios – PB); Dirrematotopônimo – Referente à frases ou enunciados linguísticos (Ex.:Passa e Fica – RN); Hierotopônimo – Referente aos nomes sagrados. Também há a classificação de Hagiotopônimo, quando o topônimo se referir aos santos e santas do hagiológico romano (Ex.:Santa Quitéria – CE); Historiotopônimo – Referente aos movimentos histórico-sociais e aos seus membros (Ex.:Sete de Setembro – RS); Hodotopô-

nimo – Referente às vias de comunicação rural ou urbana (Ex.: Ponte Serrada – SC); Numerotopônimo – Referente aos adjetivos numerais (Ex.:Três Ranchos – GO); Poliotopônimos – referente aos vocábulos aldeia, vila povoação, arraial (Ex.: Arraial do Cabo – RJ); Sociotopônimo – Referente às atividades profissionais ou a ponto de encontros (Ex.:Estiva – MG); e Somatotopônimos – Referentes às relações metafóricas das partes do corpo humano ou animal (Ex.:Braço do Trombudo – SC)

No que tange ao trabalho com a memória, pretende-se gravar narrativas (com o mínimo de interrupção do pesquisador) acerca dos nomes dados aos lugares dentro das dependências da RESEX Chico Mendes na área que se encontra dentro do município de Xapuri. As narrativas serão coletadas dentre os moradores mais antigos da RESEX Chico Mendes dentro da área delimitada aqui. Há o número estimado de vinte pessoas para a coleta das narrativas. Estas serão transcritas em documento *word for Windows* e serão de grande valia para a construção da memória toponímica, no sentido de entender o papel histórico e social do topônimo e, ainda, comparar os topônimos oficialmente registrados aos que forem mencionados nos registros orais que se pretende coletar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, através do estudo da toponímia da RESEX Chico Mendes, entender a relação entre a língua e a cultura que, de acordo com Dick (1990), está presente na instituição de todos os topônimos, uma vez que estes fazem parte daquilo que se produz socialmente.

Em “A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo 1554-1897”, Dick (1996) propõe que a toponímia precisa ser visualiza-

da como algo intrínseco ao cotidiano do denominador, de quem vive e convive em determinado espaço. Logo, evidencia-se que:

[...] Mais do que falar em nível cultural de um povo, quando se trata de interpretar a extensão das denominações, é necessário frisar que a toponímia concorre para o entendimento entre os moradores locais, facilitando a identificação dos lugares e, conseqüentemente, permitindo a movimentação e o deslocamento dos indivíduos, de maneira ampla e objetiva (DICK, 1996, p. 145).

Dick põe em evidência a relação entre a nomeação de um lugar e as razões que levam o homem a realizá-la, de modo que no nome se reflita um pouco do seu convívio social, ou seja “[...] no topônimo, pode-se perceber e sentir a marca de sua inscrição em um contínuo tempo-espaço determinado” (DICK, 1990, p. 19).

Entende-se, portanto, que o projeto de pesquisa apresentado e descrito aqui precisa levar em consideração as noções de tempo, espaço, cultura, língua, vivência do cotidiano refletida na memória da comunidade residente na RESEX Chico Mendes, a fim de entender a motivação que deu base à denominação dos lugares por essa comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – Projeto ATITO**, 2006. 187f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. **Marcas toponímicas em solo piauiense: seguindo as trilhas das águas.**

- Belo Horizonte: 2012. Tese (Doutorado) – UFMG, 2012.
- CARVALHO, Mônica E. Ferreira de. **Língua e cultura do norte de Minas: A toponímia do município de Montes Claros**. Dissertação (Mestrado em Letras). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010.
- DICK, Maria V. de Paula Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de estudos**. São Paulo – SP: Impresso pelo Serviço de Artes Gráficas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / USP, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo 1554-1897**. São Paulo: ANNABLUME, 1996.
- FARIA, Vanessa F. Silveira; NASCIMENTO, Ana Maria do; NASCIMENTO, Yara Cândida do. A memória social na micro-toponímia de Pontes e Lacerda – MT. In: **Revista Cordis** – Revista eletrônica de História Social da cidade. São Paulo: v.1, nº1, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10315>> Acesso em: 12 de jun. 2014.
- LOPES, Divenia Maria. **São João Batista do Glória: Estudo dos topônimos das regiões, microrregiões e da zona rural**. (Dissertação). Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2008.
- MATOS, Maria José Oliveira. **Estudo onomástico contrastivo das regiões econômicas de Irecê e do Recôncavo Sul, Bahia**. Estudo de caso: município de Barra do Mendes e Nazaré. São Paulo: 2000. Dissertação (Mestrado) – USP, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.
- SEEMANN, Jörn. A toponímia como construção histórico-cultural: O exemplo dos municípios do estado do Ceará. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: v.13, n.29, 207-224, 2005. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/29/PDF%20para%20INTERNET\\_29/2\\_DOSSI%C3%8A\\_o%20espa%C3%A7o parte%201/CAP%205\\_JORN%20SEEMANN.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/29/PDF%20para%20INTERNET_29/2_DOSSI%C3%8A_o%20espa%C3%A7o parte%201/CAP%205_JORN%20SEEMANN.pdf)>
- SOUSA, Alexandre Melo. **Desbravando a Amazônia Ocidental Brasileira: estudo toponímico de acidentes humanos e físicos acreanos**. Fortaleza: 2007. Tese (Doutorado) – UFC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a toponímia acreana: As marcas culturais deixadas pelos desbravadores nordestinos em nomes de seringais e colocações. In: **Caderno Seminal Digital**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 16, nº 13, v.13 (jan.-Jun/2010). Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/download/10245/8033>> Acesso em: 27 de jun. 2014.
- TOBAR, Frederico; YALOUR, Margot Romano. **Como fazer teses em saúde pública**. 1ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- VIEIRA, Zara P. **O reflexo da memória social na toponímia: O espontâneo e o popular**. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20ov/civ2\\_13.htm](http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20ov/civ2_13.htm)> Acesso em: 01 de jun. 2014.

# A VISÃO GROTESCA NAS PERSONAGENS FEMININAS: UMA LEITURA DE *O REMORSO DE BALTAZAR SERAPIÃO*

Anderson Ricardo Nunes da Silva  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

As deformidades físicas, as distorções psicológicas e as cenas de ordem escatológicas contornam o panorama do romance *O remorso de Baltazar Serapião*. O presente trabalho objetiva analisar como as personagens femininas são caracterizadas, tendo em vista os procedimentos da estética grotesca que as permeiam. Construído sob o toldo de um cenário inóspito, emaranhado por um discurso oral criativo, marco-zero de uma linguagem tão inventiva quanto os eventos que delinea, o romance do escritor português Valter Hugo Mãe captura o arcaísmo da dicção medieval ao mesmo tempo em que o tonifica com as ligeiras imagens do discurso contemporâneo. Por meio de uma perspectiva sincrônica, utilizaremos o conceito bakhtiniano de grotesco. Em seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, o teórico russo faz uma ampla sondagem epistemológica do grotesco, suas fontes arraigadas à cultura medieval e sua capacidade cíclica através dos tempos, compreendendo que as manifestações de uma categoria estética não permanecem aprisionadas ao seu tempo de criação. Assim, o grotesco deve ser abarcado como um desdobramento. Também nos basearemos no livro *O grotesco*, do crítico alemão Wolfgang Kayser e *O grotesco feminino*, de Mary Russo. De acordo com o paradigma adotado, optamos pela análise imanente do texto, num procedimento técnico de

ordem bibliográfica.

**Palavras-chave:** Grotesco. Personagens femininas. *O remorso de Baltazar Serapião*.

## 1. INTRODUÇÃO

No itinerário dos movimentos artísticos e dos procedimentos estéticos, que se apregoam não apenas ao seu tempo de criação, mas que culmina em outras épocas, a partir de um desdobramento, o grotesco está entre essas fissuras plásticas que transitam de forma fluida. As contradições medievais refratadas na arte, principalmente nas pinturas apocalípticas, seja no âmbito religioso ou social, oscilam, ainda que, por outra perspectiva, nos anseios do homem contemporâneo. Assim, o grotesco, empreendido na arte dos dias de hoje possui suas matizes arraigadas às imagens grotescas representadas por artistas do período medieval. No livro, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, o teórico Mikhail Bakhtin fornece as balizas para leituras paralelas a essa, em que o grotesco é visto a partir de sua capacidade de se movimentar no tempo: “O sentimento do tempo e das estações que lhes é próprio, ampliasse, aprofunda-se e abarca os fenômenos sociais e históricos; seu caráter cíclico é superado e eleva-se à concepção histórica do tempo”. (BAKHTIN, 2010, p. 22).

Deste modo, o grotesco amparado nas noções do teórico russo, é fundamental ao objetivo deste trabalho. Em *O remorso de Baltazar Serapião*, a ima-

gem da mulher adquire formas absurdas e é subordinada até mesmo perante uma vaca: “A voz das mulheres, perigosa e burra, estava abaixo de mugido e atitude da nossa vaca, a Sarga, como lhe chamávamos”. (MÃE, 2010, p. 11). As personagens femininas do romance são solapadas a partir de contornos misóginos, flagradas por um narrador à procura do escárnio e do bizarro manifestados em diferentes situações. Por uma ordem gradativa, das necessidades fisiológicas às práticas místicas, a menstruação, o adultério e a bruxaria concedem ao narrador o direito de observar, à espreita, a balbúrdia que “vinha de caldeiras fundas”. Pelas tensões que se instauram entre realidade e fantasia, humano e desumano e a repulsa masculina frente à transgressão das mulheres, traçando como a linha determinante, as considerações sobre o grotesco na contemporaneidade em paralelo às afirmações de Bakhtin, este artigo, vinculado ao projeto *O grotesco na prosa* de Valter Hugo Mãe, visa analisar como as personagens femininas são caracterizadas no aludido romance.

Mary Russo, em seu livro *O grotesco feminino: risco, excesso e modernidade*, divide esta categoria estética em duas formas, o grotesco carnavalesco, tomando como ponto de partida as contribuições, e o conceito de Bakhtin, em que a teórica afirma: “O corpo grotesco é aberto, protuberante, irregular, secretamente múltiplo e mutável; está identificado com a cultura “inferior” não-oficial ou com o carnavalesco e com a transformação social. (RUSSO, 2000, p. 21), e o estranho, relacionado ao grotesco identificado pelo teórico Wolfgang Kayser, descrito por Russo como: “A imagem do corpo estranho, grotesco, como ambíguo, duplo, monstruoso, deformado, excessivo

e desprezível, não está identificada com a materialidade como tal” [...] (RUSSO, 2000, p.21). A alternância das contribuições tanto de Bakhtin quanto de Kayser realizar-se-á na medida em que suas afirmações e seus conceitos completarem-se, gerando um princípio retórico entre os dois críticos.

## 2. O GROTESCO E AS IMAGENS DE INACABAMENTO DO CORPO

As formas como o grotesco manifesta-se no romance *O remorso de Baltazar Serapião* são múltiplas, pois ao primeiro contato com o estilo prosaico do autor, o leitor mergulha às escuras numa linguagem de caráter experimental. Sob o insólito relato de um narrador-personagem, formula-se uma narrativa arquetípica aos fundamentos da comunicação oral, ordena-se uma série de referências à baixeza humana. O corpo em transformação, o instinto sexual, o feminino unido ao mundo profano e a violência física – o movimento de *rebaixamento do corpo* empreendido por Bakhtin – enquanto promulgam o grotesco no plano temático, o discursivo fica por conta das inversões sintáticas, do palavreado chulo e do efeito estético causado pelo atrito dessas duas combinações. Já nas primeiras páginas, o leitor depara-se com a expressão: “A voz das mulheres estava sob a terra, vinha de caldeiras fundas”. (MÃE, 2010, p. 11). Declaração que permanece latente no decorrer da narrativa, como um prenúncio profético dos rumos do enredo. Em *O remorso de Baltazar Serapião*, no que tange às personagens femininas, as mais variadas formas de grotesco são suscitadas, como exemplo, Brunilde, a irmã de Baltazar:

era verdade que às raparigas  
lhes davam maleita por hábi-

to, sem mais, para se castigarem de inferioridade. À brulde rebentou-lhe o meio das pernas em sangue, um dia em que carregava palha para os animais. Ficou assim encarnada no meio do campo, a chamar a minha mãe em surdina e a dizer nojices com as mãos nas suas partes da natureza. Era assim como se rebentasse um fruto maduro, um tomate que se desfizesse, e ali ficasse a sair-lhe de dentro, a cheirar mal e a doer. (MÃE, 2010, p. 19)

Na parte citada, correspondente ao capítulo dois, o ciclo menstrual é apresentado como uma maldição ao sexo feminino. A cena não se constitui explicitamente de forma grotesca, mas permite uma leitura de caráter simbólico, visto pelo parâmetro universal, o entendimento da menstruação como a transformação do corpo de uma adolescente para mulher. A partir de cenas como esta, viabilizam-se a aplicabilidade e a ampliação do conceito de grotesco. Para além das noções religiosas que se decaem sobre a menstruação e o início da atividade fecunda da mulher, estão as próprias ações do corpo num processo natural, de expelir involuntariamente o sangue. Tal processo se dá também no nível da linguagem; como podemos observar no trecho supracitado, há duas vezes a utilização do verbo “era” em uma sequência muito próxima, outro que se repete é o verbo “ficar”, embora conjugado em tempo e em modo diferentes. No romance, há uma forte recorrência aos verbos de ligação, às palavras descontextualizadas e de baixo valor, que sugerem certo primitivismo e coloquialismo, o que pode ser associado à comunicação e à oralidade da cultura popular, nas palavras de Bakhtin, ao “caráter não-oficial” da linguagem:

Quando pessoas que têm um

relacionamento familiar riem e se injuriam, a sua linguagem regurgita de figuras do corpo grotesco: corpos que copulam, fazem as necessidades, devoram; os seus ditos giram em torno dos órgãos genitais, o ventre, a matéria fecal e a urina, as doenças, o nariz e a boca, o corpo despedaçado. (BAKHTIN, 2010, p. 279)

Essas noções escatológicas, identificadas pelo teórico são projetadas no romance por cenas carregadas de modo excessivo tanto por imagens de ordem grotesca quanto por um trabalho com essa linguagem que também é refeita em um processo de reorganização sintática que estiliza ainda mais o discurso prosaico, além de compactar a forma ao conteúdo, mantendo a coerência estética extremamente orgânica:

a minha mãe, já acamada sem se levantar de tão má prenhez, desviou-se do curandeiro assim, nada de conseguida de alcançá-lo, e ele nada importado com entrar a vê-la. era agora uma mulher perdida de adultério, como se sabia, se fora ele a ver-lhe, barriga apalpada, que filho qualquer crescia ali. e nenhum unguento ou erva que comera lhe esvaziou o interior. Passara dias a esfregar-se e a coçar as partes da natureza com as unhas afiadas, e nada lhe recuou o estado. Já se percebia um inchaço grande, ali ao centro da barriga como se comesse muito e lhe desses gases nunca vistos. (MÃE, 2010, p. 75)

Por meio de uma perspectiva sincrônica aqui pretendida, baseada nos fundamentos de Roman Jakobson, em que: “considera não apenas a produção literária de um período dado, mas também aquela parte da tradição literária que, para o período em questão, permaneceu viva ou foi revivida” (JAKOBSON, 1989,



p. 120), a apropriação desse vocabulário expansivo, empreendido pelo autor contemporâneo, remonta a tradição pelas elucidações discursivas rabelaisianas. O livro de Bakhtin, em que se projeta a base teórica desta análise, trata-se de um levantamento crítico dos livros *Gangantua* e *Pantagruel*, do autor francês François Rabelais. A partir de um viés estritamente ligado ao grotesco como um procedimento estético, podemos verificar algumas relações homológicas entre *O remorso de Baltazar Serapião* e *Gargantua*.

O capítulo VI, do romance medieval, titulado “Como Gargantua nasceu de maneira bem estranha”, em que é narrado Gargamelle dando a luz, é impregnado por certa escatologia material:

Pouco tempo depois, ela começou a suspirar, a gemer e a gritar. Numerosas parteiras chegaram de todos os lados e, apalpando-a por baixo, encontraram uns pedaços de pele de muito mau gosto. Pensaram que fosse a criança, mas era o reto que lhe escapara, por se ter afrouxado o ânus, que vós chamais de olho-do-cu. Como narramos acima, ela tinha comido tripas. (RABELAIS, 1986, p. 67)

Como é possível notar, no plano discursivo destes dois romances, há aproximações analógicas, entretanto, não se trata aqui de uma tentativa de relacionar tematicamente os romances que neste caso, englobaria um estudo específico de cada cultura em que foram produzidos, mas de fazer um exercício dialético nas estruturas discursivas. Nas cenas dos trechos a seguir, constituintes respectivamente dos romances *O remorso de Baltazar Serapião* e *Gargantua* é possível perceber algumas convergências dialógicas:

e o meu pai decidiu tudo nesse momento, que, se o curandeiro já não a salvaria, nem sal-

vação merecia. e foi no dia em que o povo se preparava para queimar mulher que se portara mal que o meu pai rebentou braço dentro o ventre da minha mãe e arrancou mão própria o que alguém ali deixara. e gritou, serás amaldiçoado para sempre. depois estalou-o no chão e pôs-lhe pé nu em cima, sentindo-lhe carnes e sangues esguicharem de morte tão esmagada. (MÃE, 2010, p. 75)

Neste trecho do capítulo dez, como é possível verificar, encontram-se no texto algumas rimas ocasionadas pelas conjugações verbais, a saber, salvaria/merecia, portara/deixara e rebentou/arrancou/estalou que imprimem contornos poéticos, elevando as potências de criação da escrita e causando uma tensão entre a prosa e a poesia na estrutura do texto. Em todo o romance, as palavras são expostas de forma singular. Há neste trecho supracitado uma simultaneidade de imagens que se constituem de maneira rápida, em que os olhos do leitor são arremessados “para lá e para cá” sem tempo de discernir as figuras. Por meio de uma linguagem cinética, várias imagens escatológicas são suscitadas ao mesmo tempo, enquanto ela própria adquire uma expressão espontânea arraigada aos moldes dialetais.

Análogas, pois, até mesmo por conterem como mote a prenhez, as cenas se constituem paralelamente, levando em conta os aspectos insólitos que as fomentam em que são narradas as entranhas das personagens, a partir de um vocabulário condizente às acepções corporais:

A velha aplicou-lhe um adstringente tão terrível que todos os orifícios foram obstruídos e apertados de tal forma, que só com muita dificuldade terieis podido alargá-los com os dentes, coisa terrível de se pensar,

como fez o diabo, que, na missa de Saint-Martin (87), ao escrever o que tagarelavam duas sirigaitas, esticou com os dentes o pergaminho. Por causa desse inconveniente, relaxaram-se os cotilédones superiores da matriz, e a criança, passando por eles, entrou na veia cava e, subindo pelo diafragma até ao alto das espáduas, onde aquela veia se ramifica em duas, encaminhou-se para a esquerda e saiu pelo ouvido. (RABELAIS, 1986, p. 68)

Do ponto de vista discursivo, as cenas se assemelham pelas exposições corpóreas, pela utilização da linguagem grosseira e por certo plano material comum do grotesco: a atemporalidade do corpo. Porém, são necessárias algumas ressalvas a esta atividade comparatista. Os romances também têm ângulos dissonantes, por exemplo, a forma como Rabelais estrutura sua narrativa alternando entre o latim – que era a língua de prestígio da época – e a língua vulgar; ao contrário disso, o autor português opta por uma linguagem uniformizada, embora confeccionada a partir de um processo de reelaboração estética, mas harmônica em toda estrutura composicional. Enquanto Valter Hugo Mãe resgata figuras medievais condizentes às culturas mais recentes, a saber, a bruxa e o curandeiro, e a própria hierarquização das personagens, o rei e seus servos, o homem e a mulher; o autor francês resgata um arcabouço folclórico ligado às fontes da cultura popular muito mais remoto.

Em seu ensaio *O Mundo na Boca de Pantagruel*, o crítico Erich Auerbach, traça alguns fundamentos gerais a respeito do estilo rabelaisiano que convergem nos dois romances do autor francês:

Assim como os níveis de cenário e os motivos, também

os estilos mudam; o que predomina, correspondendo ao motivo grotesco emoldurante, é o nível estilístico grotesco-cômico e baixo, a saber, na sua forma mais enérgica, na qual desfilam as expressões mais fortes; traçados junto e dentro disto, aparecem relatos objetivos, relampejam pensamentos filosóficos e, em meio a toda a engrenagem grotesca, elava-se o espectro criatural da peste, durante a qual os mortos são levados às carretas das casas. Esta espécie de misturas de estilos não foi inventada por Rabelais; contudo, ele a pôs a serviço do seu temperamento e dos seus fins, mas a sua origem, paradoxalmente, está nos sermões de fins da Idade Média, nos quais a tradição cristã da mistura de estilos tinha se exacerbado até o extremo: estes sermões são, simultaneamente, populares, na mais crua das acepções, criaturalmente realistas, e sábios e edificantes no sentido bíblico-figural-interpretativo. (AUERBACH, 1998, p. 236-237)

Todo esse processo de construção da narrativa rabelaisiana, em que Auerbach direciona a mistura de estilos da linguagem do autor francês a um procedimento estilístico análogo aos sermões medievais, torna-se conexo ao caráter cíclico da literatura. Assim, o vocabulário da praça pública, a linguagem grosseira que dilui a transcendência da vida e a desloca para um *lugar* de rebaixamento e a tensão entre mundos correlatos desembocam em imagens que representam a vitalidade atemporal do ser humano. Edificas pelas afirmações de Bakhtin no que dizem respeito ao grotesco e sua relação com o inacabamento do corpo, as cenas de *O remorso de Baltazar Serapião* são impregnadas pelos contornos grotescos alargados pelo teórico russo:

O modo grotesco de representação do corpo e da vida corporal dominou durante milhares de anos na literatura escrita e oral. *Considerado do ponto de vista da sua difusão efetiva, predomina ainda no momento presente: as formas do corpo grotesco predominam na arte não apenas dos povos não europeus, mas mesmo no folclore europeu (sobretudo cômico); além disso, as imagens do corpo grotesco predominam na linguagem não-oficial dos povos, sobretudo quando as imagens corporais se ligam às injúrias e ao riso; de maneira geral, a temática das injúrias e do riso é quase exclusivamente grotesca e corporal; o corpo que figura todas as expressões da linguagem não-oficial e familiar é o corpo fecundante-fecundado, parindo-parido, devorador-devorado, bebendo, excretando, doente, moribundo; existe em todas as línguas um número astronômico de expressões consagradas a certas partes do corpo: órgãos genitais, traseiro, boca e nariz, enquanto aquelas que figuram as outras partes: braços, pernas, rosto, olhos, etc., são extremamente raras.* (BAKHTIN, 2010, p. 278-279)

As afirmações de Bakhtin, que por vezes verticalizam o grotesco às expansões do corpo, configuram-se de maneira geral no romance, mas predominam nas personagens femininas, como as já aludidas Brunilde e a mãe do narrador. Dadas as coordenadas do teórico é possível verificarmos como a personagem Teresa Diaba é caracterizada mediante a dualidade mulher/animal, suas formas físicas são relacionadas às de uma cadela no cio. O paralelismo que se dá através dessa ambiguidade ao mesmo tempo em que instaura laivos grotescos garante a essa personagem uma imagem caricata que a

transforma em uma mulher bestializada. A analogia entre o homem e o animal é uma das formas como o grotesco se configura fazendo, na maioria das vezes, uma chacota satirizada das semelhanças entre os homens e os animais, principalmente aqueles que possuem afinidades mais acentuadas com o ser humano:

a teresa diaba era quem vinha muito por mim. parecia uma cadela no cio, farejando, aninhada pelos cantos das árvores e dos muros, à espera de ser surpreendida por macho que a tivesse, era toda carne viva, como ferida onde se tocasse e fizesse gemer. abria-se como lençóis estendidos e recebia um homem com valentia sem queixa nem esmorecimento. era como gostava, total de fúria e vontade, sem parar, a garrir de prazer. não queria mais nada senão esses ocasionais momentos, estropiada da cabeça, torta dos braços, feia, ela só servia de mamas, pernas e buracos, calada e convicta, era como um animal que fizesse lembrar uma mulher, servia assim como melhoria de uma vez que tivéssemos de fazer com as mãos. (MÃE, 2010, p.27-28)

Deste modo, como podemos observar, a forma ambígua como esta personagem é caracterizada denota certa incerteza no leitor. Este *caráter ambíguo*, também arraigado à fundamentação bakhtiniana, alarga as assonâncias entre o texto do autor Valter Hugo Mãe e do teórico russo. O conjunto de imagens grotescas empreendido na cena, a metáfora que fornece neste caso uma visão mais expansiva da personagem, em que não se sabe ao certo em que medida trata-se de uma mulher ou de um animal, refratam a tradição clássica de caracterização das personagens. A forma violenta como Teresa

Diaba é lançada na cena reverbera a ambiguidade enxergada por Bakhtin no corpo grotesco, mas também na linguagem através da construção da cena que alterna entre a caracterização da personagem e ligeiros reflexos de seu comportamento sexual. Atrélada à imagem bestial está o discurso que converge às dimensões da linguagem grotesca, *não-oficial* e que confabula com as expressões grosseiras das partes do corpo.

O contraponto de todo este asco que é destinado à personagem Teresa Diaba parece ser Ermesinda. Tomadas pelo narrador por ângulos antagônicos, essas duas personagens remetem à oposição dos valores de beleza na Idade Média:

a minha mulher haveria de ser a ermesinda. eu sabia quem ela era, já a tivera perto várias vezes. era filha de um pobre homem que o meu pai conhecia da vida toda. mais nova do que eu dois anos, queriam casá-la para que se tivesse em honras antes que algum malandro lhe deitasse a mão. era muito bela, a mais bela das raparigas que existiam, diziam, e por isso os riscos de a levarem à força eram muitos, mais valia que um rapaz a tomasse em casamento e lhe ensinasse o de ser esposa, bem como aturasse ele as forças de a preservar em casa. (MÃE, 2010, p. 22)

Esse trecho, do capítulo três, em que Ermesinda é descrita pela primeira vez, é possível verificarmos um discurso lírico, em que Baltazar assenta a imagem da amada baseada em uma tradição clássica de beleza. Opondo-se à outra que é moldada de forma desordenada, animalesca; análoga aos elementos disformes próprios do grotesco. Umberto Eco, em seu livro *História da Feiura*, faz uma breve alusão à vituperação da figura feminina:

Na Idade Média, há muitas

representações da *velha*, símbolo da decadência física e moral, em oposição ao elogio canônico da juventude como símbolo de beleza e pureza; no Renascimento, a feiura feminina torna-se, antes, objeto de divertimento burlesco, com o elogio irônico de modelos que se afastaram dos cânones estéticos dominantes; o período barroco chega, por fim, a uma avaliação positiva das imperfeições femininas como elementos de atração. (ECO, 2014, p. 159)

Contemplando a paisagem insólita do romance, a Mulher Queimada surge a fim de estreitar mais ainda os espaços entre a realidade e a fantasia. O narrador, encucado por não saber se se trata ou não de uma bruxa, conduz também o leitor a esta lacuna. Ponto de tensão no romance, a Mulher Queimada lastreia todas as instâncias profanas e com o seu “ar frio das víboras”, suspende os alicerces racionais da narrativa. No capítulo dez, podemos observar de que forma a personagem é mencionada:

[...] na conversa da brunilde vinha também recado de coisa medonha. juntos os homens da terra haveriam de levar à praça, em alarido e confusão, mulher que se portara mal de tanto tempo que nada a salvaria por comando da dignidade de deus. era mulher velha e matreira, enfiada em casa, sozinha de maridos, postos em terra cedo de mais, consumidos por pó que lhes cozinhava para os abater. (MÃE, 2010, p. 74)

A respeito do prisma medieval, no que se refere à figura da bruxa, Umberto Eco faz algumas observações de como esta credence popular perdurou principalmente nas mulheres:

Desde os primórdios, embora se reconhecesse que a ma-

gia negra era praticada tanto pelos homens (os feiticeiros) quanto pelas mulheres (as feiticeiras), graças a uma espécie de radicada misoginia o ser maligno era identificado de preferência com as mulheres. Com maior ênfase ainda, no mundo cristão o conúbio com o diabo não podia ser perpetrado senão por uma mulher. [...] As chamadas bruxas eram velhas curandeiras que diziam conhecer ervas medicinais e outros filtros. Algumas eram pobres embusteiros que viviam da credulidade popular, outras estavam convencidas de que mantinham relações com o demônio e eram casos clínicos. Mas as bruxas representavam uma forma de subcultura popular. (ECO, 2014, p. 203)

A representação da bruxa na literatura conduz de alguma forma à tensão entre a realidade e a fantasia. A convergência dessas substâncias opostas remonta a tradição literária que tornou a imagem da bruxa um protótipo da vilania, já diziam em coro as três bruxas de *Macbeth*: “Borbulhe a papa ao fogacho: arda a brasa e espume o tacho!”. (SHAKESPEARE, 2009, p. 110). A narrativa de *O remorso de Baltazar Serapião*, pautada em um estilo singular, em que, por meio de uma escrita desarticulada das convenções gramaticais, sintetiza o imaginário da cultura popular, apreende as personagens femininas nas situações mais abjetas. Todo esse cenário, abalado por forças sobrenaturais, desarticulado de um plano habitual que nos cerca, eleva o ordinário cotidiano a uma conjuntura absurda, conforme o teórico alemão, Kayser:

no tocante à essência do grotesco, não se trata de um domínio próprio, sem outros compromissos, e de um fantasiar totalmente livre (que não existe). O mundo do grotesco é o nosso mundo --- e não o é. O horror, mesclado ao sorriso,

tem seu fundamento justamente na experiência de que nosso mundo confiável e aparentemente arrimado numa ordem bem firme, se alheia sob a irrupção de poderes abismais, se desarticula nas juntas e nas formas e se dissolve em suas ordenações. (KAYSER, 2009, p. 40)

O colapso apocalíptico, o grotesco condizente a um mundo que nos é próprio, permite que Sarga, a vaca domesticada, transite com certa humanização em meio à “condição de bichos” da família de Baltazar: “[a voz das mulheres] estava abaixo de mugido e atitude da nossa vaca, a sarga, como lhe chamávamos” (MÃE, 2010, p.11). Todo o terreno extremamente fictício em que o romance é calcado; a falta de uma marcação temporal, geográfica e certas lacunas que permanecem perenes; e indubitavelmente, aqui caberia também, a esfera discursiva que agrega dimensões exageradas do ser humano converge para o que Yara Frateschi Vieira, em sua introdução ao romance *Gargantua*, discorreu:

Esse caráter expansivo, fecundador e jubiloso da cosmogonia rabelaisiana toca de muito perto ao leitor contemporâneo, atentos como estamos à sobrevivência desses discursos subversivos que nos falam da capacidade de regeneração de um mundo destruído. Rabelais constituiria, assim, um exemplo privilegiado dessa “prodigiosa riqueza de manifestações variadas e divergentes, [que] presta-se de maneira excepcional, neste caso, como uma lição sobre a vitalidade incontrolável da cultura humana, quando atravessada por um sopro ou um anseio geral de liberdade”. (VIEIRA, 1885, p. 31)

Nesse sentido, a abordagem sincrônica é fundamental, pois permite que o

presente dialogue com o passado, perfazendo os caminhos intermitentes da linguagem literária, iluminados pela incidência de ecos produzidos pelo cânone, atestando as palavras de Ezra Pound “a literatura não existe num vácuo”. Em *O remorso de Baltazar Serapião*, Valter Hugo Mãe encontra no vocabulário da cultura popular uma linguagem que lhe garante certa evasão aos limites que sua narrativa alcança. É através do resgate de uma língua arcaica e de uma cultura remota que o autor português faz reverberar a concepção de tradição para Italo Calvino como “uma continuidade cultural”.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho estético com a linguagem imprimido pelo autor contemporâneo garantiu-lhe um marco-zero na língua portuguesa. As formas grotescas das personagens, no romance, são caracterizadas também por uma linguagem grotesca, que contamina toda a narrativa. A elaboração de escrita, de recursos estilísticos e de imagens plásticas que permeiam essas figuras femininas do romance eleva a prosa do autor a um extremado grau poético em que a dicção é remodelada a partir das formas de expressão de uma protolíngua. A prosaica esconde por trás desse trabalho estético um retorno à tradição impregnado de uma consciência crítica em relação à estrutura sociológica medievalista, em que as mulheres eram discriminadas.

A apropriação desse discurso de jeto captado pelo autor Valter Hugo Mãe, em que é resgatada uma tradição vulgar de baixeza da linguagem, na verdade, compila o trabalho estético da escrita. Em todas as balizas em que Bakhtin comprime ou afrouxa as expansões do corpo grotesco, é possível enxergar a tessitura do

texto do autor português ligada de forma imanente à narrativa. Aos limites em que esta prosa é conduzida, a própria linguagem passa a ser um “corpo inacabado”, que vai se construindo na medida em que o leitor o completa. É a partir de leituras sincrônicas, em que o cânone é refeito e a tradição é relida, causando movimentos dialéticos na história da literatura, que podemos perceber, mesmo por um grande distanciamento temporal, que o arrojado Baltazar Serapião, “nascido de pai e vaca”, como dizem os seus vizinhos, observa o mundo pelo “olho-do-cu”.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *O Mundo na Boca de Pantagruel*. In: \_\_\_\_\_. **Mimeses**. A Representação da Realidade na Literatura Ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CALVINO, Italo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ECO, Umberto. **História da Feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética*. In: \_\_\_\_\_. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1989.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**: configuração na pintura e na literatura. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MÃE, Valter Hugo. **O remorso de baltazar serapião**. São Paulo: Editora 34, 2010.

POUND, Ezra. **ABC da literatura.**  
Tradução de Augusto de Campos e José  
Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

RABELAIS, François. **Gargantua.**  
Tradução de Aristides Lobo. São Paulo:  
Editora Hucitec, 1986.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth.**  
Tradução de Manuel Bandeira. São Paulo:  
Cosac Naify, 2009.

RUSSO, Mary J. **O grotesco feminino:**  
risco excesso e modernidade. Rio de  
Janeiro: Rocco, 2000.

# O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO ROMANCE ABORÍGENE *WILD CAT FALLING*, DE MUDROOROO

Beatriz Marucci

Universidade Federal de Mato Grosso

## RESUMO

No romance australiano aborígine *Wild cat falling* (2001), Mudrooroo representa pela primeira vez a minoria aborígine dando voz a um garoto mestiço. Nessa obra o autor revela um aborígine que atua como um mediador entre um passado cultural aborígine anulado e um presente predominantemente advindo da cultura ocidental, à vista disso, a tensão é uma das características mais marcantes nessa obra. Assim, o objetivo deste artigo é analisar a construção da identidade aborígine nesse romance, realizada em parte, através dos choques culturais entre o protagonista, que se reconhece como pertencente a essa etnia, e os brancos com os quais convive na Austrália atual. Ainda que essas relações conflituosas se apresentem como um eco da antiga situação colonial, algumas particularidades são desconstruídas em busca de uma convivência transformada. O tema da jornada de busca aos valores ancestrais, em torno do qual toda a narrativa se constrói, sinaliza o fato de que a cultura é “uma fonte de identidade”, suscitando “recentes retornos a ela e à tradição” (SAID, 2011, p. 12), porém, Mudrooroo representa esse retorno, dando ênfase aos processos de hibridismo e tradução cultural pelos quais seu personagem passa.

**Palavras-chave:** Literatura pós-colonial. Literatura aborígine australiana. Identidade. Tradução cultural.

## INTRODUÇÃO

Durante mais de trinta anos, o cenário da literatura aborígine australiana foi dominado por um indivíduo, Mudrooroo. Desde a sua primeira publicação *Wild cat falling* em 1965 até o ano de 2000, o autor encontrou diversas formas de escrever. No decorrer desse período ele escreveu sete romances, três livros de poesia, três peças teatrais, além de cinco obras destinadas ao estudo crítico da aboriginalidade. De acordo com Adam Shoemaker (1993), ele pode até não ser o autor mais produtivo, mas é de longe o autor aborígine que produziu as obras mais diversificadas.

Em seu primeiro trabalho, Mudrooroo assina com o seu nome “de branco”, Colin Johnson. Contudo, com o decorrer de sua vida o autor também reinventa sua identidade, Colin Johnson é substituído por Mudrooroo Narogin, depois por Mudrooroo Nyoogah e finalmente apenas por Mudrooroo. Entre o seu primeiro e segundo romance, há um intervalo de tempo de quatorze anos. Ao longo desse período, ao contrário do que dizia a crítica, Mudrooroo não se isolou ou abandonou o mundo da escrita. Nesse ínterim, o autor visitou e morou em diversos lugares, desde comunidades aborígenes, Londres e Índia, escreveu alguns ensaios baseados nessas viagens e procurou aprofundar o seu conhecimento budista. Durante essa busca de identidade e conhecimento interior, o autor não fez apenas simples mudanças de nomes e



alterações de identidades, ele procurou resgatar a cultura aborígene, bem como teorizá-la com a ajuda dos aborígenes. Em uma entrevista concedida a Shoemaker em 1975, quando perguntado sobre o seu novo projeto, *Sandawara*, ele afirmou que seu trabalho teria “mais escrita e menos arte”, pois acreditava que as pesquisas realizadas em diferentes locais e a coleta de dados referentes à cultura aborígene lhe haviam proporcionado embasamento teórico para produzir histórias mais concretas do que aquelas inventadas da sua própria cabeça. (SHOEMAKER, 1993, 31. tradução nossa).

No início de 1996, a aboriginalidade de Mudrooroo foi contestada pela própria comunidade Nyoongah. Sua irmã, Betty Polglaze, realizou uma pesquisa sobre a família e mapeou cinco gerações anteriores. Nessa pesquisa, ela descobriu que seus ascendentes vieram da Irlanda e que seu avô paterno era afro-americano. O escândalo resultou em debates públicos sobre a autenticidade da identidade aborígene de Mudrooroo e seus livros tiveram a credibilidade abalada. Inicialmente ao comentar sobre o caso, o autor apenas sugeriu que sua mãe biológica podia não ser a do registro de nascimento. Foi então solicitado pela família a fazer um teste de DNA, ao qual se recusou a se submeter e manteve-se em silêncio sobre o assunto. Em 1997, Mudrooroo pronunciou-se para o editor Gerhard Fischer sobre o caso. Em uma nota, ele escreveu que a sua pele escura indicava que sempre havia sido tratado como um aborígene na sociedade australiana e que, portanto, a sua experiência de vida era a de um aborígene, encerrando, assim, o assunto.

Esse episódio reforça a ideia de que a identidade é vivenciada como um processo subjetivo que não pode ser jamais re-

duzido a fatores simplesmente biológicos e que enquanto muitos teóricos e autores europeus tentaram sepultar a aboriginalidade ou fazer dela um reduto exclusivo de descendentes tradicionais, Mudrooroo, por sua vez, apresentou ao povo Nyoongah um modo de usar a literatura para se conectar e preservar o seu passado, demonstrando o poder que os textos escritos pelos negros australianos podem imprimir na sociedade atual.

Em todo o trabalho de Mudrooroo, seja poesia, prosa, teatro ou crítica, o autor sempre se mostra disposto a mudar. Essa sua característica multifacetária faz dele um autor adaptável em diferentes locais, gêneros e temas. Há apenas um foco que podemos observar em toda a sua obra, independente do gênero, o desejo de investigar e explicar a aboriginalidade, pois

os teóricos e autores europeus muitas vezes tentam sepultar a aboriginalidade em vez de libertá-la, assim como muitos antropólogos brancos que tentam involuntariamente embalsamar a aboriginalidade como se ela fosse exclusiva aos proprietários da tradicional terra de Arnhem (SHOEMAKER, 1993, p. 2, tradução nossa).

Em suas obras voltadas ao estudo crítico da aboriginalidade, o autor salienta a necessidade de se buscar também uma teoria aborígene para se explicar os conceitos aborígenes, pois ao tentarmos utilizar apenas as teorias europeias muitas vezes podemos nos equivocar nas explicações.

Adam Shoemaker, em *Mudrooroo: a critical study* (1993), apresenta uma característica recorrente nas obras do autor. Ao final de cada romance, os personagens vivem um tipo de iluminação e cresci-

mento, além de uma mensagem para o próximo trabalho. Do mesmo modo, os temas aparecem e reaparecem em diferentes romances. As canções tradicionais e os traços da cultura aborígene fazem um contraponto com a cultura europeia branca e, para Mudrooroo, a vida aborígene é um grande contínuo, sem ponto final, e a espiritualidade, muitas vezes esquecida por seus personagens no início dos romances, é um ponto importantíssimo para o processo de conhecimento pessoal, resgate de origens ou iluminação de seus personagens.

Não é nova a ideia de que os aborígenes australianos e seus descendentes vivam em dois mundos e em constantes negociações entre eles. Em suas obras, Mudrooroo apresenta um aborígene que atua como um mediador entre um passado aborígene, que, devido às circunstâncias sociais, precisou suprimir a sua aboriginalidade, e um presente em grande parte não-aborígene. À vista disso, a tensão é uma das características mais marcantes em suas obras.

No romance *Wild cat faling*, publicado em 1965, Mudrooroo apresenta-nos a vida de um jovem mestiço marcada em especial pelas experiências de exclusão cultural e divisão social. A narrativa não apresenta uma linearidade e as experiências de Gato Selvagem são apresentadas ao leitor na primeira ou na terceira pessoa, no presente e ao mesmo tempo no passado em forma de *flashbacks*. As situações vividas por ele e as suas causas são narradas de maneira fragmentada e apenas compreendidas nos momentos finais do romance. Essa alternância de pessoas narrativas e tempos verbais levam o leitor a sentir as emoções do personagem nos eventos que estão sendo narrados. Ambiguidade, traumas, ironia, senso de

humor ou humor auto-depressivo e finais pessimistas são alguns elementos frequentes na escrita aborígene, pois ao começarem a escrever e a desenvolver uma nova estética com base em suas antigas formas orais de expressão, sua literatura tornou-se totalmente distinta da do colonizador.

É através dos *flashbacks* de Gato Selvagem que Mudrooroo procura transmitir ao leitor traços culturais aborígenes esquecidos na memória de um jovem que precisou esquecê-los para poder sobreviver na sociedade branca. Inicialmente, através de suas recordações, delineamos um jovem mestiço que não possui outra alternativa de vida a não ser tornar-se um transgressor. O fato é constatado no episódio que acontece na praia, onde Gato Selvagem encontra-se com June, uma jovem branca de classe média. Nessa cena, ao colocar em confronto dois jovens descendentes das culturas branca e aborígene, o autor deixa claro ao leitor que a concepção imperial da superioridade europeia instalou-se na Austrália e que esses valores de supremacia foram transmitidos para as gerações seguintes. Mudrooroo expressa claramente que, independentemente da capacidade intelectual de um aborígene, aos olhos da sociedade branca australiana, ele sempre será visto como inferior e incapaz, tendo restritas as suas oportunidades, sobrando-lhe como alternativa de vida apenas a marginalização.

Tendo em vista que a obra pós-colonial apresenta ao público novas versões para as histórias, e a crítica pós-colonial desenreda novos ou alternativos significados tanto para textos produzidos pelas margens quanto pelos produzidos pelo império, o objetivo desse trabalho é analisar a construção da identidade aborí-

gene nesse romance, realizada em parte, através dos choques culturais entre o protagonista, que se reconhece como pertencente a essa etnia, e os brancos com os quais convive na Austrália atual. Ainda que essas relações conflituosas se apresentem como um eco da antiga situação colonial, algumas particularidades são desconstruídas em busca de uma convivência transformada. O tema da jornada de busca aos valores ancestrais, em torno do qual toda a narrativa se constrói, sinaliza o fato de que a cultura é “uma fonte de identidade”, suscitando “recentes retornos a ela e à tradição” (SAID, 2011, p. 12), porém, Mudrooroo representa esse retorno, dando ênfase aos processos de hibridismo e tradução cultural pelos quais seu personagem passa. Para tanto, parece ser necessário inicialmente uma discussão a respeito da conceituação de identidade.

## **CONCEITUAÇÕES SOBRE IDENTIDADE**

Antes de discutirmos a respeito da identidade, é importante esclarecer que escolhemos quatro pesquisadores para discorrer sobre o tema: Antonio da Costa Ciampa (1994), Claude Dubar (1998), Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2006). Entretanto, as exposições aqui apresentadas não possuem a pretensão de findar com a discussão do tema da identidade, mas sim de relacionar e discutir alguns teóricos cujos trabalhos se conectam com o objetivo proposto neste artigo.

De acordo com Ciampa (1994), a identidade está em constante transformação e se relaciona com o contexto histórico e social de cada ser humano. A identidade é determinada pelos ritos sociais e a superação dessa identidade pressuposta é denominada por ele como

metamorfose. Por ser considerada como uma metamorfose, a identidade possui um caráter dinâmico e o seu movimento cria uma personagem. Essa personagem nada mais é do que a vivência pessoal de um papel previamente imposto pela cultura e para o autor, essa representação da personagem é fundamental para a construção identitária. Cada indivíduo procurará estruturar a sua personagem de diferentes ou iguais modos, dessa forma, as produções identitárias se darão entre as igualdades e as diferenças.

Para Dubar (1998), a identidade é resultante do processo de socialização, que se dá entre dois processos: o relacional, em que o sujeito é analisado pelo outro no meio em que vive, e o processo biográfico, que se relaciona com a história pessoal, habilidades e projetos de vida.

Dubar acredita que a identidade do outro não se separa da sua, pois a primeira se relaciona com a segunda. Para o autor, o indivíduo se reconhece pelo olhar do outro. Entretanto, essa visão apresenta-se problemática quando pensamos que não podemos viver diretamente pela experiência do outro dentro do processo de socialização. As questões relacionadas à individualidade não podem ser suprimidas quando tratamos de identidade. A identificação pode ser vinda do outro, mas aceitá-la ou recusá-la cabe ao indivíduo, e ao recusar cria-se outra.

Ao discorrer sobre a identidade, o autor prefere utilizar-se da expressão formações identitárias, pois entende que assumimos várias identidades no decorrer de nossas vidas. Ao fazermos isso provocamos um movimento de tensão entre o ato de atribuição, que corresponde àquilo que o outro pensa do indivíduo e que o autor chama de identidade virtual, e os atos de pertença, nos quais o indivíduo

se identifica com as atribuições recebidas e adere a sua identidade. A atribuição representa a identidade para o outro e a pertença indica a identidade para si. Nesse processo, o movimento de tensão se caracteriza pela oposição entre o que esperam que o indivíduo assuma e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Assim, de acordo com Dubar, o processo de constituição identitária se dá entre a identificação e a não identificação com as atribuições que são sempre do outro e esse processo só é possível devido à socialização.

Para Bauman (2005), a identidade também é definida pela comunidade e existem dois tipos delas, as de vida e as de destino, nas quais os membros vivem juntos e possuem uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. O processo de constituição identitária só é debatido nas comunidades de ideias, pois nelas existe a presença de diferentes formas de pensamento e a necessidade constante de escolhas.

A identidade, conforme Bauman, é vista como uma invenção e não uma descoberta e é algo inconclusivo e precário. Na atualidade, existe uma preocupação em se construir uma identidade individual e não mais coletiva. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre quando se acredita em um pertencimento, entretanto, segundo o autor, a ideia de crise do pertencimento abala e desconstrói ideias que eram fixas e preestabelecidas.

De acordo com Bauman, vivemos na “era líquida moderna, onde o mundo está repartido em fragmentos mal coordenados e as nossas existências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN,

2005, p. 12). Assim, nessa modernidade líquida, temos ao nosso alcance uma infinidade de identidades para escolher e muitas outras para ser inventadas, dessa forma, a construção identitária é uma experimentação interminável.

Hall (2006) conceitua identidade cultural como sendo traços de nossas identidades que surgem através do nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Para o autor, as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). Essas transformações e perdas de um sentido de si estão alterando as identidades pessoais e, segundo o autor, influenciando a ideia que o sujeito tem dele próprio. Dá-se então a “crise de identidade”. Hall cita o crítico cultural Kobena Mercer, para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER apud HALL, 2006.).

Segundo Hall, existem três diferentes conceitos de identidade pertencentes ao sujeito ao longo da história. A primeira é denominada como identidade do sujeito do Iluminismo, na qual a visão que se tem do sujeito é individualista, prevalecendo a capacidade de razão e de consciência. Entende-se que o sujeito nasce e prevalece ao longo de todo de toda a sua vida de maneira contínua e idêntica. A segunda visão é denominada de identidade do sujeito sociológico, na qual se estabelece uma conexão entre o mundo cultural e o sujeito, que a um só tempo é individual e social. Por fim, o autor apresenta-nos

o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas sim uma identidade formada e transformada continuamente, que sofre a influência de diferentes sistemas culturais. O sujeito assume diversas identidades em diferentes contextos, e elas são via de regra contraditórias e o impulsionam para diferentes direções. Assim, as suas identificações estão sempre em processo de deslocamento.

O sujeito pós-moderno possui como principais características a mudança, a diferença e a inconstância, assim suas identidades permanecem sempre abertas. De acordo com Hall, mesmo que essa visão de identidade pareça ser perturbadora, posto seu caráter incerto resultante do deslocamento constante, ele afirma que esse caráter de imprevisibilidade da identidade do sujeito pós-moderno desestabiliza identidades estáveis e abre a possibilidade para o desenvolvimento de novos sujeitos.

Para Hall, a sociedade não pode mais ser vista como determinada e fixa, mas sim em constante mutação e movimento, dessa forma, novas identidades surgem continuamente em um processo de fragmentação do sujeito moderno. Assim sendo, com as identidades modernas tornando-se descentradas e fragmentadas, o conceito de identidade não é conclusivo, pois envolve múltiplos fatores, tanto sociais quanto pessoais.

É esse conceito de Stuart Hall que particularmente nos interessa para analisarmos o processo identitário de Gato Selvagem, o personagem principal de *Wild cat falling*. A partir do confronto de diferentes culturas, Gato Selvagem apresenta ao leitor um “eu” que em momento algum possui unicidade. Analisaremos a seguir a construção identitária do mesti-

ço aborígene Gato Selvagem e os conflitos produzidos pelo choque cultural entre a sua etnia e a do branco de descendência europeia.

## IDENTIDADE E PERTENCIMENTO EM *WILD CAT FALLING*

A narrativa inicia-se com um jovem na faixa dos 19 anos sem perspectiva de um futuro melhor do que o de ficar na prisão, pois ali ele consegue uma alimentação adequada, cama todas as noites e livros à vontade. O comodismo, a frustração e a passividade de Gato Selvagem fazem um paralelo com o estado de submissão vivenciado pelos grupos aborígenes desde a época da colonização australiana, da mesma forma como vários grupos aborígenes foram levados a acreditar na superioridade europeia e que eles deveriam permanecer às margens da sociedade, Gato Selvagem também só se vê aceito nessa margem.

De acordo com Cimpa (1994), a identidade está em constante processo de construção, os conjuntos de experiências adquiridas nos contextos histórico e social resultam na formação da identidade do indivíduo. Assim podemos considerar que a construção identitária de Gato Selvagem passa por quatro momentos principais ao longo da narrativa. Cada momento é influenciado pelo espaço no qual o personagem está inserido e pelos indivíduos com os quais ele convive. Ao contrário do que se pode imaginar, Gato Selvagem não assume quatro identidades distintas, esses quatro momentos irão agregar o que ao final do romance poderemos chamar de amadurecimento e reconhecimento pessoal do personagem.

É em forma de *flashback* que Mu-drooroo apresenta ao leitor o primeiro momento da construção identitária do

personagem, a sua infância. A mãe do personagem principal era aborígene e viúva de um homem branco. Para que pudesse receber a pensão do marido morto, ela precisava negar a sua aboriginalidade diante das autoridades, fazendo com que seus filhos fossem, então, suprimidos de tudo que se refere à cultura aborígene. O dinheiro era pouco e quatro dos seus cinco filhos foram levados para abrigos do governo, restando apenas Gato Selvagem. Assim, o menino passou a frequentar a escola destinada aos mestiços e aborígenes, entretanto a escola mantida pelo governo não ensinava nada relacionado à cultura aborígene, pelo contrário, as crianças eram proibidas de apresentar qualquer resquício de sua cultura de origem. Gato Selvagem, então, desde muito pequeno sempre foi apresentado à cultura branca australiana com descendência europeia. Contudo, a sua vivência sempre foi marcada pela exclusão e não pertencimento.

O objeto de pertencimento vincula-se historicamente ao de comunidade. Porém, Gato Selvagem não se sentia incluído nessa comunidade e sim o contrário. Dubar (1998) acredita que a identidade resulta em um processo de socialização, dessa forma, as relações que mantemos com o meio social imprimem marcas em nossa identidade, contribuindo para a nossa formação. Ao ser desvinculado na infância da cultura aborígene, Gato Selvagem assume a identidade que os outros o atribuíram. A divergência se dá no fato de que a sociedade branca australiana quer que ele tenha o conhecimento da sua cultura, mas não o insere nela. Assim, a tensão é gritante, já que existe o embate entre a identidade atribuída a ele e a que ele realmente acredita ter.

Após a sua primeira detenção, o protagonista é encaminhado ao reformatório

de meninos infratores. É nesse ambiente que ele entra em contato com pessoas que passaram por situações de exclusão semelhantes a sua. Verificamos nesse episódio o segundo momento em que o processo de construção identitária de Gato Selvagem se forma. As experiências de exclusão compartilhadas por jovens infratores, em sua maioria mestiços e aborígenes, fortificam nele a certeza de que a marginalização é o único caminho disponível e que a cultura branca predominante na sociedade, mesmo ele lutando contra, sempre o empurrará para a periferia.

O terceiro momento de construção identitária se dá quando o jovem Gato Selvagem, por volta dos seus 19 anos, e solto do reformatório mais uma vez, vaga pela praia encontrando então uma moça branca, June, deitada na areia lendo um livro. Os dois logo iniciam um diálogo. Nessa conversa, há o confronto entre as culturas branca e aborígene, e o leitor pode perceber o verdadeiro abismo que existe entre elas. Inicialmente, June responde educadamente sem tirar os olhos do livro ao “olá” de Gato Selvagem. A conversa é mantida por ela monossilabicamente fria enquanto que o rapaz procura encontrar assuntos para continuar interagindo. Mas a moça, mesmo assim, decide ir embora, e o rapaz diz: “Então, agora você pode ir para casa e dizer que conheceu um presidiário real” (MUDROORO, 2001, p. 39, tradução nossa).

June retorna ao seu lugar na areia e iniciam uma nova conversa. O diálogo, que antes era de indiferença, passa agora a ser uma série de interrogações por parte dela. June procura saber como é a rotina na prisão, o que eles fazem lá dentro, quanto tempo Gato Selvagem ficou recluso e o motivo

Ah... eu como, durmo, leio livros de bolso, recorto fotos de mulheres nuas de revistas [...]

Eu tinha que varrer a biblioteca e usava isso para contrabandear livros. Verdadeiros clássicos, coisas eruditas, psicologia e livros religiosos para a esterilização intelectual. Eles tinham as melhores coisas trancadas numa seção especial, mas eu conseguia abrir a fechadura. Tem um cara que me contrabandeou uma pequena lâmpada de querosene. Leio quase toda noite (MUDROOROO, 2001, p. 39, tradução nossa).

Ao ouvir sobre a rotina de Gato Selvagem, June surpreende-se com o fato de que ele lê livros clássicos, de psicologia e humanidades, tem um certo grau de instrução e é capaz de manter um diálogo com ela, uma estudante de psicologia de uma das melhores universidades da região.

Nesse episódio, ao colocar em confronto dois jovens descendentes das culturas branca e aborígene, o autor deixa claro ao leitor que a concepção imperial da superioridade europeia instalou-se na Austrália e que esses valores de supremacia foram transmitidos para as gerações seguintes. Ao fazer com que June constate que o rapaz descendente de aborígene não possuía a imagem que ela tinha como preestabelecida, Mudrooroo coloca em cheque todas as crenças em relação à superioridade branca australiana e coloca em igual patamar June e Gato Selvagem, mesmo que as suas vivências tenham sido completamente distintas até aquele momento.

June, então, faz uma pergunta que parece ser recorrente em situações de jovens infratores:

Então você nunca tentou arrumar um emprego?

Claro que sim, mas eu não estava no páreo. Quem quer um

nativo quando se pode ter um grande e emergente “Dago” para trabalhar para ele? Depois de algumas tentativas, desisti. A prisão era a única chance que eu tinha de ter três refeições por dia e uma cama decente (MUDROOROO, 2001, p. 43, tradução nossa).

O autor, nesse episódio, expressa claramente que independentemente da capacidade intelectual de um aborígene, aos olhos da sociedade branca australiana, ele sempre será visto como inferior e incapaz, tendo restritas as suas oportunidades, sobrando-lhe como alternativa de vida apenas a marginalização.

Gato Selvagem, ao final de sua conversa com June, sente uma mistura de ódio e desejo, entretanto, decide seguir em frente e ir ao encontro da sua velha gangue de delinquentes. O reencontro no bar é festivo; os clientes, o garçom e as prostitutas são todos familiares, já que as idas e vindas da prisão afastaram-no de seu único laço familiar, a mãe. De acordo com Hall (2006), pertencer a uma determinada cultura significa projetar a nossa identidade como um reflexo do grupo que a compõe, internalizando seus valores e costumes. No caso de Gato Selvagem, a vida de transgressor foi uma maneira que o jovem encontrou de se identificar com o grupo que o aceitou.

O último momento de construção identitária de Gato Selvagem se dá ao final do romance, quando sufocado e desiludido com o mundo que o rodeia, ao cometer mais um furto, dispara contra um policial e foge da polícia. Percebe que a sua existência até aquele momento foi marcada pela dominação branca e o quão tolo ele foi ao se deixar levar por ela. Decide então ir ao encontro de sua mãe e descobre que ela está muito doente e que

retornou para junto de seu grupo aborígine:

Gato Selvagem, desiludido e desanimado, se esconde na mata, a mesma que na infância sua mãe o proibia de entrar e de conversar com os estranhos que lá habitavam. Cansado, ao adormecer, tem o mesmo sonho que o persegue desde criança, no qual assume a forma de um gato selvagem com asas de corvo caindo em direção ao abismo. Acorda antes de cair no chão e encontra um velho ancião aborígine que lhe diz que ele nunca teve um pesadelo, mas sim uma história em forma de canção que é passada de gerações em gerações. O velho explica ao jovem rapaz que esse gato quer viver muito tempo e voar e ser livre como o velho corvo.

O ato de sonhar vivido pelo personagem principal é a sua conexão com seus ancestrais. É através do sonho que ele se liga as suas crenças e costumes, ao mito e à magia, que são traços característicos da sua cultura de origem. Mudrooro, através desse sonho ficcional, representa simbolicamente o desejo do aborígine de se libertar do poder colonial e a necessidade que esse grupo, mandado para a margem da sociedade, seja reinserido nela, mas sem se esquecer de seus traços característicos.

Ao conectar-se com a essência da sua identidade, para a sua casa no sentido mais verdadeiro, o protagonista pela primeira vez pertence a um lugar e é nomeado pelo velho aborígine como: “Menino Jessie Duggan” (MUDROORO, 2001, p. 121, tradução nossa). A identidade aborígine perdida desde os tempos da infância é reafirmada após essa nomeação.

A partir desse momento, Jessie Duggan não está mais só como em todo o decorrer da obra, ele agora está reconec-

tado com a sua comunidade Nyoongah, que lhe dá não apenas laços de parentesco, mas também de tradição. Tudo isso estabelece laços de tradição, parentesco e responsabilidade e o jovem protagonista sabe que esses sentimentos são verdadeiros. Finalmente, além de pertencer a um lugar e a um povo, ele é apresentado a sua íntima relação com a terra, ligando-o, assim, as suas origens.

Apesar do sonho do protagonista ser considerado o evento crucial para o seu encontro com seus laços ancestrais, é um outro evento que nos fornece a representação mais clara da identidade aborígine sendo absorvida por Gato Selvagem. Mudrooro faz isso de forma eficaz e aparentemente simples através da emoção de vergonha. O autor define o cenário da seguinte forma: quando o protagonista acorda de seu pesadelo, vê em sua volta nos pertences do velho, um copo rachado contendo alguns xelins e os pega. Quando o velho volta para a barraca encontra o copo vazio. O autor, então, monta uma cena de moralidade em poucas linhas:

Ele olha para mim em silêncio e eu sinto que ele está lendo toda a minha vida através do meu rosto. [...] Eu sinto o sangue liberando-se do meu pescoço e o meu rosto pendurado na minha cabeça. Ninguém nunca fez eu me sentir desse jeito antes. Ninguém (MUDROORO, 2001, p. 125-126, tradução nossa).

Esse episódio que incidiu incisivamente sobre a vergonha – ou em Nyoongah: *kynya* – é o ponto de partida para a virada de Gato Selvagem. Sem dizer uma única palavra, apenas através de seu comportamento o velho aborígine ensina ao menino a lição mais eficaz que ele aprendeu sobre ganância, crime e castigo. Segundo Adam Shoemaker:

Não há realmente nenhuma necessidade de prisão a partir desse ponto, porque Jessie



Dunggan aprendeu a diferença entre a estrita moralidade europeia que tenha sido imposta a ele desde seu nascimento e a generosidade aberta de suas relações aborígenes (SHOEMAKER, 1996, p. 13, tradução nossa).

A partir desse momento, Gato Selvagem descarta o seu manto de tédio, letargia e indiferença e sente que a existência pode ter algum propósito afinal: “Eu quero viver mais [...] Eu sinto que poderia saber um pouco sobre como é viver” (MUDROORO, 1965, p.130, tradução nossa).

Entretanto, não podemos considerar que o desfecho da obra será otimista. No final, o jovem é capturado pela polícia e não há nenhuma chance de que ele vá escapar do encarceramento. O paradoxo é que ele está voltando para a prisão no momento em que ele poderia ter uma vivência mais significativa fora dela.

### **Considerações Finais**

Em seu romance, Mudrooro apresenta ao leitor como o processo de construção identitária de um mestiço aborígene pode ser conflituoso. Para Bauman (2005), as comunidades formam o construto primordial para a formação do sujeito, entretanto, analisando o romance podemos perceber que o protagonista não vivenciou a sua comunidade de origem, e a que lhe foi imposta era a experiência da margem.

Ao retornar para a sua comunidade aborígene, ser nomeado e receber os ensinamentos referentes a sua cultura, Gato Selvagem sofre uma mudança substancial que imprime profundas marcas na sua identidade.

É importante salientar que mesmo o jovem aceitando a sua nova identidade aborígene ele não exclui a anterior, pois entrega-se à polícia para cumprir a sua

sentença pela lei dos brancos australianos. Assim, o jovem Jessie Dunggan reconstrói uma nova identidade, a do mestiço aborígene capaz de negociar entre a sua cultura e a do branco.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade.** In: Silvia T. M. Lane; CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, v 1, p. 58-75.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias:** alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Ed. Soc. vol 19 n. 62. Campinas Apri. 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. Ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MUDROORO. **Wild cat falling.** Sidney: A&R Classic, 2001.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo.** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SHOEMAKER, Adam. **MUDROORO:** a critical study. Sidney: Angus & Robertson Publication, 1996.

# EXPERIÊNCIAS DE SERINGUEIROS DE XAPURI NO ESTADO DO ACRE (1988-2012)

Carlos Estevão Ferreira Castelo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo da comunicação é apresentar reflexões acerca das mudanças nos modos de vida que os seringueiros de Xapuri/AC vêm experimentando desde o assassinato de Chico Mendes, em 1988. Os resultados destacados são frutos de uma pesquisa de doutoramento realizada em História Social na FFLCH/USP. Na pesquisa realizada, cujas influências teóricas principais foram E.P. Thompson e Emília Viotti da Costa, procurou-se dialogar com relatos coletados de moradores do Projeto de Assentamento Agroextrativista Cachoeira e Reserva Extrativista Chico Mendes, na tentativa de evidenciar os novos temores, as novas experiências e os novos desafios, entre outras histórias experimentadas pelos sujeitos sociais pesquisados. A História Oral foi a estratégia metodológica principal utilizada para a obtenção das fontes. Entretanto, também fontes escritas foram utilizadas. Os resultados apontaram que as principais modificações no viver dos sujeitos pesquisados aconteceram, principalmente, após a chegada ao poder estadual de um grupo político denominado “Frente Popular do Acre”. Esse Governo, que se autodenominou “Governo da Floresta”, realizou investimentos patrocinados por organizações internacionais que trouxeram mudanças significativas no *modus vivendi* das pessoas do interior das matas xapurienses. Essas mudanças melhoraram a vida na floresta,

mas também trouxeram problemas, riscos e prejuízos. A possibilidade do desaparecimento dos seringueiros, deixando o território limpo para outras explorações, constituiu-se em uma das importantes questões que a pesquisa evidenciou.

**Palavras-chave:** Experiências. Seringueiros. Modos de Vida.

## INTRODUÇÃO

Neste texto procura-se desenvolver reflexões acerca das mudanças nos modos de vida dos seringueiros de Xapuri/AC no período de 1988 a 2012. Vale apontar que as reflexões aqui contidas, fazem parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na FFLCH/USP sob orientação da professora Dra. Zilda Iokoi. Na tese, as atenções e energias de estudo foram concentradas para tentar perceber, principalmente a partir de um conjunto de relatos coletados de seringueiros residentes em colocações do PAE Cachoeira e da Reserva Extrativista Chico Mendes (região de Xapuri/AC), os novos temores, as novas experiências e os novos desafios, entre outras histórias experimentadas por esses sujeitos sociais no período escolhido para analisar.

Na tentativa de compreender os encontros e desencontros, os avanços e recuos, as vitórias e as derrotas dos seringueiros e seringueiras de Xapuri/AC, a história oral foi tomada como fonte privilegiada. Não única, mas privilegiada. Segundo Bom Meihy (2007) as fontes

orais são consideradas importantes por possibilitarem abordagens que vão além das informações filtradas por documentos oficiais e oficializados. Para este autor, é importante reconhecer na História os seres humanos e não tratar as situações como se fossem movimentos institucionais.

O caminhar pela propositura da História Oral (para Paul Thompson, 1992, a primeira espécie de história), possibilitou aos seringueiros de Xapuri/AC narrarem suas histórias de vida, darem seus testemunhos contando parte de suas vidas, numa construção narrativa que apresentou recordações e esquecimentos, presenças e ausências, vitais para a compreensão do processo histórico.

Juntamente com os relatos das histórias particulares dos sujeitos outras fontes documentais foram utilizadas. Analisaram-se atas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri; reportagens publicadas nos jornais locais; informações e dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em Xapuri e, ainda, outros registros em espaços de memória diversos. Também os trabalhos acadêmicos publicados sobre os sujeitos da pesquisa se constituíram importantes fontes para o desenvolvimento da pesquisa. Entrevistas com seis pessoas consideradas “especialistas” também foram realizadas, entre elas merece destaque as efetuadas com Dercy Teles (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri - STTR), Júlio Barbosa de Aquino (companheiro de Chico Mendes e ex-prefeito de Xapuri/AC), além de Gomercindo Rodrigues (principal assessor de Chico Mendes de 1986 a 1988).

Nas “colocações” da Reserva Chico Mendes localizadas no município de Xapuri/AC foram coletados 12 relatos.

Foram ouvidos seringueiros que residiam em localidades próximas da cidade, em distâncias médias, e, também, em distâncias longas. Obteve-se histórias de vida de pessoas (mulheres e homens, novos e velhos) que moram em regiões onde existe luz elétrica, e, também, em regiões onde a energia elétrica ainda não chegou. Isso com o objetivo de captar vozes de realidades diversas. Com crianças não foram gravados relatos.

Observa-se que nas “colocações” do PAE Cachoeira, que em 2012 possuía cerca de 85 famílias segundo a colaboradora da pesquisa Maria Luciana, residente em uma colocação da região, foram coletados histórias de 10 seringueiros.

## UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO

Durante o domínio da empresa extrativista – base fundamental de exploração estruturada nas relações mercantis – os sujeitos sociais (principalmente nordestinos) que se tornaram seringueiros inventaram formas diversas de resistências. Resistências que, via de regra, se processavam principalmente de forma individual nos interstícios do processo produtivo. Um tipo de exploração alicerçada em um sistema de organização da produção (de aviamento) que gerou riquezas e fez crescer a produção de borracha. Depois, com o advento da crise da “economia gomífera”, muitos que viviam nas florestas acreanas começaram a migrar para as cidades. Mas outros decidiram continuar resistindo em busca de uma sobrevivência possível no interior da mata. Agora de forma mais “autônoma”.

Com a chegada da frente pecuarista nos anos da década de 1970, principalmente, o cenário mudou de forma significativa. A existência dos seringueiros como categoria social ficou ameaçada

pelas iniciativas modernizadoras dos militares forçando-os a buscarem novas formas de resistência, agora de forma mais coletiva. Muitas famílias seringueiras são mortas e/ou expulsas do território nesse período. Outras resistiram através da organização sindical, dos “empates”, entre outras estratégias. Os que conseguiram permanecer nas florestas, de certa maneira preservaram o modo de vida constituído conseguindo obter, inclusive, conquistas relevantes. No meio das lutas uma liderança de destacou: Chico Mendes.

Mas em 1988 Chico Mendes foi assassinado e o cenário modificou-se novamente. Entretanto, suas lutas junto com muitos outros haviam gerado frutos. Um importante foi a criação da Reserva Extrativista que levou seu nome. Entretanto, mesmo com essa importante conquista, principalmente devido a fatores exógenos como a queda nos preços da borracha no mercado internacional, a sobrevivência nas matas nos primeiros dez anos após a morte do líder seringueiro continuou sendo bem complicada. Novas transformações, novas lutas, novas resistências e tentativas de construção de uma sobrevivência possível passaram a marcar o processo. Da mesma forma que em períodos anteriores observou-se a saída de muitos seringueiros das matas xapurienses (que migraram para as cidades e/ou para a Bolívia). Viu-se, também nesse tempo, famílias substituindo com mais intensidade a produção tradicional extrativista por usos mais intensivos da terra, como também significativos aumentos da pecuária e dos desmatamentos. Como salientou Milton Santos *apud* Costa Maia (2010, p. 18-19):

a história é sem fim, está sempre se refazendo. O que hoje aparece como resultado é tam-

bém um processo; um resultado hoje é também um processo que amanhã vai tornar-se outra situação. O processo é o permanente devir. Somente se pudéssemos parar a história é que teríamos um estado uma situação permanente. [...] Toda situação é do ponto de vista estático um resultado, e do ponto de vista dinâmico, um processo. Numa situação em movimento, os atores não têm o mesmo ritmo, movem-se segundo ritmos adversos. Portanto, se tomarmos apenas o momento, perdemos a noção do todo em movimento. [...] Os cortes do tempo nos dão situações em um determinado momento. Não captam o movimento, são, apenas, uma fotografia. Já o movimento é diacrônico, e sem isso não há história. Não haveria dialética se o movimento dos elementos se desse de maneira sincrônica.

Em 1999, quando o “Governo da Floresta” chega ao poder estadual, novamente observaram-se mudanças nas terras do “Aquiry” (na cidade e na floresta). Mudanças provocadas pela “nova” proposta de desenvolvimento que passou a ser implantada. Perspectiva alicerçada em postulados também desenvolvimentistas, como a dos militares, entretanto, com uma nova roupagem. Agora, o desenvolvimento apresentava-se adjetivado de “sustentável”.

A “florestania” (neologismo criado para tentar dar conta do processo), com um discurso que prometia reverter a crise na floresta (desmatamentos, baixos rendimentos das famílias, etc.), inicia a prática de ações que visavam modernizar o extrativismo (“neoextrativismo”). Nesse contexto, observa-se o governo embalado pelo discurso do “use-o ou perca-o” priorizando a exploração “sustentável” de

madeira e, com isso, provocando repercussões fortes na zona rural xapuriense, como em todo o Estado do Acre.

A priorização vai impactar no modo de vida daqueles que aderiram a exploração e no tecido social organizativo, pois a estratégia do manejo madeireiro “sustentado” passa a dividir as representações sociais e os movimentos sociais, divide também os sindicatos os seringueiros. No caso de Xapuri, dentro das “comunidades” que aceitaram fazer a exploração também provocou fortes divisões. Isso porque irão aparecer alguns mais “privilegiados” que outros. Aparecem também sujeitos sociais que, além da venda de madeira, passam a receber bolsas para difundirem a ideia da venda da madeira.

Na perspectiva da “modernização florestânica”, além do manejo madeireiro outros investimentos são efetivados. Na região do município de Xapuri/AC merece destaque à implantação de unidades produtivas industriais como uma fábrica de preservativos denominada NATEX e uma grande indústria de “pisos/tacos”. Investimentos que tiveram apoio financeiro (e técnico) de organismos como o Banco mundial/BIRD, BID, BNDES e grandes ONG’s ambientalistas. A partir de então, mudanças no viver dos seringueiros começam a acontecer de forma mais significativa.

Observa-se que as modificações já se processavam desde 1988, mas passam a aparecer de forma mais significativa a partir desses investimentos. Algumas modificações “boas”, outras “nem tanto”, como muitos que concederam falas relataram. Como ilustração dos financiamentos citados, vale citar que em 2002 o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concedeu empréstimos de US\$ 64,8 milhões para viabilizar o Programa

de Desenvolvimento Sustentável (PDSA) do governo acreano. Em 2011, o total das operações de crédito já somavam R\$ 1,62 bilhões (ACRE 2011, p.13).

Na região pesquisada as principais mudanças detectadas no período escolhido para analisar foram: “varadouros” sendo transformados em ramais trafegáveis; energia elétrica chegando a muitas “colocações” (através de um programa federal denominado “Luz para Todos”); melhorias na educação e na saúde. Com os ramais as distâncias para a cidade foram diminuídas. Com a televisão, que chegou na floresta junto com a energia elétrica, novos desejos foram criados como também sonhos de morar na cidade foram potencializados (notadamente entre os mais jovens).

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MUDANÇAS NOS MODOS DE VIDA**

Os relatos concedidos, bem como as vivências durante o trabalho de campo durante o desenvolvimento da tese, propiciaram oportunidades valiosas para perceber importantes modificações no viver dos seringueiros de Xapuri/AC nas últimas décadas. Algumas delas, conforme relataram, melhoraram suas vidas no interior da mata. Outras, nem tanto. Ficou evidente o sumiço de algumas “tradições” (o gosto pelo “forró”, por exemplo, foi substituído pela “música sertaneja”) e, ainda, algumas permanências (a prática do adjunto, ou ajuda mútua entre os seringueiros para realização de alguma tarefa). Portanto, pode-se afirmar que após a morte de Chico Mendes os seringueiros continuaram em movimento, como sempre fizeram. E continuarão fazendo, se no futuro não desaparecerem.

A memória de muitos colaboradores entrevistados reconstitui com interes-

santes detalhes as principais modificações acontecidas. Uma importante, como já assinalado, foi o rompimento com o isolamento a que eram submetidos através da transformação dos “varadouros” em ramais trafegáveis. Observa-se que no período anterior as melhorias nos ramais o caminhar pelas trilhas na mata, pelos “varadouros” e através das “estradas de seringa” era medido não em quilômetros, mas em horas de andanças. Na verdade, pelo observado “no mato”, todo o tempo era mensurado pela natureza e em ligação direta com os afazeres diários (tempo das chuvas, da estiagem, da coleta de castanha, do corte da seringa, tempo de “brocar” as estradas). Tempo esse, de certa forma, sincronizado com valores que no momento presente estão em transformação. Afinal, agora, em “duas horas é possível ir até Xapuri e retornar, de moto”.

Além dos ramais, também nos anos de 2000 a energia elétrica (Programa “Luz para Todos”) chegou na floresta (não em todas as “colocações”). E, como já informado, com ela veio a televisão. Iniciava-se nas matas de Xapuri um tempo onde o “sono passou a chegar mais tarde”. A luz elétrica substituiu a lamparina, fato que alguns seringueiros avaliaram como “maravilhoso”, mesmo trazendo consigo “muito bicho” (carapanã, catuki – transmissor da leishmaniose, borboleta).

Dialogando com as falas dos sujeitos sociais entrevistados percebeu-se também que as mesmas ainda são carregadas de expressões típicas de seu mundo (“colocação”, “embiara”, “carapanã”, “esperar o bicho”, “beicho do ramal”, etc). A linguagem utilizada no olhar, nos gestos, nas expressões de mãos e faces, continuam denunciando uma maneira peculiar de ser. Entretanto, outras mudanças

são visíveis. Existe novos gostos musicais (predomínio do estilo dito “sertanejo”, como já assinalado), novas gírias, e principalmente novos desejos (de cidade).

São ricas as evidências relacionadas com desejos por “coisas da cidade. Desejos que na visão da Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STTR) Dercy Teles foram potencializados por influências da televisão e seus múltiplos estímulos. Para Dercy, nos últimos anos têm aumentado significativamente os desejos dos seringueiros e seringueiras de consumirem produtos industrializados “modernos”. Segundo ela, “o ramal e a rede de energia criaram uma nova onda de consumo, que até então não existia. E a televisão estimulou esse consumo. Quem tinha cavalo passou a desejar uma bicicleta. Depois não é mais a bicicleta, ...uma moto. Agora não é mais moto, é um carro...”. O que parece comprovar alguns dos argumentos apresentados por C. Tucker em seu *Sociedade Excitada* (2010).

Sobre a obra de Christoph Turcke, vale comentar que sua tese é a de que hoje vivemos em uma sociedade da excitação. Segundo este autor somos, como sociedade, viciados nas pequenas descargas de adrenalina causadas pelos produtos midiáticos, tv inclusive. Somos submetidos a um verdadeiro bombardeio de notícias cada vez mais espalhafatosas. Dessa maneira, teríamos nos acostumamos de tal forma com uma torrente de estímulos cotidianos que vamos paulatinamente perdendo a sensibilidade para o que não se anuncia, para o que não prende o olhar. A sensação seria então o paradigma da sociedade.

No caso dos seringueiros de Xapuri/AC as evidências sugerem fortemente que os mesmos passaram a ser borba-

deanos com estímulos que antes da televisão não aconteciam. Ou aconteciam com menos intensidade. Estímulos que, provavelmente, estão colaborando na modificação de seus comportamentos. Não atoa, como bem relatou a seringueira Arlete, os seringueiros de Xapuri não querem mais calçar “o sapato de seringa”. Seus objetivos, agora, são “... possuir um tênis, uma sandália importada, uma coisa chique”.

E para realizar os “novos” desejos os seringueiros necessitam, a cada dia, fazer mais renda, mais dinheiro. Dinheiro que alguns até estão conseguindo obter através do manejo “sustentado” de madeira e da introdução de gado (“é mais fácil fazer dinheiro” com pecuária). Como também através das produções de castanha e látex (nesta caso aqueles que vivem na área de influência da NATEX).

Outra mudança observada nas matas após a chegada da televisão refere-se à “tradição” da contação de histórias para os menores, antes do sono bater. Hábito que era muito comum nos seringais acreanos no “tempo em que se dormia mais tarde” e que, atualmente, está desaparecendo. Convivendo e brincando com as crianças nas “colocações” foi possível constatar essa afirmação. Os mais jovens não conhecem histórias dos “bichos visagentos” (GALVÃO, 1976), por exemplo. A maioria nunca ouviu sequer falar sobre o “caboquinho da mata”, sobre a “mãe da mata”. Ou de outras “visagens” que, por muitos anos, assombraram aqueles que transgrediam as regras do “... reino do caboquinho, como caçar nas quintas-feiras” (ALBURQUERQUE, 2005, p. 59).

Analisando alguns formulários da FUNASA em Xapuri, percebeu-se outras consequências provocadas pela mudança

no horário de dormir nas “colocações”. Neste formulários, os técnicos da FUNASA costumam cadastrar os seringueiros que recebem uma espécie de mosquito impregnado de veneno, distribuído pelo Governo para ajudar no combate ao mosquito causador da malária (e também da leishmaniose). O utensílio serve para matar o mosquito/vetor. Observou-se no cabeçalho do formulário que é solicitado o horário que os seringueiros costumam ir deitar, foi quando comprovou-se que nas localidades onde não existe televisão as pessoas dormem no máximo às vinte horas. Mas onde tem antena parabólica, onde existe a tv, o horário informado é, em média, vinte e três horas. Ou seja, depois da novela. Dormem mais tarde e ficam expostos ao mosquito.

Uma outra mudança provocada pela chegada da energia elétrica foi a possibilidade de conservar os alimentos de uma forma diferente do que acontecia (antes, as carnes eram salgadas e expostas ao sol). Entretanto, como não existe luz (“para todos”) em muitas localidades o processo de salgar carnes e expô-las ao sol ainda permanece.

A convivência com os seringueiros e seringueiras no período da pesquisa de campo também abriu possibilidades para afirmar que hoje existe uma integração maior deles com os trabalhadores que vivem na cidade de Xapuri (e os ramais possuem relação com isso). Entretanto, as experiências narradas também sugerem que se mantêm uma forte identificação de suas existências com o seringal, com as “colocações”, enquanto sujeitos sociais. Os entrevistados, principalmente os maiores de 30 anos, vêem a cidade como local “barulhento”, sem “oportunidades de trabalho”, “sufocante”, “quente”, “sem espaço”, local onde “se sentem presos”.

Ou seja, dissociada do mundo em que foram criados, das suas formas de vida e do modo como se constituíram como trabalhadores seringueiros. Isso pode explicar o porquê não desejarem morar na cidade, mesmo desejando coisas dela.

Eu gosto de morar na floresta. Meu costume é morar na zona rural. Em Xapuri não moro. Sou mais na floresta. Porque meu costumei na zona rural. Desde criança moro na floresta. Mas vou a Xapuri nos finais de semana. Vou fazer compras. Quando não tem um racho em casa compro o sal, o açúcar, o óleo, compro o café, compro quase tudo (fragmento do relato de Jorge Monteiro da Silva, morador da Resex Chico mendes)

Entretanto, com relação aos mais moços a situação é bastante diferente. Entre os jovens, o desejo de morar na cidade foi uma evidência que se repetiu nos relatos coletados. As falas apontam também pistas de outra variável que, junto com os estímulos da televisão, podem estar contribuindo com a potencialização desse desejo: a maior oferta de educação. As vozes de muitos colaboradores são de orgulho ao verem os seus filhos estudando, “...tudinho, tudinho, tudinho”. Para alguns deles, até gostaria que os filhos ficassem na floresta, mas possuem clareza que teriam poucas alternativas “na mata”, e por isso aceitam que procurem “seus rumos”.

As evidências propiciaram condições para inferir que a educação, principalmente devido a forma como é ofertada atualmente, está provocando estímulos de não valorização do território. Valorização do modo de viver na/da floresta. Foi comum ouvir seringueiros relatando a resistência dos jovens em apren-

der a “função” dos pais. O que significa que a “tradição” de aprender cedo com os mais velhos a sangrar a seringueira está, também, desaparecendo nas matas xapurienses. O relato do seringueiro José Eduino morador do PAE Cachoeira é bastante esclarecedor a respeito desse assunto.

Cortei uma faixa de 12, 15 anos. Eu cortei seringa na Bolívia, no Brasil, em todo canto, às vezes eu digo até brincando para muita gente que diz que é soldado da borracha, porque tem soldado da borracha aqui que nunca nem riscou uma madeira. Se perguntar como é que risca, como é que divide uma madeira, eles não sabem. Eu cortei 15 anos, quase 20 anos de seringa e não sou soldado da borracha. Eu sou filho de um soldado da borracha, meu pai era soldado da borracha, então tem muitos que recebem a aposentadoria de soldado da borracha e nunca cortaram uma madeira. Se perguntados como é que se corta, como é que dá um risco, eles não sabem. E hoje nos temos dificuldade na seringa, porque as pessoas antigas, mais velhas, que eram acostumados com a seringa, que cortavam, ninguém aguenta mais cortar. Estão todos velhinhos, já cansados, e os meninos novos de hoje não querem mais saber disto. É difícil, é muito difícil alguém querer cortar uma seringa. Os mais jovens não tem garra para a seringa. Muitos deles não sabem nem como é. Hoje você tem uma estrada de seringa ali, mas quando você acha uma pessoa pra cortar é um velho que nem eu, que está já cansado. É difícil um menino novo interessado para cortar seringa, principalmente hoje que as pessoas estudam. É o que eu sempre digo para o menino mais novo daqui. Meu neto, aqui e acolá diz: “vô



arruma um terçado para mim cortar seringa”. Eu falo: menino teu trabalho não é esse, sair de manhã e só chegar de tarde, tem que estudar. O futuro dos meninos hoje, das crianças, é estudar. Não é que nem nós, que naquela época não estudava. É difícil encontrar uma pessoa que estudou até o quarto ano hoje, pessoa daquela época. Mas eles chegam no mato e sabem como é que cortar a seringueira. Naquela época, o pai ensinava a cortar seringa, matar um veado, limpar um roçado. Agora, na nossa época, é até proibido por lei botar uma criança para trabalhar. Naquele tempo, eu com 7, 8 anos acompanhava meu pai para todo canto, para o roçado, para cortar seringa, o que fosse. Hoje, se tu pegar um menino teu, com 8 anos 10 anos e botar ele pra trabalhar é proibido.

O contato dos filhos de seringueiros com a internet (mesmo que eventualmente, nas idas até Xapuri) e com o celular, os estímulos da televisão, e, ainda, as maiores possibilidades de estudar que antes não existiam são fatores que estão abrindo novas perspectivas e também sonhos novos. Principalmente em tempos onde os seringueiros percebem que a sobrevivência no interior das “colocações” praticando o extrativismo é cada dia mais difícil. Percebem também que mesmo praticando outras atividades como o tão incentivado manejo “sustentado” de madeira, não conseguem retornos financeiros suficientes para consumirem o que agora desejam.

Os mais velhos (acima dos 30 anos) afirmam querer continuar na floresta, pois estão acostumados e gostam de viver no mato. Também porque percebem que não teriam muitas alternativas para sobreviverem na cidade com dignidade. Já

os mais jovens, como apontado, querem sair (estão saindo). Então, se considerarmos que os mais velhos morrerão em um prazo não muito longo estaríamos diante de um problema sério para os territórios de reserva e assentamento extrativistas na região. Ou seja, o território poderá ser esvaziado (ficando à disposição da exploração de suas riquezas no futuro).

Eu não vou ensinar a minha função para os meus filhos. Eles estão estudando. Um está estudando em Rio Branco, ele está estudando para ser padre. Ele não quis pegar a minha função. Ele já quis procurar outro ritmo de vida. Ele pediu minha permissão e eu dei. Foi procurar outro meio de vida. Essa outra aqui, que está dentro de casa comigo, estudou e pegou esse cargo de gerente do Posto de Recebimento (da NATEX). Então, só ficou eu mesmo na seringa. Na luta de sempre. E imagino que vou findar minha vida desse jeito. É o meio que achei, pois tenho costume desse serviço pesado. E para sair do que é meu para ir lá no Xapuri trabalhar no pesado do jeito que trabalho aqui, pois eu não tenho saber, prefiro trabalhar aqui no que é meu. Eu sei que aqui é reserva extrativista e que ninguém é dono, todo muito sabe que não é da gente, mas temos a posse. Então, eu prefiro trabalhar aqui no que eu já construí. Já derramei muito suor aqui. Então imagino ficar aqui no meu canto, cuidando da floresta. Protegendo. Não deixando fazer derrubada da madeira (fragmento do relato de Jorge Monteiro da Silva, da Resex Chico Mendes)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seringueiros de Xapuri/AC, que resistiram bravamente nas matas após os ciclos e crises da borracha e ao movi-

mento de expropriação provocado pela expansão da fronteira agrícola promovida pelos militares em termos de uma perspectiva modernizante em 1970/80, no tempo presente parecem empurrados para fora da floresta. Dessa maneira, caminham para a extinção como categorial social. E por mais incrível que possa parecer, o processo é promovido através de muitas das iniciativas “modernizadoras” desenvolvidas por um governo que chegou ao poder apoiado pelos mesmos, e se anunciando seguidor das ideias do revolucionário Chico Mendes. O mesmo Governo, “da floresta”, que promove o processo com financiamentos do capital internacional.

Nestes termos, a proposta de nome simpático denominado “desenvolvimento sustentável” que intensificou e ainda intensifica a modernização recente na região pesquisada (que, inclusive, nos últimos anos apresenta-se para a sociedade numa roupagem ainda mais sofisticada ao procurar precificar e agregar valor financeiro aos recursos e processos naturais ameaçados) trata-se, somente, de uma forma de tentar dar outra coloração para algo que não tem solução (a partir da epistemologia dominante).

Necessitar-se-ia então caminhar rumo à superação dessa proposta. E o primeiro passo poderia ser romper com o pensamento “abissal” (seguindo os passos de Boaventura de Souza Santos) na busca da libertação de todas as formas de colonialidade. Talvez depois (e durante), conseguir-se-ia buscar novas possibilidades. Rumo a um outro tipo de visão da relação entre sociedade e natureza que não tenha como fundamento a acumulação incessante de capital e de mercadorias.

## REFERÊNCIAS

- ACRE, Governo do Estado do Acre. **Desenvolver e servir – Plano Plurianual 2012-2015**. Rio Branco, 2011.
- ALBUQUERQUE, Gerson R. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. EDUFAC: Rio Branco, 2005.
- BOM MEIHY, Jose Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo. Edições Loyola, São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.) **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xama, 1996.
- \_\_\_\_\_.; HOLANDA F. **História Oral: Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA MAIA, J. S. da. **A florestania, o desenvolvimento (in)sustentável e as novas fronteiras da sociodiversidade no vale do Rio Acre na virada do século XX: o caso dos trabalhadores extrativistas**. UFRGS, 2010 (tese de doutorado).
- GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens**. Brasiliense. São Paulo, 1976.
- MARTINELLO, Pedro. **A Batalha da Borracha na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o Vale Amazônico**. Cadernos da UFAC, Série “C”, n.º 1, Rio Branco-Ac, 1988 (Tese Doutorado).
- SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, 2009.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo. Paz e Terra, 1992.
- TUCKER, C. **Sociedade excitada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

# A INFLUÊNCIA DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE ALFREDO NUSS

Carolina Costa Alencar de Oliveira  
*Universidade Federal do Acre*

Jorge Lucas Araújo da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A emoção é um aspecto importante na educação e as crianças demonstram suas emoções de formas diferentes dos adultos, necessitando então de uma atenção especial para esse fator. É comum encontrarmos escolas que ignoram os aspectos do desenvolvimento, isso ocorre porque a instituição ainda não possui a consciência de que tais aspectos, o afetivo, o cognitivo e o motor, devem ser trabalhados em conjunto. Deste modo, surgiu esta pesquisa que possui como objetivo investigar como são tratadas as emoções das crianças dentro do ambiente escolar. O estudo será realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil Padre Alfredo Nuss, em Cruzeiro do Sul – AC. Para realização desta pesquisa faremos estudos bibliográficos, com base em autores como: ALMEIDA (2007), DANTAS (1990) FREIRE (1996,2010), GODOY (1995), LUDKE (2012), MINAYO (2001), RICHARDSON (1999) e WALLON (1971). Utilizaremos como instrumento de coleta de dados, a observação aos alunos e a professora de uma sala de aula do ensino infantil, bem como questionários e entrevistas aplicados à coordenadora e a diretora da instituição, assim como análise documental da própria escola para levantamento de dados. A emoção dentro da instituição escolar Padre Alfredo Nuss, em Cruzeiro do Sul – AC

é um assunto que necessita de bastante atenção para a reflexão do porquê de algumas situações e assim caminhar para que haja uma melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem, respeitando constantemente as diversas identidades encontradas em um mesmo espaço. Acreditamos que a pesquisa possibilitará maior visibilidade para a escola sobre os acontecimentos propiciando para os docentes uma maior reflexão de modo que atendam as necessidades dos seus alunos com maior segurança e conhecimento.

**Palavras-chave:** Emoção. Escola. Alunos. Professores.

## INTRODUÇÃO

A emoção é um aspecto importante na educação e as crianças demonstram suas emoções de formas diferentes dos adultos, necessitando então de uma atenção especial para esse fator. É comum encontrarmos escolas que ignoram os aspectos do desenvolvimento, isso ocorre porque a escola ainda não possui a consciência de que tais aspectos, o afetivo, o cognitivo e o motor, devem ser trabalhados em conjunto, ou seja, com interação entre si. Constantemente as escolas vêm trabalhando os aspectos do desenvolvimento de maneira individual, isto é, avaliam o aspecto afetivo e motor como processo isolado do processo de conhecimento já que consideram tais aspectos geradores

de desatenção dentro de sala de aula.

A falta de informação não apenas dos docentes, mas de todo o corpo da instituição sobre a importância da emoção no desenvolvimento escolar de crianças do ensino infantil, acarreta em uma maior dificuldade para a relação professor-aluno já que os mesmos podem reagir de forma inadequada diante de impulsos emocionais por parte dos discentes.

A compreensão dos aspectos do desenvolvimento é a base para uma eficiente interação professor-aluno, pois cada indivíduo necessita da mediação já que todas as informações que precisamos para formarmos o “eu” estão no meio social, ou seja, no mediador, no “outro”. Não há desenvolvimento sem um mediador. Heloysa Dantas (1990) afirma que “a mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo *“geneticamente social”*, radicalmente dependente dos outros seres para substituir e se construir enquanto ser da mesma espécie”.

Com base nisso surgiu o objeto de estudo de nossa pesquisa, A Influência Da Emoção No Processo De Ensino Aprendizagem De Crianças Na Escola Estadual Padre Alfredo Nuss, que objetiva investigar como são tratadas as emoções e consequentemente como ocorre à relação do professor com as emoções de seus alunos no meio escolar. Para isso, fizemos uso da pesquisa qualitativa, Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. E utilizamos como instrumento de coleta de dados o

uso de questionário, observação não participante e pesquisa bibliográfica, para a melhor compreensão desta relação. Pretendemos com isso expor como a emoção torna-se um conhecimento essencial dentro da instituição educativa para a interação do docente com o seu aluno, percebendo como a ausência de seu conhecimento pode afetar o âmbito escolar e o desenvolvimento proveitoso das atividades escolares.

## **EMOÇÃO, MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE SALA DE AULA E O MEIO**

A primeira função da emoção é de sobrevivência. O choro de um bebê significa que o mesmo está necessitando de algo, aonde nos primeiros meses reduz-se praticamente as suas necessidades fisiológicas. Sem o choro e o seu mediador com o mundo, a mãe, o bebê torna-se extremamente frágil, pois não possui a maturação necessária para suprir atividades básicas para a sobrevivência, como por exemplo, a alimentação. DANTAS (1990) afirma que “é neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”. Conforme a criança desenvolve-se, a mesma ganha maturação e aprendizagens mais elaboradas, permitindo maior interação com o meio ambiente a qual esta inserida.

A emoção é algo que permanece em todas as etapas do desenvolvimento humano, ajuda no processo de maturação, bem como na aprendizagem. Isso, articulado com uma boa relação do professor e com as práticas pedagógicas adequadas, fará com que o aluno, tenha um bom desempenho em sala de aula.

Conforme apontado por Wallon (1971), as emoções surgem nos momentos de fragilidade do indivíduo, facilitando assim seu contágio aos sujeitos em torno do ocorrido, impossibilitando a reação conscientizada do docente, gerando o quadro de “*circuito perverso*”, envolvendo-se ainda mais de maneira inadequada e distanciando-se cada vez mais da realidade circundante, comprometendo sua percepção.

Interpretar os movimentos e as ações das crianças é algo de extrema importância para a existência de um laço mais proveitoso entre educadores e educandos aonde deve-se priorizar o bem-estar e o aprendizado do aluno, permitindo a ampliação e melhor aplicação dos instrumentos pedagógicos para as atividades cognitivas, pois “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”. (FREIRE, 2010).

Ao longo do seu processo de aprendizagem a criança precisa de alguns fatores afetivos que sejam estimuladores no seu desenvolvimento cognitivo maturacional, a interação do mediador com o aluno ajuda na estruturação dos saberes escolares, pois todas as informações que precisamos para nos tornarmos “eu” estão no social, ou seja, no mediador, no outro. Influência mútua na mediação ocorre quando a zona de desenvolvimento da criança é total influente no seu processo de aprendizagem, os saberes que tem como subjetivos são na verdade a construção de outros saberes influentes adquiridos na interação com o meio, através do empirismo que ajuda na legitimação da sua identidade.

O mediador nesse momento tem a função de ser a “ponte” entre o conhecimento e o aluno, deve ter uma postura de

auxiliar na aprendizagem da criança que por inúmeras vezes utiliza da afetividade para mobilização do ambiente preciso com objetivos específicos, gerando assim o “*circuito perverso*”, em que o profissional docente muitas vezes por não saber lidar com situações de emoções dentro do ambiente escolar se deixa levar pela situação, fator que prejudica o andamento de sua aula, como afirma Almeida(2007)

no caso específico em que a plateia da emoção é uma sala de aula, participar do circuito perverso traz duplo prejuízo. De um lado, desgasta fisicamente o professor, e, de outro, compromete a sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos. Assim, a ocorrência do estado emocional no professor tem implicações nas atividades pedagógicas. (p. 92)

Os aspectos interacionista que geram conhecimentos diversos são construídos de maneira gradual, em que o meio social por meio do tempo proporciona algumas experiências que auxiliam na sua legitimação. Quando a criança nasce já tem por certo uma interação do meio familiar, de valores e saberes que são construídos no seu crescimento, dos mais simples até os mais complexos, necessitam da interação para se desenvolver, para que se torne um ser humano com aptidões e capacidade de sobrevivência.

o meio, tanto físico quanto social, onde vive uma criança é muito importante, pois daquilo que esse meio for capaz de oferece a essa dependerá grande parte de seu desenvolvimento. A qualidade das relações humanas, as possibilidades econômicas, os estímulos cognitivos e afetivos terão todos uma parcela de importância na massa psíquica que construirá o sujeito. E, segundo o autor, são as relações

afetivas que medeiam a interação dos dois componentes do desenvolvimento humano: orgânico e social. (pg. 98)

Dessa forma, a articulação desses fatores, emoção, mediação e interação, nos mostra a emergente necessidade de haver mudanças nas práticas pedagógicas para que a aprendizagem aconteça de fato, para que a relação professor-aluno seja uma constante interação, em que ambos possam aprender e ensinar, vislumbrando assim, a construção do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

Para entender a relação do professor com as emoções de seus alunos no meio escolar, utilizamos a pesquisa qualitativa, que nos permite ter uma visão mais ampla e verdadeira de como funciona o cotidiano da escola e as ações desenvolvidas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Acerca da abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 58) afirma:

é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes do situação em estudo.

Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada, já que a mesma nos traz informações precisas, ao mesmo tempo em que podemos alterar o seu conteúdo de acordo com as respostas do entrevistado. Ludke e Marli (2012, p. 34) dizem que “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Além do uso de questionário, facilitando a coleta das informações e consequentemente a análise dos dados, bem como a observação não participativa, em que o observador não mantém contato com os informantes, apenas retira as informações com base no que está sendo investigado, observado.

Essa pesquisa foi realizada na escola estadual Padre Alfredo Nuss e os sujeitos desta foram à diretora e a coordenadora, já que encontramos dificuldades em desenvolvê-la com os professores da referida escola.

Ao caracterizar as práticas pedagógicas usadas pela escola para lidar com os alunos mais expressivos emocionalmente, analisamos documentos como o Projeto Político Pedagógico da instituição e verificamos como tais práticas são aplicadas. Deste modo, conhecemos também os materiais disponibilizados e normas impostas pela escola para os docentes na realização do seu trabalho, fazendo o uso de entrevistas (Anexo A) com os profissionais da gestão escolar (Coordenadora e Diretora).

Para possuir conhecimento sobre o aspecto afetivo das crianças com os professores, observamos também as crianças no seu momento fora de sala de aula em horários como: Lanche, brincadeiras no parque e etc.

## **RESULTADOS DOS DADOS COLETADOS**

Em entrevista e questionário direcionado a diretora e a coordenadora, nos dias 21 e 31 de agosto e 01, 02 e 03 de setembro foram feitas coletas de dados para o desenvolvimento de nossa pesquisa sobre a emoção dentro da escola Padre Alfredo Nuss.

Para compreender a relação do professor com as emoções das crianças observamos os alunos em seus momentos dentro e fora da sala de aula, percebendo assim que os professores estão sempre bem atentos aos movimentos de cada criança, onde buscam trabalhar com o lúdico de forma que possam controlar ao máximo possível as emoções de seus alunos e mostram a autoridade que possuem no meio escolar ao chamar a atenção das crianças quando necessário, porém foi possível observar também o quanto o docente por algumas vezes acaba ignorando a tentativa de interação das crianças quando não são questionadas, mas querem expressar algum conhecimento que está relacionado ao tema da aula. São existentes ainda as brincadeiras mais violentas entre as crianças onde as professoras acabam deixando-as de castigo ou apenas chamando a atenção como uma forma de conter determinadas ações de seus alunos. Perguntamos a diretora e a coordenação da instituição como elas tentam resolver situações que estão fora do alcance dos professores e a diretora responde:

Procuramos conversar com a criança para tentar identificar o motivo desse comportamento inadequado. Ao conversar, a criança fica na direção refletindo sobre o que fez, onde, a grande maioria entende que errou e pede pra voltar pra sala de aula dizendo que não vai cometer o mesmo erro. Não identificando o motivo real do problema, chamamos os pais para conversar e encontramos juntos, uma solução.

Questionamos se já aconteceu das educadoras descobrirem algum problema na família da criança através do comportamento dela dentro da escola, como

isso aconteceu e como a criança reagia na instituição e ambas responderam que sim, que situações desse gênero estão presentes no dia a dia da escola e citaram exemplos como:

“O pai que batia na mãe, na frente da criança, e dizia que a mulher era feita para apanhar. O aluno em sala de aula batia somente nas crianças do sexo feminino. Ao perceber esta atitude, os pais foram chamados na escola para conversar e para trabalhar este problema juntos. A direção, junto com a coordenação e professores procura organizar palestras, com pessoas especializadas, convidando os pais, para que eles se conscientizem das consequências judiciais de alguns atos que eles possam ou não se identificar. Outro caso foi de uma criança que insistia na não necessidade de estudar, alegando que seu pai vendia drogas e ganhava muito dinheiro sem precisar frequentar a escola e que seguiria seu exemplo. Ao percebermos que tal discurso era constantemente reproduzido no dia a dia da criança na instituição, solicitamos a presença de um responsável pelo educando e aos poucos solucionamos o problema, ao menos dentro da escola”.

Indagamos também se o professor recebe orientações de como lidar com as emoções das crianças e quais seriam essas orientações de modo que nos permitisse analisar o projeto políticopedagógico e a diretora reportou que orienta sim os docentes da instituição principalmente no início do ano letivo, momento qual a escola passa a receber novos integrantes. A diretora afirma organizar reuniões onde expõe que “a educação infantil não é apenas brincar, tudo que é feito necessita de um significado, de um objetivo”, retra-

tando ainda a importância de o professor conhecer não só o projeto político pedagógico, mas também o objetivo da instituição ao falar que “quando o professor conhece o projeto e o objetivo da escola onde trabalha ele compreende melhor a meta que a instituição possui” e destaca alguns dos principais itens do objetivo da escola:

- Deixar claro para a criança que gosta delas, embora não goste de algumas coisas que elas fazem;
- Evitar ao máximo possível levar a criança para a direção, pois só fará com que o mesmo desacredite na capacidade do professor de controlar;
- Ser cortês com a criança, corrigindo-as sempre com carinho e nunca as rotulando disso ou daquilo, usando sempre palavras sábias. Lembrando que o exemplo é a escola da humanidade, e ela ensina como ninguém;
- Tratar todas as crianças por igual evitando fazer elogios excessivos, para não inibir os demais, seja ela especial ou não.

No questionário ao perguntarmos se os professores tentam o diálogo com os alunos quando eles quebram as regras, a diretora responde que sim e ao afirmar comenta ainda que o docente tenta explicar o porquê de tudo que ele está fazendo, o porquê que deixou de castigo ou que chamou a atenção. Questionamos se as crianças são tratadas igualmente, independentes de sua realidade fora da escola e a coordenadora pedagógica declara que sim, que procuram sempre tratar todos da mesma maneira, porém existem algumas exceções, pois certos casos necessitam de certa peculiaridade. Comentamos

a importância de parabenizar a criança e indagamos se elas são parabenizadas quando se comporta de boa forma e a Isalda esclarece que parabenizar a criança é também uma forma de conquista-la, de demonstrar carinho e atenção confirmando assim nossa indagação. Enfim, perguntamos se quando uma criança está causando problemas na escola, os professores e os pais trabalham juntos para tentar resolver tais problemas e a diretora declara que não é sempre que os pais estão dispostos a ajudar, a conversar com os professores e procurar soluções, alguns querem que a escola resolva toda e qualquer situação de forma isolada, ou seja, separada da família.

## ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos dados coletados compreendemos que as emoções dentro da escola Padre Alfredo Nuss são, sempre que possíveis controladas, já que os professores tentam a todo custo conter seus alunos tanto em seus movimentos, quanto em suas falas e seus gestos afetivos. Segundo Almeida (2007), isso ocorre porque a escola ainda não possui a consciência de que os três aspectos do desenvolvimento que são o afetivo, o cognitivo e o motor devem ser trabalhados em conjunto, ou seja, de forma interativa.

Com base nas normas elaboradas em comum pela direção, coordenação e professores para o bom funcionamento da escola de acordo com a legislação e as necessidades da instituição, foi possível analisar que as práticas variam de acordo com o momento e o clima da turma, onde cabe ao docente atuar com entusiasmo em todas as atividades realizadas na escola, ensinar valores e demonstrar que possui autoridade dentro de sala de aula. É de incumbência do docente ainda adap-



tar-se as situações diversas onde cada aluno tem um sistema emocional diferente. Foi possível observar isso em sala de aula, onde alguns professores são pacientes e delicados com os alunos, entende suas emoções e permitem que o aluno se expresse em diferentes situações, já outros são mais rígidos e não dão oportunidade para que os alunos possam se expressar e se desenvolver dentro da sala de aula limitando assim, seu conhecimento e suas emoções.

Através das observações que fizemos dentro da escola percebemos que é de grande intensidade o aspecto afetivo das crianças com os professores. Algumas crianças são mais tímidas que as outras, porém são sempre muito carinhosas com os docentes, entretanto, as professoras que estão há mais tempo na instituição acabam ignorando e limitando os educandos em expressar suas emoções e finalmente influenciando os novos professores que por sua vez se espelham nos mesmos, interferindo assim a relação professor aluno.

Por conseguinte essa pesquisa mostrou que as emoções dentro da escola Padre Alfredo Nuss, são sempre tratadas com muita atenção, estabelecendo assim uma ligação entre os docentes e educandos da instituição, constituindo desta forma práticas pedagógicas para compreender e controlar os aspectos afetivos e emocionais da criança dentro da escola, procurando conciliar paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento que são imprescindíveis para a formação da inteligência.

## CONCLUSÃO

De modo descritivo esta pesquisa esclareceu as diversas situações que po-

demos encontrar dentro das escolas em relação à emoção, não só dos discentes, mas envolvendo todo o corpo escolar como os docentes, os coordenadores e diretor. A emoção dentro da instituição escolar Padre Alfredo Nuss, em Cruzeiro do Sul – AC é um assunto que necessita de bastante atenção para compreender o porquê de algumas situações e assim caminhar para que haja uma melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem, respeitando constantemente as diversas identidades encontradas em um mesmo local. Sendo assim uma relevante pesquisa para a produção acadêmica que poderá além de aprofundar os conhecimentos neste ramo, também, fazer a integração de projetos na área professor-aluno em relação à emoção dentro das escolas, consolidando deste modo uma maior qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. SP: Papyrus, 2007.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. SP: Manole Dois, 1990.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GODOY, Arlida S. **Introdução à pesquisa qualitativa** – Revista de Administração de Empresas, v. 35 nº2 e 3,

1995. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas **criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 2012
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e**
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. SP, Difel, 1971.

#### ANEXO A

##### Entrevista direcionada a Diretora e Coordenadora:

- 1) Como as crianças se comportam emocionalmente e como o professor tenta lidar com certas situações?
- 2) Como vocês tentam resolver as situações que o professor não consegue resolver?
- 3) Já aconteceu de vocês descobrirem algum problema na família da criança através do comportamento dela dentro da escola? Como isso aconteceu? Como a criança reagia na escola?
- 4) O professor recebe orientações de como lidar com as emoções (comportamento) das crianças? Quais? (Analisar o Projeto Político Pedagógico).

##### Questionário direcionado a Diretora e Coordenadora:

- 1) Os professores tentam o diálogo com os alunos quando eles quebram as regras?
 

Sim	Às vezes	Não
-----	----------	-----
- 2) As crianças são tratadas igualmente, independentes de sua realidade fora da escola?
 

Sim	Às vezes	Não
-----	----------	-----
- 3) A criança é parabenizada quando se comporta de boa forma?
 

Sim	Às vezes	Não
-----	----------	-----
- 4) Quando uma criança esta causando problemas na escola, os professores e os pais trabalham junto para resolvê-los?
 

Sim	Às vezes	Não
-----	----------	-----

# A VIVACIDADE DA PRODUÇÃO ORAL NO ENSINO

Célia Santos da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

Flavia Rodrigues Lima da Rocha(Orientadora)  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho surgiu a partir da *Oficina História oral como técnica de ensino*, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Ma. Geórgia Lima, como ação de extensão. Sabe-se da importância em inovar com variadas técnicas em sala de aula, então o uso da história oral tende a sair da quietude desse espaço e proporcionar ao aluno uma interação maior com a história. Busca-se aqui usar essa dimensão da memória como acontecimento e como ação, que está intimamente vinculada à transmissão de saberes a fim de que o educando perceba a tonalidade do discurso na vivacidade da produção oral, com enfoque no brilho particular de cada fala. O processo pelo qual essa proposta vai se desenrolar está em analisar narrativas e relatos, possibilitando que indivíduos pertencentes às categorias sociais geralmente excluídas possam ser ouvidos, bem como a interação desses sujeitos com o processo de ensino-aprendizagem através de rodas de conversas e entrevistas. Segundo Alberti (2004) o trabalho com a oralidade trata da experiência do sujeito, e sua narrativa acaba colorindo o passado; é uma narrativa com domínio, pois vai está trazendo para a discussão um relato único e singular, o relato de quem viveu o fato. Trata-se então de transpor o ensino de história dentro de uma memória social, mais ampliada do que a proposta pelo ensino tradicional, destacando a

particularidade da fala de cada sujeito, fala que vai incidir sobre a realidade. Surgindo desse diálogo construções que possibilitem ao aluno uma concepção mais próxima entre a história ensinada e a história vivida.

**Palavras chaves:** História oral. Ensino. Técnica

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da *Oficina História oral como técnica de ensino*, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Ma. Geórgia Lima, como ação do Projeto de Extensão Revisitando o currículo de História do Acre da Educação Básica através da história oral.

Sabe-se da importância em inovar com variadas técnicas em sala de aula, então o uso da história oral tende a sair da quietude desse espaço e proporcionar ao aluno uma interação maior com a história. Busca-se aqui usar essa dimensão da memória como acontecimento e como ação, que está intimamente vinculada à transmissão de saberes a fim de que o educando perceba a tonalidade do discurso na vivacidade da produção oral, com enfoque no brilho particular de cada fala. O processo pelo qual essa proposta vai se desenrolar está em analisar narrativas e relatos, possibilitando que indivíduos pertencentes às categorias sociais geralmente excluídas possam ser ouvidos, bem como a interação desses sujeitos com o processo de ensino-aprendizagem através de rodas de conversas e entrevistas.

tas. Segundo Alberti (2004) o trabalho com a oralidade trata da experiência do sujeito, e sua narrativa acaba colorindo o passado; é uma narrativa com domínio, pois traz para a discussão um relato único e singular, o relato de quem viveu o fato. Trata-se então de transpor o ensino de história dentro de uma memória social, mais ampliada do que a proposta pelo ensino tradicional, destacando a particularidade da fala de cada sujeito, fala que vai incidir sobre a realidade. Surgindo desse diálogo construções que possibilitem ao aluno uma concepção mais próxima entre a história ensinada e a história vivida.

a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da Memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p 17.)

Sabe-se atualmente da importância em inovar com variadas técnicas em sala de aula. Destacando essa preocupação, o trabalho gira em torno dessa perspectiva, de sair da quietude desse espaço e proporcionar ao aluno uma interação maior com a história, lhes mostrando de forma bem mais viva a memória, a história contada, a história de vida de suas famílias, ensinando assim, ao aluno, o nos propõe Le Goff (1924), *a amar o que nunca se verá duas vezes*, através dessa prática que se apresenta como uma técnica muito rica em produtividade, que é a história oral, tendo como foco a história local. Pode-se perceber essa importância com a seguinte contribuição de Alberti.

É da experiência do sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu. (VERENA, 1990, p. 14)

Perceba a tonalidade do discurso, a vivacidade da produção oral, o quão espetacular é isso para uma criança de doze anos. Um rompimento precoce com o tradicional, uma quebra inusitada com os paradigmas do currículo, com enfoque no brilho particular de cada discurso, de cada fato contado.

Segundo Heidegger (2006), a história seria não só a projeção que o homem faz do presente no passado, mas a projeção da parte mais imaginária do seu presente, a projeção no passado do futuro que ele escolheu uma história-ficção.

Metodologia da História Oral e suas técnicas se coloca aqui como fonte identitária de um determinado povo, que é capaz de representar suas respectivas realidades, suas vivências e os modos de vida de uma comunidade em cada tempo e nas suas mais variadas sociabilidades. Esse tipo de fonte não só permite a inserção do indivíduo, mas o reconhece como sujeito no processo histórico produtor de histórias e feitos de seu tempo.

A história oral trabalha com o registro de tradições culturais, por exemplo, os povos indígenas, toda a sabedoria desse povo é passada através da tradição oral, é transmitida através da língua falada, assim se pretende trabalhar as representações do passado que constituem a memória trabalhada nas escolas, com suas fronteiras é claro, mas não perde sua importância, então o objetivo de usar essa dimensão usar a memória como acon-

tecimento como ação, está vinculada a transmissão de saber, tradição oral com o livro didático, por exemplo, é uma perspectiva e uma comparação bem pertinente levando em conta o objetivo principal desse trabalho, observar o passado com o olhar do presente, a história contada nos remete a isso, possibilitando ao aluno não só uma compreensão de como se chegou a essa realidade, mas também a adotar uma postura mais autônoma acerca dessa representação, já que sua imaginação, ao ouvir, estará livre, levando-o a uma viagem sem limitações ao passado, ainda mais sabendo da funcionalidade elétrica do comportamento de uma criança, assim o ensino vai proporcionar um espaço perfeito de interação entre o sujeito e a história, claro que são perspectivas que podem ser acometidas pela situação do processo, pela falta de estruturação dos meios estabelecidos, enfim, isso não quer dizer que não deva haver uma experimentação, pelo contrário, isso significa conhecer e enfrentar as fronteiras.

A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado, estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias..." (ALBERTI, 1990, p.27)

Percebe-se nesta citação que o método principal para a abrangência desse trabalho, desse desejo de mudança, é essa técnica diferenciada que a história oral nos traz.

Pensamos que o processo de ensino-aprendizagem proporciona condições para aplicação desta técnica, para que essa a vivacidade da história contada se transforme em conhecimento escolar. Entretanto, para se trabalhar essa técnica

é preciso um método, e esse método vai partir da compreensão que se tem sobre história oral, tendo em vista que vai está construindo um tipo diferenciado de fonte, que vai se propor a trabalhar uma histórias, que muitas vezes, que ninguém se preocupou em escrever, em ouvir, em guardar, a história dos silenciados pelo imperialismo comercial, pela construção social de pessoas que são tidas como importantes por terem um cargo no governo. Por isso é uma proposta ousada, mostrar para crianças uma representação que não foi escrita justamente por esse fator, "oficial" "importante" "merecimento". No entanto, se é ensinado em sala de aula que tudo tem historicidade, é preciso esclarecer o que seria de fato essa historicidade; se tudo é historicamente produzido, porque existe o silêncio dessa história desvalorizada. Essa é uma proposta para desbravar as fronteiras.

O processo pelo qual essa proposta vai se desenvolver está em analisar documentos, narrativas e relatos, possibilitando que indivíduos pertencentes às categorias sociais geralmente excluídas possam ser ouvidos, colocando em foco que a produção oral vai surgir a partir da história oral de vida do indivíduo. Para exemplificar pode-se analisar uma experiência proposta pelo Projeto de Extensão já aqui citado, *Revisitando o currículo de história do Acre da educação básica através da história oral*, onde foi elaborada uma sequência didática com o tema *Índios do Acre*, onde, entre outras atividades de ensino, será realizada uma roda de conversa com indígenas transmitindo seus saberes através da tradição oral, que já é uma característica própria da cultura indígena, a partir do que pode-se observar a interação da história desse povo com os alunos, pretendo-se estabelecer assim

um contato vivo, dinâmico e interativo dos alunos com o conteúdo em estudo, onde o indivíduo vai se colocar como participante do evento histórico narrado.

Segundo Alberti (1990) é da experiência do sujeito que se trata, e sua narrativa acaba colorindo o passado, é uma narrativa com domínio, pois vai estar trazendo para a discussão um relato único e singular, relato de quem realmente viveu.

é da experiência do sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu. (ALBERTI, 1990, p 14.).

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale mostrar aqui a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea. De acordo com Alberti,

a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1989, p.36).

Sendo assim, a história oral, centra-se na memória humana e na sua capacidade de recordar o passado, enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passa-

do, como uma construção de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não. Assim, como nos afirma Halbwachs (2004), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Vale lembrar que, de certa forma, temos memória seletiva, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, aquilo que nos é significativo. Talvez não possamos impedir que certas lembranças floresçam, mas podemos controlar a forma como essas lembranças sairão da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público.

Creio que será um grande desafio desenvolver um trabalho, cuja fonte básica é a oralidade, pois além de mexer no conceito tradicional de personagem histórico, trabalha também com a questão do cotidiano, evidenciando a trilha da história de cidadãos comuns como as mulheres, que suas histórias de vida perpassam de geração em geração de uma maneira subjetiva.

Para entendermos porque formular as fontes orais como proposta do resgate da história local faz-se necessário um breve resgate histórico dos anos 80 do século passado, em Rio Branco-Acre. Sendo que esse contexto é repleto de alguns acontecimentos marcantes.

A conscientização social de um povo, a formação da cidadania, o desenvolvimento de uma capacidade de raciocínio mais crítico e combativo dentro de uma

realidade, demonstrando a possibilidade da transcendência histórica da humanidade, a transformação do real são pilares básico do estudo da História e deve ser objetivo em todos os trabalhos acadêmicos científicos na área de Ciências Humanas como um todo; não sendo, portanto, diferente para essa futura pesquisa em História. Logo a revolução do cotidiano, só virá com uma revolução no pensamento da população, enquanto as pessoas continuarem presas à visão única, ela será refém desses que lhes impõem esse modo de pensar e agir. Entendemos então, que o estudo histórico do tema que propomos, irá construir um efetivo benefício para a sociedade, dando-lhe mais uma visão acerca dos fatos ocorridos com o nosso intuito de entrar em sintonia com o que nos propõe Barros (2005) ao nos afirmar que *são comuns as argumentações de que tal ou qual tema favorecerá a elaboração de uma maior conscientização social acerca de determinado problema de importância reconhecida.*

É certo que, como nos afirma Oriá (2008), a preocupação com a preservação da memória histórica é um fenômeno que vem caracterizando os últimos tempos, entretanto o foco aqui é a maneira como esta memória vem sendo escrita e trabalhada na história.

O âmbito social se caracteriza pela mediação que se estabelece entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica de cada indivíduo em seu desenvolvimento em sociedade e com relação a realidade que o cerca.

Entende-se que a memória é um dos alicerces que dá sentido à vida. Preservar a memória é mantê-la viva, uma forma de perpetuar essa memória é aplicando

oralidade a ela, é contá-la, é jogá-la. Também é preciso olhar para as pessoas, pois a história é uma construção que traz em si as marcas dos sujeitos que dela fazem parte. Preservar a memória não é somente resgatar o passado, mas também é compreender as diferenças e reconhecer os limites de um determinado tempo e de um determinado povo. Preservar a memória é também ter referenciais consistentes para construir o presente e planejar o futuro, descobrir valores e renovar os vínculos, levando-nos a refletir sobre a história.

Sabendo-se, pois, que a memória é entendida como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, de um determinado povo, bem como no estabelecimento de tradições e no registro de experiências vividas, deve ser preservada e valorizada. Porém, entende-se também que preservar e valorizar a memória de uma sociedade não significa prendê-la ao passado e impedir a sua transformação, mas sim conservar essa memória, para que ela não se perca com o passar do tempo, impedindo-a de perder seus conhecimentos e identidades únicas.

A partir do momento em que escrevemos sobre a história de uma determinada sociedade, registrando suas memórias, estamos dando poder àquela memória, fazendo com que a mesma seja vista e ouvida por outras pessoas e assim fazendo com que não seja esquecida, mas sim reproduzida e propagada.

A escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente. As fontes orais não são meros complementos das formas escritas tradicionais, pois são distintas. Sua constituição interna e utilidade inerente. Como cada ser histórico singula-

riza a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica. Falar de uma história verdadeira seria muito ingênuo, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção do real, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está de alguma forma, contribuindo para o esclarecimento de alguma situação.

A visão tradicional da relação entre a História e a Memória é relativamente simples. A função do historiador é ser um “lembrador”, um guardião da Memória dos acontecimentos públicos, postos por escrito em benefício dos seus atores, para lhes dar fama, e também para benefício da posteridade que poderá, assim, aprender com o seu exemplo. (BURKE, 2000)

A oficina intitulada História oral como técnica de ensino proporcionou uma discussão muito relevante para uma contribuição no ensino local, buscou-se entender de que forma essa prática possibilitaria uma maior aprendizagem sobre o conteúdo passado, bem como uma análise do uso de documentos, fontes históricas para permear a eficácia dessa proposta inovadora.

Uma segunda consideração importante, antes de tratar da história oral no ensino de história, relaciona-se ao significado das palavras “método”, “processos” e “meios auxiliares” de ensino. Nos manuais “de metodologia”, que circularam no Brasil do século XX, três sentidos são enfatizados. O primeiro deles conserva uma ideia baconiana de que o método é o melhor caminho para se chegar ao conhecimento da verdade científica. (FREITAS, ANO, p 04.)

A história oral vem sendo utilizada

nos manuais de formação de professor, ao longo do século XX e início do século XXI. Ela tem a função, já clássica em história da educação, de dar a conhecer a experiência de outros atores em outros tempos, problematizando e enriquecendo a nossa reflexão sobre o emprego da história oral na prática cotidiana do professor de história, assim nos acrescenta Itamar Freitas. Compreendemos a partir dessa discussão o alcance dessa prática, na tentativa de possibilitar ao aluno enxergar essa vivacidade por meio desse intermediador que é o professor.

A oficina da qual trato aqui intitulada *História oral como técnica de ensino*, foi uma atividade totalmente reveladora, onde foi feita uma síntese de como utilizar as fontes orais e como trabalhar com essa ideia no âmbito educacional. Sabe-se da necessidade em inovar com essas práticas, as revelações da produção oral se apresentam como um norte para a compreensão da educação no seu sentido de mudança. Foi feita uma atividade de entrevista com os participantes na qual foi dado um tema, e usando das técnicas apresentadas foi possível contextualizar o tema, assim foi possível sentir a vivacidade que se pretende reconhecer no ensino. Em suma, foi uma experiência enunciativa que trouxe grande contribuição para a ideia em questão. Cabe aqui problematizar as questões sociais que interferem nessa produção oral, sabe-se que a escola é um espaço de múltiplas culturas, um espaço crítico cultural, onde muitas coisas são construídas, onde muitos significados são institucionalizados, a prática oral ao trazer uma dimensão viva a ser discutida e conhecida, apresenta um tom cultural mostrando as cores da diversidade. Com essa compreensão, chegaremos a transpor o ensino de história



dentro de uma memória social, de uma memória sem fronteiras, destacando a particularidade de cada fala, falas que vão incidir sobre a realidade, e desse diálogo vão surgir construções, e o aluno tendo essa concepção vai estar mais próximo da história, vai compreender sua função enquanto sujeito.

É importante salientar quanto o uso de documentos históricos para essa prática de compreender a vivacidade da história, constituindo assim uma consciência histórica.

Essa consciência não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 63)

Incitando então a um dar sentido a realidade, como nos explica os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p 50.),

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação.

Para a construção do conhecimento em história, é importante dar ênfase no aprendizado de fatos que digam respeito

à vida cotidiana, ao se trabalhar com imagens, com jornal onde é apresentada outra dimensão da realidade, onde o sujeito ao fazer a análise vai desconstruir aquele fato e construir de acordo com sua experiência de vida, dá essa liberdade proporciona ao aluno a eficácia dessa prática.

Neste processo de ensino e aprendizagem, buscou-se um desenvolvimento e aprofundamento na criticidade, com o objetivo de possibilitar a compreensão de como a história é produzida e de como a utilização de diferentes linguagens pode ajudar a conhecer e a compreender as várias representações que existem para explicar o mundo. *A história se faz com os documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir utilizar* (FEBVRE apud SCHMIDT, 2005).

Então percebe-se aqui que o desenrolar dessa iniciativa vai partir de uma engenhosidade como nos apresenta Febvre, não só do historiador, mas também do professor que neste caso é o agente precursor, assim para Bloch *Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.* (BLOCH, 2001, p.79.)

Percebe-se então que em torno dessa discussão sobre o uso da fonte que o principal objetivo desse trabalho, como nos apresenta Bloch é uma construção, culturalmente possível dentro da sala de aula, usando de fontes orais na tentativa de estabelecer um contato mais direto entre o aluno e o passado analisado, conhecer a história do homem contada por ele mesmo.

Compreende-se então que, a proposta é uma iniciativa que acomete a uma reflexão acerca do modo que a história vem sendo ensinada, as práticas educativas

carecem de aprimoramentos e a ideia esta envolta nesse sentido, levar a oralidade para sala de aula, para o ensino, com uma perspectiva de renovação, reconstrução, reconhecendo o passado como formador do presente. Trataremos de idealizações, memórias, a história vivida que emociona e embeleza o presente. Na perspectiva é claro do significado de cada olhar lançado já que se trata aqui da criação de um espaço democrático.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Acessado em <http://muna.tripod.com/17.html>
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas - SP: Papyrus, 2005.
- FREITAS, Itamar. **História Oral: entre método, técnica e recurso didático para o ensino de história (1887/2004)**. Comunicação apresentada no Espaço de Diálogo “História oral e ensino de história”, dentro da programação do VI Encontro de História Oral do Nordeste – Culturas, Memórias e Nordestes”, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus-BA, de 2 a 5 de maio de 2007.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo; editora da Unicamp, 1993.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

# PINTURA E POLIFONIA: AS VOZES DA AMAZÔNIA NOS QUADROS DA ARTISTA PLÁSTICA RONDONIENSE RITA QUEIROZ

Celso Pinto Lobato

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente artigo refletirá sobre algumas obras da artista plástica rondoniense Rita Queiroz. Uma breve bibliografia da artista será apresentada, no intuito de divulgar seu trabalho, sua luta pela valorização da arte rondoniense. Utilizamos entrevistas concedidas pela artista disponíveis em diversos *sites*, bem como algumas informações contidas em seu *blog* pessoal. Cinco quadros foram selecionados para uma análise acerca das vozes/discursos manifestados em seus traços, cores, formas, através dos quais destacaremos uma expressão em defesa da Amazônia, enfatizando que preservar a natureza é necessário e que valorizar a arte/artista amazônicos também é importante, desta forma manteremos viva a cultura deste lugar. Com a pesquisa bibliográfica, refletiremos sobre os conceitos que sugerem o tema, tais como: discurso (Foucault), polifonia (Bakhtin) e pintura (Merleau Ponty). Ao final teremos uma análise dos quadros aqui escolhidos, em que o autor deste artigo, destacará suas impressões acerca da obra de Rita Queiroz.

**Palavras-chave:** Polifonia. Pintura. Discurso. Amazônia.

## 1. INTRODUÇÃO

No estado de Rondônia as artes plásticas não têm recebido o valor merecido, mesmo sendo um tipo de trabalho que caracteriza a realidade de um povo, que expressa o dia a dia, os anseios, emoções, críticas, vivências, histórias, cultura, as belezas e/ou imperfeições de um deter-

minado lugar. Nas artes plásticas, em especial, na pintura de quadros, ao qual nos ateremos neste artigo, veremos um artista que se manifesta, e manifesta os discursos de seu povo através de suas obras de arte, construindo formas e imagens numa concepção estética e poética.

Neste artigo daremos enfoque a alguns quadros da artista plástica rondoniense Rita Queiroz, que talvez seja a maior expressão da arte plástica do estado de Rondônia. Mesmo não sendo tão conhecida pelos próprios conterrâneos, Rita é uma artista que por muito tempo vem lutando pela valorização da arte e dos artistas do estado de Rondônia.

A arte visual está carregada de discursos, é uma forma de levar ao público o que vivemos, o que somos, o que queremos, pois o artista, como todos nós, é muitas vezes ou quase sempre reproduzidor de um ou vários discursos: algo que já foi dito, ou vem sendo dito. Esse emaranhado de discursos caracteriza o que Bakhtin chama de polifonia, conforme diz Bezerra (2013, p. 194):

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável.

Mas, como falar de vozes, se na pintura de quadros não há sons, nem mesmo palavras? A linguagem não está somente ligada à fala ou escrita, o termo é bem

mais abrangente, como nos diz Brandão (2004, p. 9), “a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade”, e como diz Bakhtin (*apud* Brandão, 2004, p. 9) “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer”.

No decorrer deste artigo falaremos dos discursos do povo amazônico manifestados em alguns quadros da artista plástica Rita Queiroz em defesa da Amazônia. Faremos uso de entrevistas da autora encontradas em *sites*, bem como algumas informações encontradas em seu *blog* e mesmo opiniões de alguns críticos sobre as obras da artista rondoniense. As interpretações dos quadros terão uma análise própria do autor deste artigo, buscando através de seus conhecimentos, dos discursos já ouvidos acerca da Amazônia, das entrevistas acima mencionadas, discutir quais discursos estão presentes nas obras da artista, embasado em autores que tratam sobre os assuntos inerentes a tema deste artigo, tais como: discurso, polifonia, pintura.

## 2. RITA QUEIROZ: BREVE BIOGRAFIA

Rita Queiroz nasceu em 1936, foi criada no distrito de Santa Catarina, um seringal que era propriedade de seu pai, situada no baixo Rio Madeira entre os distritos de São Carlos e Calama, no município de Porto Velho, estado de Rondônia. Sua mãe era natural de Rondônia, uma pessoa simples, mulata, uma mistura de caboclo com negro.

Seus primeiros contatos com a arte

se deram numa escola de freiras instalada no município de Humaitá, estado do Amazonas, onde a artista teve contato com bordado, piano, esboçava alguns desenhos e mesmo bonecos de cera, no entanto, sem um conhecimento aprofundado. Retornando a Porto Velho, como professora, casou com seu primeiro marido, Alberto Ribeiro, que era músico saxofonista, através do qual a artista começou a gostar de música.

Com o passar do tempo, Rita segue viagem para o Rio de Janeiro, onde aos 37 anos, começa a ter aula de pintura com a artista plástica Cléria Barbosa. Pouco tempo depois, a artista encontrava-se representando as artes negras, momento em que era lançada pelo crítico de arte Clarival do Prado Valadares. Aqui começa sua história como artista plástica, ainda sem muito conhecimento, mas com muita força de vontade, o que a fez procurar por formação nesta área em busca de vários cursos no que tange às artes plásticas.

A artista foi quem primeiro deu início ao movimento artístico, às artes plásticas no município de Porto Velho, quando pouco se ouvia falar de obras de arte nesta região, ainda que já existissem, na década de 60, nomes como Pe. Ângelo Cerri, Afonso Legório, Canavarro e Fona.

Sua primeira exposição foi realizada no município de Porto Velho, no Selthon Hotel. Mesmo que tivesse havido a possibilidade de expor no Rio de Janeiro, a artista resolveu fazer a primeira exposição de suas obras de arte em sua terra natal.

Na década de 80, Rita Queiroz teve a oportunidade de participar da Sociedade Nacional de Belas Artes, em Portugal, quando foi convidada para o evento em questão. Após suas tantas exposições realizadas pelo Brasil, a artista retorna a Por-

to Velho e cria o seu próprio ateliê em seu apartamento, onde conhece outros artistas locais e dão início ao Primeiro Movimento Cultural, envolvendo artistas plásticos, atores, cantores e expressionistas que se encontravam na Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

Em entrevista cedida ao colunista Silvio Santos, publicada no *site* da Casa da Cultura Ivan Marrocos, Rita Queiroz enfatiza:

**Zk- Quem é a Rita Queiroz?**

**Rita Queiroz** – Eu me considero uma pessoa com uma criatividade maior e com espírito elevado. Eu acredito muito nesse lado espiritual, pois descobri com o passar do tempo que nós não somos nada, simplesmente carne mais nada! Viemos da terra e voltaremos para a terra e outra coisa que sei que tudo que somos é da água, do fogo, da terra. Eu sou essa água, essa mata, essa terra e essa lua, a gente se torna natureza perfeita, natureza com saúde e com vida, com vitalidade. [...] Eu acredito que existem outros mundos tanto aqui em baixo como lá em cima e quando a pessoa cumpre a sua missão e quando é através da arte, ganha um outro sentido. Pois a arte é a ligação direta com seu espírito. Pois nós não criamos nada, nós só recriamos aquilo que está no espaço. Quando você faz uma escultura, uma letra e o resultado é bom é porque tem inspiração divina e quando tem a inspiração divina fica pronto, acabou. [...] Acho que todo mundo tem o mesmo direito de ter acesso às coisas boas, eu, por exemplo, como filha de seringalista, tive a oportunidade. [...] A arte modifica totalmente o pensamento, o espírito, a vida. Todo mundo independente onde mora, tem a mesma capacidade e a mesma criatividade. (QUEIROZ, 2014d)

A entrevista acima mencionada foi cedida por ocasião do trabalho desenvolvido pelo grupo de Teatro “O Imaginário”, no Ponto de Cultura Arte e Vida Rio Madeira, criado por Rita Queiroz em seu local de nascimento, Seringal Santa Catarina, com o intuito levar as artes plásticas aos ribeirinhos, com oficinas educativas, que mostrem ao povo o real significado da expressão amazônica, de forma que o nosso folclore, mitos, lendas e situações que retratam nosso povo permaneçam vivos nas futuras gerações.

### 3. REVENDO TEORIAS

Antes de passarmos para a análise dos quadros, é necessário elencarmos alguns conceitos e teorias que nos ajudarão a entender, ou mesmo localizar os discursos presentes nos quadros aqui expostos da artista Rita Queiroz que dizem respeito à nossa Amazônia. Abordaremos aqui os conceitos que definem o tema deste artigo, tais como: discurso, polifonia, pintura.

#### 3.1 DISCURSO

Considerando o conceito definido por Foucault, entendemos que discurso é um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Falando de enunciado, Foucault nos apresenta a seguinte definição:

“o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de

que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso.” (FOUCAULT, 2008, p. 90)

O discurso em Foucault está definido como acontecimento, ou seja, um discurso nunca será idêntico aos que o precederam, ainda que suas palavras e textos se aproximem. Ele (o discurso) está ligado às condições em que é produzido, quando, onde, como, quem produz; ao discurso estão ligadas ainda as Práticas Discursivas, definidas em Foucault (2008, pag. 133) como “Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

De acordo com Brandão (2004, p.32), os elementos que compõem o discurso, de acordo com os conceitos foucaultianos, são:

“os *objetos* que aparecem coexistem e se transformam num ‘espaço comum’ discursivo; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os *conceitos* em sua formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

De acordo com Gregolin (2007, p. 14-15), poderemos resumir a teoria do discurso, refletida no livro *A Arqueologia do saber* de Foucault, nos seguintes pontos:

a) o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;

b) os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;

c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;

d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente);

e) a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico.

Assim podemos dizer que discurso é um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número de condições de existência; é, de parte a parte, histórico/fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações dos modos específicos de sua temporalidade. A partir dos pontos acima elencados podemos dizer ainda que existem momentos em que um discurso deve ser dito ou não, em que ideias devem ser enunciadas ou não, que nem sempre tudo pode ser dito, que aquilo que pode ser dito é regulado por uma ordem do discurso.

### 3.2 POLIFONIA

O conceito de Polifonia surgiu através de Bakhtin, no intuito de caracterizar o romance de Dostoiévski, em que as personagens são independentes, autôno-

mas, tem autoconsciência, sendo este a principal característica na construção de sua imagem; o que os personagens pensam não é o que o autor pensa, ou seja, os personagens não são apenas meros objetos de discurso ele são os sujeitos do discurso.

Etimologicamente, a palavra polifonia remete a *muitos sons*, enquanto que linguisticamente caracteriza um texto em que é possível observar a relação de muitas vozes, envolvendo vários discursos em um único texto. Cabe ao autor ser o regente dos discursos, organizando os textos, e por sua vez, incumbido-se de fazer com que o processo dialógico entre os discursos aconteça, de forma que haja um sentido em sua produção textual. O autor, portanto, deve ser ativo, regendo as vozes que cria ou recria, deixando que elas se manifestem de forma autônoma, cabendo a si (o autor) interrogar, provocar, responder, concordar, discordar.

Falar de polifonia está ainda inteiramente ligado à interação de vozes. Mesmo que haja toda uma multiplicidade de discursos/vozes, consciências independentes, autonomia entre as vozes, através do autor constrói-se um sentido, a partir do momento em que há o diálogo entre essas vozes, caminhando ao lado da palavra do próprio autor. Cabe-nos ainda pensar, naquele que receberá o texto, de que forma esses discursos serão observados, que sentido tomarão junto do destinatário, pois aqui poderão surgir novos discursos, novas vozes, alargando ainda mais a polifonia de um texto; é como nos diz Brandão, seguindo com uma citação de Authier-Revuz:

Para Bakhtin, a dialogização do discurso tem uma dupla orientação: uma voltada para os 'outros discursos' como processos constitutivos do

discurso, outra voltada para o outro da interlocução - o destinatário:

“É um duplo dialogismo - não por adição, mas em interdependência - que é colocado na fala: a orientação dialógica de todo discurso entre os 'outros discursos' é ela própria dialogicamente orientada, determinada por 'este outro discurso' específico de receptor, tal como ele é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro.” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.118 *apud* BRANDÃO, 2004 p. 64)

Fazendo um paralelo entre cultura e gêneros discursivos, Machado (2013), diz que “Bakhtin entende que as obras vivem num grande tempo porque são capazes de romper os limites do presente onde surgem. Reportam-se tanto ao passado quanto ao futuro, ao devir” (p. 159) e acrescenta mais a frente ainda a fala de Bakhtin, quando diz que “Uma obra funciona culturalmente como réplica de um diálogo' não apenas provoca a resposta do outro como se relaciona com outras 'obras-enunciados'” (p. 162).

Acrescentamos aqui ainda o que a referida autora diz sobre discurso e enunciado:

“O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. 'Enunciado' e 'discurso' pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário” (MACHADO, 2013, p. 157).

Após as citações acima podemos crer

que as obras, enquanto gêneros discursivos, também são polifônicas, uma vez dialogam e nos trazem os pensamentos de um autor/artista, em seu emaranhado de discursos/enunciados, e que esse diálogo perpassa a temporalidade e podem refletir tanto o passado como o futuro, um diálogo que ainda tem como função troca de discursos, a comunicação entre os sujeitos discursivos.

### 3.3 PINTURA: AS VOZES DO SILÊNCIO

Merleau Ponty (*apud* CARVALHO, 2008) diz que “o pintor nos atinge através do mundo tácito das cores e das linhas” é que damos início a este tópico, onde falaremos sobre a pintura e suas vozes. Pois é assim que percebemos as expressões presentes nos quadros, uma arte que se manifesta inteiramente através das cores e formas, neles (nos quadros), em geral, não temos a palavra que nos descrevam de forma clara o que o pintor nos quer “dizer” ou o que o pintor quer expressar, quais suas indagações, qual seu real motivo em pintar um determinado quadro. As interpretações dão conta de significar o que está implícito nas cores e formas de cada arte, a partir de nossa visão de mundo, que nos faz levantar as possíveis impressões ali colocadas através das tintas pelo artista.

Em que medida o artista consegue comunicar e estabelecer sentidos em sua obra? O artista comunica-se em suas obras, quando conquista seu próprio estilo, que é sua percepção de mundo e que transparece através de suas obras. Quando o artista conquista seu estilo em meio aos apreciadores da arte, ele consegue identificar-se perante aqueles que verão suas obras, pois suas características, seus traços, suas cores serão familiares, o que

torna possível a comunicação, tal qual o sentido de suas obras.

O estilo não é uma meta nem uma técnica. É uma maneira própria, original e individual do artista para modelar a expressão das coisas em sua experiência, que persiste e evolui em sua obra, transformando-o nele mesmo, sem que ele próprio se aperceba dele, ou seja, capaz de resgatá-lo reflexivamente.

Seu estilo, como seus gestos e seus trejeitos característicos, a princípio, é muito mais reconhecível pelos outros que por ele próprio; (OLIVEIRA, 2014, p. 186)

Ainda que o artista consiga comunicar-se através de suas obras, e que as pessoas vejam sentido numa pintura, identificando ali vários discursos, várias vozes, construídas através das cores, traços, formas, a pintura ainda será a voz do silêncio, pois a palavra não está presente. As significações neste tipo de expressão surgem do mundo tácito, implícito, que está por trás do que se vê. O estilo, portanto funciona como a língua do artista, ou um sotaque exposto em suas obras, no entanto, a pintura exige a nossa percepção de mundo também para fazer sentido.

O pintor, segundo Ponty, não deve ter seu trabalho subestimado pelo escritor, pois o pintor faz um esforço “tão semelhante ao do pensamento”, o que equivale dizer que existe uma “linguagem da pintura”. A pintura desvenda o próprio “instante de ocorrência do mundo”, quando entrelaça corpo e mundo no gesto do pintor. Ela possui uma voz silenciosa que nos fala, através de seu todo ou de suas particularidades, cor, relevo, profundidade, perspectiva, etc. (CARVALHO, 2008)



E como depende muito de nossa percepção, é necessário, de acordo com Merleau Ponty (*apud* CARVALHO, 2008), que finjamos não termos jamais falado, que observemos a pintura como fazem os surdos quando olham para aqueles que falam, e que nós possamos comparar a linguagem com outras artes de expressão, tentar enxergar como uma arte muda, mas que tem muito a nos dizer, desta forma conseguiremos desvelar a linguagem em seu estado nascente.

#### 4. POLIFONIA E PINTURA EM RITA QUEIROZ

A polifonia se manifesta na pintura, a partir do momento em que o artista coloca em seus quadros, através de cores, traços e formas, a sua vivência/percepção de mundo, as histórias ouvidas de geração em geração, o seu dia a dia, o ambiente em que vive, dentre tantas outras coisas. No entanto, acreditamos que a polifonia está mais fortemente instalada, na percepção dos que admiram as pinturas e extraem delas seu próprio significado, ou seja, este tipo de arte acaba por expressar várias vozes, quando para cada admirador há uma percepção diferente, uma visão diferente, um significado diferente; desta forma, poderia até ser outra a intenção do artista quando pintou o quadro com um determinado significado para si, mas que é entendido diferente pelos apreciadores, que ganha outros sentidos, ou mesmo outros discursos são “ouvidos”. Portanto “o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva e também como luta”. (FOUCAULT, 1974, p.6 *apud* BRANDÃO, 2004, p. 37).

Os quadros aqui expostos compõem

parte da exposição “Andando pelas Picadas - Escamação Celular”, que de acordo com a artista em entrevista concedida a Anisio Gorayeb através do programa Histórias da nossa Terra (QUEIROZ, 2010), informou que está ligada à luta dos artistas pela valorização das artes, num sentido de que o artista está sempre andando pelas picadas sem saber o que pode acontecer pela frente. A exposição, de acordo com a artista, busca retratar toda sua luta como artista plástica, da dificuldade de incentivo à cultura; a artista quer mostrar ainda que uma obra de arte pode surgir na simplicidade, como foi o caso desta exposição, em que utilizou-se, como ela mesma diz, “de pano velho” para a pintura de seus quadros, dentre outros materiais utilizados, que faziam parte do dia a dia da autora e que agora viraram obra de arte.

A respeito de seus quadros, Paulo (2007), destaca que,

“Sua pintura alcança, às vezes, momentos de lirismo; são versos pintados. A ela interessa o corpo do barco, o corpo do tempo, o corpo da mulher, o corpo de tudo o mais, que saindo de sua paleta, toma corpo. Naturalismo em estado puro. Para a natureza, respeitá-la, procurando o seu lado ecológico”, era como analisava o crítico de arte Domingos de Azevedo, do jornal português O Tempo.

É possível destacarmos alguns trechos da entrevista cedida a Silvio Santos (QUEIROZ, 2014d), onde observaremos algumas colocações da artista que nos mostra alguns dos discursos presentes em suas obras de um modo geral e a relação que a mesma tem com a cultura local, a natureza e o povo amazônico.

As pessoas tinham educação

que era passado de geração em geração que era a coisa mais bonita daqui. Porque os hábitos e costumes, as coisas vinham daqui, dali e a moral estava sempre em primeiro lugar, tinha aquela coisa muito rígida, outra coisa também é a mudança e a alteração das tradições. O povo passou a ter vergonha de contar as histórias relacionadas às lendas, por exemplo, quando eles falam do Mapinguari não contam da mesma forma que era antigamente, mas sim começam a inventar novas histórias. [...] Ainda tem coisa assim: os antigos perdem da memória porque com a idade a gente vai não que você tende a esquecer totalmente a sua origem, é que a própria memória fica fraca e esquece partes das coisas, tanto que eu mesma devido ter passado muito tempo fora, quando retornei e comecei a pintar toda a minha memória veio através do meu trabalho, a pintura, a escultura, a instalação, tudo o que eu fiz na vida. Só que era uma realidade que ficou no meu sonho, depois que eu botei o pé aqui de volta à realidade foi outra coisa, porque já não era mais a mesma realidade.

Era completamente diferente e muito natural. Mas também tinha as pessoas que conhecia a ciência da mata [...] tinha os “curamentos”, por exemplo, tive um ferimento, [...] e aí inflamou, naquele tempo ainda não tinha antibiótico, a única maneira era ir atrás da “curandeira”, que existia na época, ela botou a boca no meu machucado e puxou o carnegão, depois botou o remédio da mata em cima, no outro dia estava sarado...

Passaremos agora à análise de cinco quadros pintados pela artista Rita Queiroz, que compõem a exposição acima ci-

tada. Aqui constarão as impressões observadas pelo autor deste artigo, diante do seu conhecimento de mundo, destacando a polifonia que se manifesta a partir das percepções que as imagens manifestam, ou parecem manifestar, ressaltando que não dispomos de análise qualquer dos quadros escolhidos, nem mesmo os nomes dos quadros, ou qual foi a intenção da artista quando os pintou. Os quadros abaixo anexados ao corpo deste texto parecem manifestar uma transição gradual, trazendo-nos impressões de vozes e clamores de uma Amazônia provida de muitas belezas, mas que hoje sofre.

Começamos com este quadro (Figura 1) que parece mostrar a simplicidade do povo amazônico que descansando em sua rede, item característico desta região, parece pensar nas coisas boas que a Amazônia tem a oferecer, ou mesmo, estará pensando em seu amado, refletido no espelho. O azul nos dá uma tranquilidade, de forma que nos faz pensar que viver aqui é tranquilo, ou que viver aqui há alguns anos atrás era mais tranquilo, quando a simplicidade era mais comumente encontrada nos povoados que aqui habitam; a face da pessoa na rede com um semblante triste (ou apenas dormindo mesmo) é que nos faz pensar nisso. É válido ressaltar que estes quadros foram pintados em tecido já utilizados, o que reforça ainda mais a questão da simplicidade, que pensamos ser a palavra-chave para definir este primeiro quadro.

Este segundo quadro (Figura 2) nos mostra que somos inteiramente ligados à natureza e que dela dependemos para nossa sobrevivência; observemos, portanto, que a pessoa parece estar ligada à natureza por cordão umbilical, um galho que a “conecta” a uma árvore, remetendo este sentido de que precisamos da

natureza, e que ela é primordial à nossa existência. Vemos ainda do lado direito a cor laranja como se fosse fogo, a devastação chegando em meio à floresta e com ela (a devastação) são arrastados nosso povo e nossa cultura, representado pelas pessoas vestidas de branco que podem simbolizar a pureza, uma natureza que até então não havia sido desmatada. Aparecem ainda do lado direito, alguns galhos de cores diferentes dos galhos que estão à esquerda, como se já estivessem secos, queimados. Podemos perceber ainda a presença da coruja, símbolo da sabedoria, como se estivesse ali dizendo: “Cuidado! Observe o que está acontecendo com a natureza, veja que você faz parte dela, que você depende dela! Preserve-a!”. Retomando a imagem da pessoa, observamos que ela aparece segurando uma cabeça, como se estivesse segurando sua consciência, impedindo que a devastação, que arrastou a pureza da natureza, a dominasse, pois ainda resta esperança.

No próximo quadro acima posto (Figura 3), observamos a flora da natureza, em seu puro estado, as árvores, os troncos, as folhas, as flores, a água. No entanto, da maneira como os troncos das árvores foram emparelhados, nos parece que foi construído um cercado, como se o intuito fosse proteger a Amazônica, ou preservá-la. Portanto, ao tempo em que nos mostra a beleza da natureza, nos chama a atenção para sua proteção. Por outro lado, este cercado poderia ilustrar a privatização da floresta, onde não é mais possível entrar, porque é uma terra que já tem dono, que é propriedade de alguém, de alguma empresa.

Neste próximo quadro (Figura 4), a presença da natureza também é muito forte, no entanto, uma natureza dividida, do lado direito uma área preservada e do

lado esquerdo, novamente representada pela cor laranja, a devastação, o fogo chegando; ainda do lado direito do quadro, percebemos a imagem de uma pessoa que tem seu corpo todo construído por folhas e galhos, remetendo novamente a ideia de que somos parte da natureza, que dependemos dela para nossa sobrevivência, no entanto, mesmo sabendo disso, somos nós quem levou a devastação para o meio da floresta, pois a pessoa aqui ilustrada está posicionada do lado do fogo, caminhando em direção ao lado esquerdo do quadro, levando consigo a destruição. Ao centro está o rio dividindo os dois lados, impedindo com sua água que o fogo chegue ao outro lado e acabe com a natureza que ainda nos resta.

Neste último quadro (Figura 5), como acima fora dito, nos parece mostrar o futuro que nossa Amazônia terá se não cuidarmos dela como se deve. O quadro é quase todo pintado com cores frias, escuras; aqui quase já não há a presença da natureza, com exceção da coruja, dos peixes, e de um pássaro não bem identificado, que em momentos parece uma arraia. A coruja representando a sabedoria, parece sugerir-nos para cuidar daquilo que é nosso, de modo que não chegue ao estado que o quadro parece representar. Acima, o outro animal (pássaro ou uma arraia) parece estar indo ao encontro das pessoas ilustradas no quadro, como se estivesse indo atacar os responsáveis pela destruição de seu habitat. É possível ainda observarmos que as pessoas aqui ilustradas, pelo menos as mais visíveis, estão sem a cabeça, como se tivessem perdido a consciência do que estão fazendo; mais a direita, a pessoa com a mão na cabeça parece estar incomodada com que acontece, ou arrependida do que fez. À esquerda ainda em cores frias há uma imagem

que nos faz lembrar de outra obra de arte muito famosa: “O grito” de Edvard Much, que representa uma profunda angústia e desespero existencial.

Sabe-se que a Amazônia não é o paraíso terrestre lendário, nem o celeiro do mundo que Von Humboldt consagrou desde os começos do século XX. Não é também o pulmão do mundo, visto que o oxigênio liberado pela fotossíntese é absorvido na própria região pelas plantas e outros organismos vivos. Mas é evidente que o desmatamento e a queima da floresta comprometem o futuro da região, agridem a vida de suas populações e abala uma importante fonte de oxigênio para a atmosfera. Além do mais, a Amazônia, a maior bacia hidrográfica do mundo, é o último grande patrimônio de reserva biológica do mundo, com espécies ainda não identificadas cientificamente; encerra uma imensa reserva de recursos minerais, alguns dos quais em fase de rápida extinção é o habitat das derradeiras ou isoladas tribos indígenas com autonomia cultural sobreviventes no Brasil; representa uma fonte de recursos e espaço de sobrevivência de milhões de brasileiros que nela têm sua morada de origem, obtendo do solo, dos rios e da floresta seu sustento. (LOUREIRO, 2012, p. 15-16).

Com esta citação de João de Jesus, falando sobre os códigos do imaginário amazônico, enquanto linguagem literária, refletindo sobre as inspirações do artista amazônico em descrever sua realidade, resume-se o que muito se fala a respeito da Amazônia, alguns dos discursos que por vezes veremos em obras da/na Amazônia, transformando o real em imaginário poético, para despertar no observador o interesse em contemplar a forma

das coisas, da vida amazônica, contemplar a realidade de fato manifestada através do imaginário. No entanto, é necessário saber olhar, enxergar o que está por trás da arte, do poético. “Ver, portanto, não significa apenas ter olhos. Significa ‘olhar’. O olhar que não está diretamente relacionado com o olho. Mas como dom de perceber, de compreender, de abrir os sentidos”. (LOUREIRO, 2012, p. 23)

Por fim, os discursos aqui apresentados refletem o que muito se ouve falar sobre a Amazônia, o que se veicula sobre este lugar nos jornais, na televisão, nas escolas, nos noticiários, na música, e até mesmo em conversas do dia a dia, uma preservação que é necessária, mas que não é de fato realizada; os recursos que a natureza nos oferece, que é essencial para nossa existência; o desmatamento, a queima, a devastação das florestas; a beleza da natureza; a simplicidade do povo amazônico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pintura os discursos se manifestam, e de forma diferente a cada admirador que a observa. Mais específico ainda, nos quadros de Rita Queiroz vemos a expressão do povo que vive em meio à natureza amazônica, que luta pela preservação deste lugar. No entanto, como a própria artista plástica nos alerta através de suas exposições, a arte precisa ser mais valorizada, os artistas precisam de mais apoio, de forma que suas obras cheguem com mais facilidade ao povo e mesmo que eles (os artistas) tenham oportunidades de crescer no que fazem.

Rita Queiroz, por muito tempo vem lutando pela causa dos artistas no estado de Rondônia. Em entrevista concedida a Silvio Santos (QUEIROZ, 2014d), a artista diz que já está um tanto quanto cansada

de lutar, sem muito resultado:

**Zk – O que foi que fez com que você tomasse a decisão de finalizar esse ciclo de sua vida?**

**Rita Queiroz** – Um dos motivos foi não ter mais preocupação com o que está acontecendo, a gente está sempre ali, ta faltando isso, essa luta que a gente tem em relação a falta de apoio com o nosso trabalho, a falta de uma política cultural que tenha toda essa temática de valorizar o trabalho do artista, isso cansa muito.

E ainda diz em entrevista concedida ao Diário da Amazônia (QUEIROZ, 2012), que muito já se perdeu das artes plásticas de Rondônia e que poderá ainda ser perdido se não for dado o devido valor:

**Diário - Há algum exemplo de patrimônio que esteja sendo perdido?**

**Rita** -Vou dar como exemplo a Sonia Romanini, uma artista plástica que trabalhava em Porto Velho e faleceu. Se não cuidarmos das obras da Sônia elas vão acabar. Na minha última exposição, 4 mil pessoas assinaram o livro de registro, mas onde está a exposição? A metade está aqui em casa, a metade no meu ateliê. Não tem espaço para guardar. Então somos obrigados a fazer exposições descartáveis. E no futuro? Não teremos nada para contar sobre a história das artes plásticas de Rondônia?

Portanto, é necessário voltarmos nossos olhares para as artes plásticas em geral, - do estado de Rondônia em especial - não somente a pintura de quadros, que aqui foi abordado de forma mais específica. Através das artes nossa história é revelada e permanece ali para ser transmitida

por gerações; as artes representam nossa cultura, expressam nossa vida, nosso cotidiano, a arte rondoniense também é um patrimônio nosso, preservá-lo, é manter vivas as vozes de um povo que quer mostrar ao mundo a beleza da Amazônia, que luta pela defesa deste lugar; uma arte que quer levar a polifonia da Amazônia a tantos outros admiradores, e despertar nesses tantos outros discursos em defesa do meio ambiente.

## 6. BIBLIOGRAFIA

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave / Beth Brait (org.).* 5. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013. Pág. 191-200.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso / Helena H. Nagamine Brandão.** - 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CARVALHO, Ricardo. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio.** Disponível em: <<http://existovejopensosinto.blogspot.com.br/2008/05/linguagem-diz-e-as-vozes-da-pintura-so.html>>. Publicado em 19/05/2008. Acesso em 19/02/2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber/Michel Foucault;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. - 7ª ed. - Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do R. **Análise do Discurso e mídia: a (re)produção de identidades.** Comunicação, Mídia e Consumo. Vol. 4. N. 11. São Paulo, Novembro/2007. Pág. 11-25.

LOUREIRO, João de Jesus P. **Linguagem Literária: Um Caminho que caminha - Códigos do imaginário amazônico.** *In: LOUREIRO, João de Jesus P. et.*

al. *Arte e Cultura na Amazônia: os novos caminhos*.- Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2012. Pág. 15-25.

MACHADO, Irene. **Gêneros Discursivos**. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave / Beth Brait (org.)*. 5. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013. Pág. 151-166.

OLIVEIRA, Wanderley. C. **Das vozes do silêncio ao silêncio da linguagem: as relações entre pintura e literatura em M. Merleau-Ponty**. Revista *Artefilosofia*, 11ª ed. - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura/ Universidade Federal de Ouro Preto (IFAC/UFOP). Pág. 185-198. Disponível em <[www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia\\_11/Das\\_vozes.pdf](http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_11/Das_vozes.pdf)> Acesso em 19/02/2014.

PAULO, Marcos (Overmundo). **Artes Plásticas e um pouquinho de Rita Queiroz**. Disponível em <<http://www.overmundo.com.br/overblog/artes-plasticas-e-um-pouquinho-de-rita-queiroz>>. Publicado em 16/01/2007. Acesso em 22/04/2014.

QUEIROZ, Rita. **Maior artista plástica de Rondônia**. Entrevista concedida ao Diário da Amazônia. Disponível em <<http://www.diariodaamazonia.com.br/maior-artista-plastica-de-rondonia/>>. Publicado em 05/11/2012. Acesso em 19/02/2014a.

\_\_\_\_\_. **Rita Queiroz - Andando pelas picadas**. Entrevista concedida a Sílvio Santos (Zé Katraca). Disponível em <<http://www.gentedeopiniao.com.br/mobile/lerConteudo.php?news=50342>>. Publicado em 05/10/2009. Acesso em 19/02/2014b.

\_\_\_\_\_. **Rita Queiroz - Artista Plástica**.

Disponível em <<http://ritaqueiroz-artista-plastica.blogspot.com.br/>>. Acesso em 19/02/2014c.

\_\_\_\_\_. **Rita Queiroz: A Filha da Mata e a arte no Baixo Madeira**. Entrevista concedida a Sílvio Santos (Zé Katraca). Disponível em <<http://casadaculturaivanmarrocos.files.wordpress.com/2010/04/entrevista-do-zekatraca.doc>> Acesso em 19/02/2014d.

\_\_\_\_\_. **Viva Porto Velho - Historias da nossa terra - Rita Queiroz - 14.03.10**. Entrevista concedida a Anisio Gorayeb através do programa Histórias da nossa Terra. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=BgY4-Dhyvos>>. Duração: 8m28s. Publicado em 17/04/2010. Acesso em 19/02/2014e.

\_\_\_\_\_. **Viva Porto Velho - Rita Queiroz - 11.10.09.wmv**. Entrevista concedida a um programa regional. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=TAtwUagEzfs>>. Duração 4m14s. Publicado em 18/04/2010. Acesso em 19/02/2014f.

RONDONIA ao vivo, Jornal Eletrônico. **Rita Queiroz realiza Exposição "Andando pelas picadas"**. Fotos de Eliardo Lima. Disponível em <[https://rondoniaovivo.com/noticias/rita-queiroz-realiza-exposicao-andando-pelas-picadas-confira-fotos/55508#.U2SGbyg-L\\_w](https://rondoniaovivo.com/noticias/rita-queiroz-realiza-exposicao-andando-pelas-picadas-confira-fotos/55508#.U2SGbyg-L_w)> Publicado em 03/10/2009. Acesso em 19/02/2014.

# DISCURSO SEMIÓTICO NA OBRA “O SERMÃO DA SELVA”, DE MAX CARPHENTIER

César Augusto de Araújo Arraes

*Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente*

## RESUMO

Este trabalho compreende o estudo sobre a obra *O Sermão da Selva* de Max Carphentier pelo campo semiótico da linguagem. Foi realizada pesquisa sobre o tema em várias outras obras de acordo com os teóricos que escreveram sobre o assunto, tais como: Umberto Eco, Mikhail Bakhtin, Helena H. Nagamine Brandão, Neide Gondim, Márcio Souza, Mário Ypiranga Monteiro entre outros. *O Sermão da Selva* é um poema moderno que pela sua narrativa, Max Carphentier, contesta de forma sutil o Plano de Integração Nacional aprovado pelo presidente militar do Brasil na década de 1970. O autor utiliza a intertextualidade da Bíblia Cristã como o *Sermão da Montanha* proferido por Jesus Cristo onde há Bem-aventuranças e remissão para aqueles que preservarem a Selva Amazônica, além do uso de recursos de linguagem que fortalecem a ideia contra o plano governamental de resolver problemas sócios econômicos de outras regiões com a exploração da Amazônia. Realizamos um estudo comparativo entre a história, teóricos literários e essa obra de Max Carphentier. Concluímos este estudo sabendo que a humanidade, em nome da ciência, não deve realizar a exploração dos recursos naturais subjugando povos e destruindo suas terras e culturas.

**Palavras-chave:** Colonização. Exploração. Desmatamento.

## INTRODUÇÃO

Os estudos se baseiam na obra *O Ser-*

*mão da Selva*, Max Carphentier, um poema crítico ao sistema de desenvolvimento promovido pelo governo federal, em meados dos anos 70 no século passado, com objetivo de iniciar uma discussão no campo semiótico demonstrando as várias formas de linguagem que são utilizadas pelo autor.

Para fundamentação teórica temos, no campo semiótico: Edward Lopes (2008), Ferdinand Saussure (2006) e Marie-Anne Paveau (2006), no campo discursivo: Helena Brandão (2007), Mikhail Bakhtin (2011) e José Lemos Monteiro (1998) e no campo semântico: Cláudio C Henriques (2009), Sírio Possenti (2001) e Umberto Eco (2004).

Os estudos serão desenvolvidos com objetivo de verificar a forma como o autor desenvolve e argumenta suas ideias por meio da linguagem poética, analisando termos ou signos que estão no poema e permitem a exploração no campo semiótico desses signos.

## DESENVOLVIMENTO CONTEXTO HISTÓRICO DO SERMÃO DA SELVA

A obra de Max Carphentier é um poema-crítico que foi escrito em razão da criação e aprovação de um programa do governo federal para incentivar o desenvolvimento da região compreendida por Pará, Amazonas, Rondônia, ou seja, a Amazônia Brasileira. Esse desenvolvimento tinha como propósito a ligação das regiões brasileiras, Norte-Centro-Oeste, e conseqüentemente, o transporte de

recursos por via terrestre. O plano governamental era a construção de numerosas estradas de longa distância, como a Transamazônica e a Perimetral Norte, a Cuiabá-Santarém e, também, a Cuiabá-Porto Velho-Manaus. Esse plano denominado como Plano de Integração Nacional atraiu muitos investidores de capital nacional e internacional interessados em investir na exploração da floresta tropical e introduzir projetos de criação de gado, com subsídios oficiais e usufruir das terras a preços baixos.

## OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

No decorrer da história da humanidade, a comunicação sempre foi algo que fez parte do cotidiano, porém não como objeto de reflexão. No século XIX, com a descoberta do sânscrito por eruditos ingleses e que essa língua possuía traços e afinidades com o latim e o grego tanto nas raízes como nas formas gramaticais, a partir de então, a linguagem tornou-se objeto de estudo. Segundo Paveau (2006, p. 46), em meados do fim do século XIX os estudos linguísticos desenvolveram-se por meio do sistema comparativo entre as línguas dando origem às gramáticas históricas e normativas, conseqüentemente, a normatização das línguas.

No início do século XX, um dos primeiros linguistas, a desenvolver alguma teoria ou considerações sobre o assunto, foi Ferdinand Saussure (2006) onde fez distinção entre linguagem, língua e fala. A linguagem, segundo Saussure, é uma capacidade que o homem tem de se comunicar com seus semelhantes por meio de signos verbais. A língua, como instituição social, constitui um conjunto de regras que determinam como essa deve ser usada para a produção dos significados. No caso da fala, essa possui um caráter

individual no qual o falante coloca em ação a comunicação de forma concreta.

Os signos, sinais ou símbolos, sempre refere-se a alguma coisa. E, quando, falamos em signos linguísticos estamos nos referindo a uma representação da realidade por meio da palavra, isto é, na linguagem verbal. Na linguagem visual o signo é a imagem: formas, cores e perspectiva, assim como acontece com a linguagem verbal, há inúmeros modos de organização dos signos visuais, que decorrem da relação entre a realidade e a sua representação.

No Brasil, o linguista Joaquim Matoso Câmara Jr (1975), indica alguns fatores que despertaram a sociedade para a reflexão em torno da linguagem. Para Saussure (2006), a Semiologia é a ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social e que os estudos linguísticos se constituem como uma parte da Semiologia.

## A SEMIOLOGIA

A Semiologia é um termo, segundo Dicionário Aurélio, originário da língua grega, composto por duas palavras: *semeion* que nos dá o sentido de “sinal ou signo” e *logia* que apresenta um dos significados como “estudo”, ou seja, define-se Semiologia como estudo dos sinais ou signos ou da linguagem. E que tem por objeto qualquer sistema de imagens, gestos, vestuários, ritos, etc. Quando escreve-se sobre semiologia cumpre salientar que esse ramo de estudo está, diretamente, ligado a interpretação textual verbal ou não verbal.

Na questão de interpretação Umberto Eco (2004, p.12) escreve que há dois tipos: semiótica, mais conhecida como semântica, é o resultado do processo pelo qual o destinatário diante do texto



preenche-a de significados, e **semiótica**, também, conhecida como crítica, é aquela por meio da qual procuramos explicar por que razões estruturais o texto pode produzir interpretações semânticas.

## **A SEMIÓTICA**

Segundo Santaella (1983, p. 1), a semiótica é a ciência que estuda toda e qualquer linguagem. Com relação a teoria da semiótica, segundo Lopes (2008), existem três escolas, a primeira iniciou em Praga, em meados das décadas de 30 e 40 do século passado, que desenvolveu trabalhos no campo da arte, a partir da teoria dos formalistas russos. A segunda escola, trabalhou com a ampliação dos estudos e ideias de Saussure, em Paris, nas décadas de 60 e 70, na moda, cinema, fotografia e música. Essa escola criou conceitos como significado e significante utilizados, até hoje, para explicar a linguagem. E a terceira escola, onde Charles S. Peirce e Charles Morris propuseram a descrição dos sistemas de signos em três pontos: função sintática, função semântica e função pragmática.

De acordo com essa tríade de funções adotei como base para estudar o poema de Carpentier que produz a linguagem verbal e não verbal.

## **A SEMIÓTICA NO SERMÃO DA SELVA**

O discurso semiótico está representado de todas as formas e signos utilizados por Carpentier, seja na cor, no título da obra, no poema e imagens com uso de vários outros textos mencionados. A obra está dividida em quatro partes, entretanto farei análises naquilo que considere importante, pois se apresentasse todos os signos o trabalho se tornaria muito extenso.

## **CAPA DA OBRA (IMAGEM 1 – CAPA) SIGNO: COR**

A cor verde está na capa do livro, verde a mais comum nas ervas e nas folhas das árvores ou da planta que ainda tem seiva ou da fruta que não está madura. O autor demonstra na cor verde um significado onde deseja transmitir sua mensagem e atingir seu propósito inicial por meio de uma comunicação não verbal. A crítica demonstrada por Carpentier inicia pela cor, pois é o maior símbolo dos recursos vegetais em geral ou aqueles que formam ecossistemas naturais, ou os encontrados em áreas em que ainda não houve interferência das atividades humanas e traz o sentido e reflexivo em preservar a cor verde o verde. Ao observar a imagem da capa percebe-se que há, também, árvores desenhadas e ofuscadas, na cor branca, demonstrando o impedimento de ver ou de ser vista, as árvores estão obscuras, perdendo seu brilho, seu valor, apagando-se, sendo que no sentido filosófico há inversão de valores onde as árvores deveriam ser verde e não branca, ou seja, a humanidade está invertendo o real valor da floresta e ofuscando-a por interesses diversos.

## **SIGNO: SERMÃO**

Utilizado no início, por Carpentier, é o termo “sermão” que é um substantivo masculino e usado para designar um discurso religioso, pregação, pregação. Esse discurso tem o propósito de chamar a atenção e que procura convencer os seus ouvintes que nesse caso está escrito, ou seja, comunicação verbal. Carpentier utiliza dois signos poderosos, o verde e o sermão, para transmitir sua mensagem inicial.

## SIGNO: SELVA

A palavra tem grande significado, pois traz a conotação de lugar, naturalmente, arborizado, floresta ou lugar onde se luta pela sobrevivência. Essa última definição é um paradoxo, porque no contexto geográfico a selva está lutando pela sua própria existência na selva.

Segundo Monteiro (1998), Inglês de Sousa (*O missionário, 1888, ...na sublime selvageria da floresta...*) apela, como tantos outros escritores, para o uso do coletivo floresta, e que Ferreira de Castro (*A Selva, 1930...sem eu sonhar que regresso à selva...*), ampliou para selva, e, Alberto Rangel, em *Inferno Verde* (1908) estabelece a diferença entre uma e outra recentemente, Carpentier ratifica com selva. As três primeiras expressões utilizadas estão voltadas ao campo semântico, mas o que se percebe é que Carpentier apresenta de uma maneira mais ampla, ou seja, no campo semiótico, pois o termo selva no poema é acrescido da população de aves, animais e povos indígenas, onde veremos um pouco mais a frente.

## O POEMA

A primeira característica do poema é a função poética, onde a atenção se dirige para os elementos da mensagem. Segundo Lopes (2008), parafraseando Jakobson, a função poética é aquela em que a mensagem se volta para si mesma.

Segundo Bakhtin (2011), o poeta em sua criação não trabalha apenas a língua como a língua, mas ele vai além. Para ele, o poeta não cria no mundo da língua, apenas usa a língua. De acordo com esses pensamentos pode-se destacar que o poeta ao escrever pedra essa deve deixar de persistir como pedra no fenômeno físico e que a expressão está além do material.

Carpentier no Sermão da Selva procura apresentar artisticamente os conceitos e ideias sobre a preservação da Amazônia utilizando vários recursos linguísticos.

## POEMA – PARTE I (IMAGEM 3 – PÁG.15)

Na primeira parte do poema, ao iniciar a leitura do poema, há a figura (Carpentier, 1995, p.15) de uma árvore isolada em um ambiente seco onde não existe qualquer tipo de vegetação ao seu redor, e o sol ao fundo refletindo a sombra da árvore. A imagem demonstrada, no campo semiótico, pode ser a representação do desenvolvimento, desejo do homem que não acontecerá, resultará no vazio, no deserto, pois todo recurso foi explorado e destruído, caso continuem com o plano governamental.

## SIGNO: BEM-AVENTURADOS

Logo abaixo da imagem, o poema inicia como termo “Bem-aventurados” que na classificação da palavras é um adjetivo, que, morfológicamente, tem o sinônimo de “feliz”, declarando a condição a todo aquele que atende a sua mensagem. O termo felizadjetivo de dois gêneros, onde nessa expressão apresenta-se a função fática e com o resultado de um presente ou dádiva que será desfrutado, posteriormente, no plano terrestre. Nota-se o uso do texto bíblico cristão, conhecido como *Sermão das Bem-aventuranças*, pronunciado por Jesus Cristo para chamar a atenção de todos os ouvintes à praticar a verdadeira religião e receberem o prêmio da redenção eterna, e Carpentier usa essa expressão para enfatizar sua mensagem aos leitores.

Parte I - Estrofe 1

Bem-aventurados aqueles que

lastimam e os que combatem  
o estender-se mortal do Atacama vizinho,  
com seus dentes carpindo a cordilheira a oeste  
e suas patas de chuvas evadidas  
ciscando fogo, foices de invasora  
branca **fúria de sal no chão do Chile**. (Carphentier, 1995, p. 15)

### SIGNO: ATACAMA

No segundo verso do poema, o autor escreve: “o estender-se mortal do Atacama vizinho,” nesse momento ele faz menção ao Deserto do Atacama, um dos maiores do mundo, que se localiza no Chile. O autor utiliza a figura de linguagem prosopopeia dando vida ao deserto que não caminha e não pode mover-se, por causa de sua forma e natureza. O signo Atacama representa alguns significados que o leitor pode fazer relação, caso ele tenha conhecimento, como nome do deserto ou região do Chile ou o ser humano, ou até as máquinas conduzidas pelos homens que avançam *com os dentes carpindo a cordilheira, suas patas, ciscando fogo, foices da invasora branca fúria do sal no chão do Chile*.

Esses, os felizes, amarão a selva, pois têm medo do deserto, da sequidão, do medo de não ter saciado a sede. Esses, sim, são os que desfrutarão do verde, em que nada sentirão falta (Salmo 23 – descansar em pastos verdejantes) descansarão (os fardos= peso das situações que enfrentamos na vida) sob as sombras dessas árvores, abundância de frutos (sede

saciada), E o espírito desses se alegrarão, terão prazer com a abundância do lugar.

### SIGNOS: VERDE E A CASA (IMAGEM 4 E 5 – PÁG. 17 E 19)

Na citação a seguir, há outra imagem (Carphentier, 1995, p.17) que tem uma casa de madeira, com algumas árvores e muitos pedaços de troncos empilhados aparentando ser uma serralheria. Nos versos, mais uma vez, ele escreve *verde-vida, verde-salvação* e todas as espécies de árvores que são provenientes da Amazônia e todas são identificadas por meio da derivação prefixal da palavra verde.

Parte I – estrofe 2

Respeitarão o verde, o verde-vida, verde-salvação;

Verde-acapu, verde-angelim, verde itaúba,

Verde-madeira dos quintais da infância,

Verde-pau-rosa, rosa trespasada,

De fragrância reclusa em tambores de ferro;

Verde—muirapinima, verde-cedro, verde-aguano,

Verde-cumaru-ferro e verde acariquara

Dos esteios sustendo o lume das choupanas;

Verde-copaibeira e verde-louro, verde-

Andiroba tremida e ucuúba dorida. (Carphentier, 1995, p. 17)

Aqui o autor traz a reflexão sobre a cor, onde muitos dizem que o verde re-

presenta a esperança, “a esperança é a última que morre”, pois através dessa cor, o autor critica a derrubada das diversas espécies de árvores que a região possui. No campo semiótico, a imagem de uma casa, que pode trazer vários significados como moradia, lar, habitação, todas com suas formas e maneiras de ser representadas e possuem sua similaridade onde cada leitor tem sua interpretação ou serralheria pelo fato de existir vários troncos de árvores na imagem e a construção de madeira poderia ser o escritório da empresa exploradora de madeira. O que antes a terra era ocupada por casas de caboclo ou moradores da região, poderá ser substituída por outras pessoas e, talvez, com outros costumes.

Na imagem (Carphentier, 1995, p.19) as árvores que poderiam chegar a 30 metros de altura seriam utilizadas para construção de vigas, caibros, ripas, móveis de luxo, peças de adorno, tacos para bilhar e assoalho, obras externas como moirões, dormente, postes, cruzetas, estacas. Algumas dessas árvores, de 20 a 40 metros de altura, presentes na região Amazônica, usadas para construções civil e naval, pontes, e outras como plantas medicinais no combate as infecções do trato respiratório superior, dermatites, lesões dermaticas secundárias, úlceras, escoriações, e tem propriedades cicatrizantes e antipiréticas. Todas essas árvores derrubadas e, possivelmente, deixariam de existir. Para o sistema político essa imagem representava o desenvolvimento, para os que defendem o verde essa representa a destruição ou morte.

**SIGNO: A LETRA “E” CURSIVA E MAIÚSCULA (IMAGENS 2 E 6 – PÁG. 9 E 21)**

Nessa imagem, encontra-se o de-

senho demonstrando o curso de um rio que aparenta a letra “e” em forma cursiva e maiúscula que remete a ideia do autor que trata o desenvolvimento na região amazônica como exploração, expulsão, extinção ou extermínio, sendo a posição que o autor assume caso continue esse plano. Essa associação da imagem com o texto verbal demonstra a posição do autor em relação ao seu ideal, que por meio da palavra, de tentar evitar o progresso de forma equivocada.

Parte I – estrofe 4

Mas bem persistireis nacalma  
e duradoura ajuda

com que nos permitis, no in-  
cendido hemisfério,

cumprir sob o signo do equa-  
dor e nesses rios

a angústia aquífera e o corpo  
mesopotâmico.

Eis que toda fruição é lícita se o  
ritmo, sereno,

o renovar das forças considera.

Continuareis então, árvores,  
unas na selva,

nesta paz cenozoica e sob es-  
trela forte

da terra que se abre como vasta  
flor cindida

sobre o sonho das águas soli-  
dárias.(Carphentier, 1995, p.  
21)

## **SIGNO: ÁGUA**

Nessa estrofe há a predominância da figura de palavras metafórica e a polissemia nas palavras, como incendiado = aceso, inflamado, ardente; hemisfério e

equador = linhas divisórias imaginárias, que compreendem a região da Amazônia, onde o clima é muito quente. Outra ideia semiótica é “nesses rios... aquífera... mesopotâmico” essas expressões são equivalentes e possuem o mesmo significado “água”, ou seja, nesse rios que tem água e o corpo rodeado por águas. O pleonasma é utilizado para enfatizar a sua ideia. Outra figura é a prosopopeia utilizada no último verso: “o sonho das águas solidárias”, pois sonhar é característica humana e a personificação das águas é evidente.

**POEMA – PARTE II**  
**SIGNO: MISTURA DE FIGURAS**  
**(IMAGEM 7 – PÁG. 23)**

Na segunda parte, há uma imagem (Carphentier, 1995, p. 23) que mostra o galho de uma árvore que na ponta tem o ninho de pássaro que dentro contém apenas uma asa de qualquer ave unindo-se a figura de uma nota musical, várias folhas e junto por trás, desse desenho, o rosto de um homem (aparenta ser um índio), onde escorre o suor do seu rosto, mostrando somente o olho direito. A primeira impressão que há, na leitura da imagem, é uma mistura de várias figuras em uma e se complementando, Carphentier utiliza a vertente surrealista e demonstra a realidade de forma muito particular na qual o homem terá dificuldades em ver, olhar ou encontrar a fauna e flora como está, porque não verá ou ouvirá o canto do pássaro, não verá árvores e, possivelmente o índio será retirado do seu habitat natural.

**SIGNO: AZUL**

Parte II – estrofe 1

Bem-aventurados os que estudam e aqueles que advertem

sobre a imensa mancha do Thar no peito indiano

progredindo sua invasão de areia rapinante

entre o Ganges purificador e o grande Indo Deltaico,

submetendo a aflições medradas só no estéril

um quinto já da terra supliciada,

ninho e canção do pássaro Tagore. (Carphentier, 1995, p.23)

Neste trecho, o autor apresenta mais uma bem-aventurança para os que estudam e advertem sobre a Mancha do Thar – é uma região da Índia onde todos que constroem nessa região pintam suas propriedades na cor azul e a vista do alto mostra uma área que foi denominada como Mancha do Thar por causa da cor.

Parte II – estrofe 3

E a selva terá sempre, contra a fome,

gestos de fruta-pão e, contra o medo,

as mãos cheias de amparo das palmeiras.

E a selva manterá a íntima castanha,

essa cabocla pérola proteica

presa nas ostras rudes dos ouriços;

assim também o guaraná velando,

na sua vigília de rubis calados,

os dons da aurora e os cálices do inverno. (Carphentier, 1995, p. 27)

Nessa estrofe, há a questão social de-

nunciada, pois no período do Plano Nacional de Integração a região nordeste estava enfrentando uma grande seca e, por isso, havia uma grande migração de pessoas para outras regiões, no entanto o governo federal para tentar solucionar dois grandes problemas, primeiro a migração por causa da seca e, segundo o progresso da região norte, incentivou a mudança de muitos nordestinos, em especial, os cearenses. No segundo verso encontramos a expressão “gestos de fruta-pão”. Esse é um alimento muito consumido pelos nordestinos no café-da-manhã. Outra característica social é a produção da castanha que é comparada a “cabocla pérola proteica”, e “o guaraná velando” que enriquecem empresários e sustentam a economia da Amazônia brasileira.

Nesse aspecto o discurso ideológico de Carpentier é muito forte, e os elementos estão nas entrelinhas, pois nesse período da história brasileira o governo federal era liderado por militares e qualquer discurso que fosse contrário era proibido. E segundo Aguiar (1999, p.54), ele utiliza a palavra como instrumento para mediar os contatos entre pessoas, pois ela

penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaborações, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. (...) (Bakhtin, 1981, p.41)

## **SIGNO: O BRANCO SANGUE (IMAGEM 5 – P.19)**

Parte II – estrofe 4

Selva de cujos vasos o branco sangue do látex

é derramado por nós pra remissão do homem.

Esse homem que é índio e quer o índio

a salvo da asfaltada garra urbana;

**Índio palestrador de fábulas meninas,**

intérprete do vento e irmão da chuva,

**índio** senhor, não inquilino dos remansos,

**índio** livre porque celebra o voo e a nuvem limpa;

**Índio lembrando a hora de voltar**

ao ritmo biológico, a hora de acabar

com essa pressa cardíaca das ruas. (Carpentier, 1995, p.29)

A expressão “o branco sangue do látex” é bem ampla, pois a cor está escrita no gênero masculino que substitui o sangue que é vermelho remidor, purificador, limpo, sem culpa e justifica o homem quanto aos seus erros, e que ao ser derramado o transforma, relacionando-se ao sangue de Cristo. Agora, Carpentier utiliza a linguagem metafórica nessa estrofe associada a polissemia, como uma característica do poeta, é a multiplicidade de significados com a possibilidade de outros conceitos correspondendo ao estilo do autor. Nesse aspecto, ele traz o sentido de que o sangue branco derramado pelo próprio homem o salvaria das circunstâncias que o rodeiam seja escassez de água, de madeira, de alimento e outros materiais da necessidade humana, porque o látex é branco e poderia sustentá-lo economicamente. Faz uso, também, da linguagem anáfora, pois escreve “esse

homem” no verso 3, já mencionado no verso 2. O índio mencionado na estrofe por seis vezes e podendo ser escrito mais vezes, o autor usou a figura de linguagem elipse omitindo o termo “índio” em outros versos.

### POEMA – PARTE III SIGNO: ESSE

O autor volta a utilizar a expressão “bem-aventurados” nas estrofes de 1 e 2 e o anaforismo pelo uso do pronome demonstrativo “esse”.

Parte III – estrofe 1

Bem-aventurados os que sonharam e os que plantaram lagos...

Porque esses,...

Respeitarão o desígnio constelado das nascentes...

Parte III – estrofe 2

Bem-aventurados os que sabem que as raízes e as folhas...

Esses não perturbarão os movimentos invisíveis...

Desses o galardão maior será a vitória...(Carphentier, 1995, p.31-37)

Os verbos das estrofe 1 estão no pretérito mais que perfeito, indicando que “esses”homens que agirem dessa maneira serão considerados mais que perfeitos, pois o resultado será o desfrute das riquezas dos recursos naturais. E, depois, o verbo passa para o futuro, algo que receberão ou desfrutarão com suas atitudes em relação à preservação da floresta.

Na estrofe 2, os verbos estão no presente, ou seja, uma ação no passado continuando no presente para que no futuro

não influenciem as questões do ecossistema.

### POEMA – PARTE IV ESTROFES 1 E 2 (IMAGENS 8, 9 E 10 – PÁG. 41, 43 E 47)

Nestas estrofes a ideologia religiosa é mais destacada, pois o autor fortalece sua posição de preservação à Amazônia utilizando o termo Bem-aventurados por várias vezes. Como já vimos, anteriormente, “feliz” é uma expressão que dá o sentido de uma pessoa que desfruta de satisfação e ventura, ditoso, afortunado, venturoso. Esse conjunto de expressões (signos) verbais e o modo como eles se organizam no texto, permite uma leitura com outras possibilidades. O elemento linguístico “feliz”, dessa última parte do poema, pode expressar a *satisfação* por aquilo que realizou, *ditoso* porque tem sorte, *afortunado* é o mesmo que dar fortuna e *venturoso* pode ser felicidade, ou seja, a pessoa que tem felicidade, todos os adjetivos possuem interpretações variadas, no entanto todos eles possuem uma relação semântica.

Parte IV – estrofes 1 e 2

Bem-aventurados os que sustentam o avanço dos desertos,

Domando a areia e apascentando as dunas...

Bem-aventurados os que socorrem a fauna sacrificada e salvam da extinção...

Bem-aventuradas as mãos que multiplicam o verde e os verdes...

Bem-aventurados os que cultivam e os que repartem as lendas...

Bem-aventurados todos os que antes da revelação eletrônica

ca já se comunicavam com as plantas...

Bem-aventurados os que em lei, verso, vontade, na retorta, na prece e na palavra... (Carpentier, 1995, p.41-47)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema de Max Carpentier é um texto com vários recursos de linguagem, em primeiro lugar a intertextualidade-formal externa com o Sermão das Bem-aventuranças da Bíblia Cristã e várias figuras de linguagem: metáforas, anáforas, elipses, prosopopeias e comparações. Na linguagem verbal, também, há o discurso ideológico cultural e religiosodemons-

trado pela forma poética com ritmo, sonoridade e versos livres. Na linguagem não verbal as imagens utilizadas dão a impressão visual daquilo que vê, onde percebe-se o valor do poema no trabalho realizado com a própria mensagem. Os estudos no campo semiótico são muito extensos, pois há muitos signos e significados que permitem a ampliação dos conhecimentos sendo necessário aprofundar os estudos. Diante desses aspectos é possível concluir que a interpretação textual verbal e não verbal é muito extensa e este trabalho é o passo inicial para novas descobertas.

## ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS ILUSTRAÇÕES



Imagem 1 – capa



Imagem 2 – pág. 11

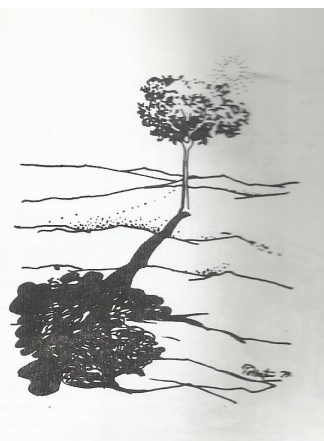


Imagem 3 – pág. 15



Imagem 4 - pág. 17



Imagem 5 - pág. 19





Imagem 6 – pág. 21



Imagem 7 – pág. 23



Imagem 8 – pág. 41

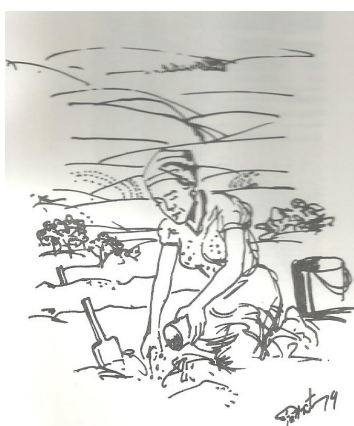


Imagem 9 – pág. 43

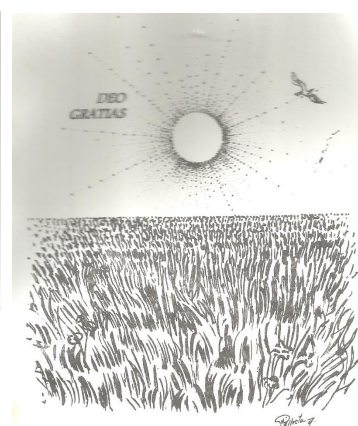


Imagem 10 – pág. 47

## REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Helena H Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. 3. reimpr. 1. ed. Campinas, SP: Ed UNICAMP, 2007.

CÂMARA JR. José Matoso. **História da Linguística**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 1975.

CARPENTIER, Max. **O Sermão da Selva**. 3. ed. Manaus. Universidade Amazonas. 1995.

CASTRO, Ferreira de. **A Selva**. Guimarães

e Companhia Editores Barcelos. Impresso em 1976, arquivo pessoal digitalizado.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação**. 2. ed. São Paulo. Perspectiva, 2004.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Língua Portuguesa: Semântica e Estilística**. Curitiba. Ed IESDE Brasil. 2009.

DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico; século XXI. Rio de Janeiro, Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.

INTERTEXTOS: **Revista do mestrado Natureza e Cultura na Amazônia** – ICHL – UA. vol. 1, nº 1, jan/dez 1998. Manaus: EDUA/ Editora Valer. 1999

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. 20ª ed. São Paulo. Ed. Cultrix, 2008.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística: manual de análise e criação do estilo literário**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

MONTEIRO, Mario Ypiranga. **Fatos da Literatura Amazonense**. 2ª ed. rev. Manaus. Editora da Universidade do Amazonas, 1998.

MUSSALIM, Fernanda. **História das Ideias Linguísticas**. 1ª ed. Curitiba, PR. Ed. IESDE Brasil, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2ª ed. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

RANGEL, Alberto. **Inferno Verde: cenas e cenários do Amazonas**. 5ª edição. Manaus. Ed Valer/Governo do Estado do Amazonas. 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo. Ed. Cultrix, 2006.

SOUSA, Inglês de. **O missionário**. Coleção MC. São Paulo. Ed. Martin Claret, 2010.

# O SILÊNCIO BARULHENTO DA MULHER AFRICANA NO ROMANCE *NERVOUS CONDITIONS*, DE TSITSI DANGAREMBGA

Cláudia Regina Soares

*Universidade Federal de Mato Grosso*

## RESUMO

As mulheres africanas estão lutando pela sua voz. Os romances africanos pós-coloniais têm demonstrado que as mulheres africanas não só querem ser ouvidas, como também lutam para se libertar do domínio patriarcal. No romance da autora zimbabuense Tsitsi Dangarembga, *Nervous Conditions* (2004 [1988]), a história se passa dentro do contexto familiar, que tem a obrigação cultural de socializar os papéis de gênero, em especial o feminino. Observamos que as tentativas de socialização influenciam a vida das personagens do livro. Nesse sentido, a personagem principal, Tambudzai, sofre desde cedo investidas para que desenvolva traços femininos, considerados necessários à boa convivência social, além de outras personagens femininas que também são oprimidas e muitas vezes silenciadas pelas vozes masculinas do romance. Assim, Dangarembga procura representar as vozes femininas em um mundo dominado pelos homens. É através dessas vozes femininas e seus posicionamentos que analisaremos a situação das mulheres africanas, que, ainda que bastante silenciadas, estão em transformação, adaptação e negociação com o universo masculino e cultural patriarcal. O referencial teórico deste ensaio é dado pelos estudos pós-coloniais. **Palavras-chave:** Gênero. Socialização. Negociação. Tsitsi Dangaremba.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo obser-

var como a escritora zimbabuense Tsitsi Dangarembga faz surgir a “voz feminina” da mulher africana no romance *Nervous Conditions* (2004 [1988]), no qual a personagem principal, Tambudzai, que narra a história, nos conduz a conhecer um pouco sobre a situação das mulheres africanas da época, ainda no estado colonial que seu país vivia.

Através de algumas autoras africanas, a voz feminina tem sido ouvida, como uma forma de localizar o lugar da mulher na sociedade. Os romances africanos pós-coloniais, principalmente os escritos por mulheres têm demonstrado que as mulheres africanas não só querem ser ouvidas, como também lutam para se libertar do domínio patriarcal, que por vezes silenciam a voz da mulher. Assim, a literatura, em especial a africana, objeto de pesquisa deste artigo, parecer ser um local de construção da identidade feminina e conscientização da mulher africana, que passa a questionar o regime patriarcal que a reprime e limita.

*Nervous Conditions* (2004 [1988]), romance escrito por Dangarembga, é uma história que se passa dentro do contexto familiar, que tem a obrigação cultural de socializar os papéis de gênero, em especial o feminino. Observamos que as tentativas de socialização influenciam a vida das personagens do livro.

Para entendermos a presença da voz feminina na escrita das autoras africanas, neste ensaio analisaremos essas vozes através de um contexto histórico das mulheres africanas na escrita africana e a

construção de gênero no contexto social e familiar no romance *Nervous Conditions*.

## AS MULHERES NA ESCRITA DO ROMANCE AFRICANO

A escrita africana, através de seus romances, reflete as questões políticas, sociais e econômicas dos países africanos, que, ao longo da história, sofreram com as invasões europeias um período de colonização, resistências, guerras que desencadearam posteriormente a descolonização e independência de seus povos, chamados também de nativos. Para retratar essas lutas, muitos escritores africanos passaram a expor o assunto através da narrativa de romances sobre a realidade social, com destaque para Chinua Achebe, Ngugi wa Thiong'o e outros.

De acordo com Florence Stratton (1994), *Things Fall Apart*, romance escrito por Achebe e publicado em 1958, foi o primeiro de uma série de romances africanos publicados pela editora Heinemann, considerada a maior editora a publicar romances africanos, entre os anos de 1958 a 1986. Ainda conforme Stratton, a publicação de um romance escrito por uma escritora feminina, na mesma editora, só aconteceu no vigésimo sexto título publicado, no ano de 1966, ou seja, um lapso de tempo de oito anos depois da primeira publicação.

O romance publicado seria *Efuru*, de Flora Nwapa, e outro romance escrito por uma mulher a ser publicado pela editora, agora no seu trigésimo título, foi *Idu*, também de Nwapa no ano de 1970.

Stratton explica que esse lapso de tempo entre a publicação do primeiro romance escrito por um autor masculino e a sequência de obras publicadas por outros escritores masculinos, para só então surgir um ou dois romances escritos por

uma escritora mulher, pode ser entendido através do viés masculino de educação do período colonial, de acordo com o qual apenas os homens recebiam educação escolar mais avançada e por esse motivo: “[...] as mulheres eram retiradas da palavra escrita” (STRATTON, 1994, p. 80, tradução nossa).

Essa prática sobre a formação escolar africana era pautada nas tradições do sistema patriarcal, pois o surgimento de escolas para os africanos significava possibilidade de ascensão familiar e, como o sustento da família cabia aos homens, logo se entendia que deveriam ser eles a receber uma educação escolar. Esse foi um dos principais fatores que fez com que as mulheres entrassem no mercado da escrita de forma tardia em relação aos escritores africanos do sexo masculino.

Outra dificuldade da expressão e destaque de escritoras africanas no cenário da literatura africana é explicada por Stratton da seguinte forma: “[a]s escritoras africanas e seus trabalhos tinham se tornado invisíveis na crítica literária” (STRATTON, 1994, p. 01, tradução nossa).

De acordo com Stratton, as escritoras africanas por muitos anos foram simplesmente negligenciadas pela crítica literária, como é o caso de Gerald Moore na obra *Twelve African Writers*, que ignorou escritoras como Flora Nwapa e Bessie Head. Também Ngugi, que escreve contra o neo-colonialismo, faz referência apenas a escritores masculinos. A mesma crítica, quando mencionava a escrita feminina, o fazia de forma comparativa, contrapondo as obras das autoras com outras escritas por homens. Nessas comparações, ainda segundo Stratton, era frequente a depreciação dos romances de autoria feminina, que acabavam classificados como menos

relevantes que as obras de autores homens.

Assim, enquanto nas criações de muitos escritores do sexo masculino e na valorização dada a eles pelos críticos acadêmicos, as lutas dos negros são priorizadas em detrimento daquelas das mulheres africanas que compõem a outra metade das sociedades colonizadas, com Nwapa e Emecheta, Ama Ata Aidoo, Bessie Head, Tsitsi Dangarembga, Neshani Andreas, Lília Mople e Yvonne Vera, as experiências das mulheres vêm para o primeiro plano das realidades coloniais e pós-coloniais através da sua ficção (GAIDZANWA, s/d, p. 08, tradução nossa).

Essa inferiorização causada pela tardia educação escolar, pela crítica e pelo sistema patriarcal, também contribuiu para que as personagens femininas dos romances escritos por escritores homens fossem representadas de forma negativa ou inexistente ou ainda dependente do herói masculino do romance.

Sunday Adetunji Bamisile (2012), ao discorrer sobre a presença da mulher africana na literatura, explica que:

A necessidade de uma produção feminina decorre da necessidade de se contrariar as ideias patriarcais de alguns escritores (...). Essas obras literárias procuram lutar pela igualdade das mulheres para com os homens e, acima de tudo, lutam contra todos os pontos de vista patriarcais na literatura e na sociedade que relegam os interesses femininos para posição ou situação inferior (BAMISILE, 2012, p. 56).

Eis a importância que as narrativas assumem, em especial para um povo em construção de sua identidade, como a sociedade africana após o período colonial.

A própria escritora Tsitsi Dangarembga, durante uma entrevista à revista científica *Wasafiri* no ano de 2006, responde da seguinte forma, quando perguntada sobre o papel da ficção na abordagem de assuntos relacionados à cultura que são difíceis de ser discutidos:

Ficção, poesia e arte em geral abrem diferentes tipos de espaços que não são os nossos espaços cotidianos comuns. Esses são os espaços em que podemos lidar e nos envolvermos com as coisas de uma maneira diferente (DANGAREMBA, 2007, p. 03, tradução nossa).

Em outra entrevista, dessa vez concedida a *The Washington Informer*, Dangaremba discute os desafios da mulher contemporânea africana:

As condições econômicas em nosso mundo capitalista global é o principal desafio. Isso se traduz praticamente em desafios da segurança alimentar, saúde, habitação, educação... mais uma vez, a lista continua. Há também o desafio de como se certificar que sua voz seja ouvida, a voz dessas questões, tanto por aqueles que querem ouvir você e por aqueles que não o fazem. Isso também no fim do dia se traduz em um desafio de recursos financeiros. Poucas mulheres africanas têm a segurança financeira para escrever os romances que querem escrever, fazer os filmes que desejam, a fim de ser ouvidas, tornar os programas de rádio que veem como crucial para o seu desenvolvimento e bem-estar. Nós não temos os recursos para garantir que esses programas irão ao ar, e nem mesmo somos capazes de fazê-los (DANGAREMBA, 2006, p. 02, tradução nossa).

Assim, a mulher africana escritora luta para erguer a sua voz, para que escape das

rotulações masculinas e machistas, para que seja percebida e expresse sua opinião contra o sistema patriarcal. Logo, o que percebemos aqui é que não é apenas uma briga por gênero na representatividade da escrita de narrativas africanas, mas a necessidade de trazer à tona a voz feminina, fato negligenciado pelos escritores africanos do sexo masculino. Em outras palavras, podemos dizer que as escritoras africanas lutam para compartilhar suas vozes com as personagens femininas de seus romances, para que elas sejam ouvidas e, assim, contribuir para mudar a realidade da mulher africana.

### A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO FEMININO NA FAMÍLIA EM *NERVOUS CONDITONS* E OS POSICIONAMENTOS DAS VOZES FEMININAS NO ROMANCE.

Tambu, personagem principal e narradora do romance e sua família pertencem à cultura shona. Podemos entender um pouco sobre a cultura dessa família através dos comentários de Christine van Boheemen-Saaf (2005), que explica a base cultural da família da personagem principal do romance *Nervous Conditions* (1988):

A estrutura patrilinear da família Shona é muitas coisas ao mesmo tempo. É um quadro de identidade-construção: a colocação do indivíduo em uma hierarquia. É uma receita para o procedimento. Sua patrilocalidade prescreve onde viver, como se comportar e formas de tratamento. Ela fornece estruturas de autoridade e participação. Além disso, devido à sua complexidade, é um desafio intelectual e um teste. A família fornece uma rede de relações que sustentam e mantêm a identidade individual, a qual, por sua vez, só pode

ser compreendida em termos da gramática de parentesco (BOHEEMEN-SAAF, 2005, p. 17, tradução própria).

No romance de Dangarembga, *Nervous Conditions*, a história se passa dentro do contexto familiar, que é o espaço em que as questões de gênero surgem e os papéis femininos e masculinos são ensinados e definidos. A personagem principal, Tambudzai (Tambu), e as outras personagens femininas sofrem desde cedo investidas para que desenvolvam traços femininos, considerados necessários à boa convivência social. Tais investidas também trazem questionamentos muitas vezes silenciosos, que por vezes demonstram passividade, conformação, revolta, negociação e transformação das personagens femininas do romance. São as vozes femininas silenciosamente interferindo no monólogo patriarcal e se posicionando em relação ao sistema.

Já no começo do romance, Tambu afirma sobre si mesma: “A minha história não é, afinal, sobre a morte, mas sobre a minha fuga e a de Lucia; sobre minha mãe e o aprisionamento de Maiguru e sobre a rebelião de Nyasha – Nyasha, espírito distante e isolado, filha do meu tio, cuja rebelião pode não ter sido, no final, bem-sucedida” (DANGAREMBA, 1989, p. 01, tradução nossa).

De acordo com Pauline Ada Uwakweh (1995), *Nervous Conditions* propõe três categorias de personagens femininas: “as mulheres que escaparam”, “as fêmeas aprisionadas” e as “mulheres rebeldes”. Uwakweh apresenta Tambu e Lucia como fêmeas que escaparam, a mãe de Tambu e tia Maiguru, como mulheres aprisionadas, e Nyasha, como a mulher rebelde. De qualquer forma, é uma tentativa de representação dos múltiplos po-

sicionamentos das mulheres no contexto do Zimbábue contemporâneo.

No romance, observamos que Tambu é uma menina apaixonada pela escola, porém, no começo da narrativa, a personagem principal explica de forma aborrecida o fato de ter deixado a escola no 3º ano escolar, devido a problemas financeiros familiares, sendo que sua mãe se esforçou para manter Nhamo, seu irmão mais velho, na escola: “[...] eu entendi por que eu não poderia voltar para a escola, mas eu adorava ir para a escola e era boa nisso. Portanto, as minhas circunstâncias me afetaram muito” (DANGAREMBA, 1989, p. 15, tradução nossa).

Stratton ilustra o fato do esforço da família de Tambu em manter o Nhamo na escola, citando um estudo que mostra que 76% das famílias do Zimbábue “[p] referem educar seu filho, do que as suas filhas, se as finanças foram limitadas” (STRATTON, 1994, p. 80, tradução nossa).

Meu pai achava que eu não deveria me importar. “Isso é tudo com que você terá que se preocupar? Ha-aa, não é nada”, ele me tranquilizou, com a sua capacidade costumeira, para simplificar e facilitar. “Você pode cozinhar livros e alimentar seu marido com eles? Fique em casa com sua mãe. Aprenda a cozinhar e limpar. Cultivar vegetais” (DANGAREMBA, 1989, p. 15, tradução nossa).

Percebemos que o pai de Tambu quer que ela entenda que estudar não é papel de mulher e que de nada vai servir para ela, um reflexo da família shona patriarcal a qual Tambu pertence. Como já foi mencionado, o banco escolar era uma possibilidade de ascensão financeira da família, e a mulher da cultura shona ao casar-se passava a pertencer à família do

marido. Logo, investir no estudo de mulheres como Tambu era como investir para que outra família pudesse tirar proveito. Assim, não havia vantagem nisso, e o investimento era visto com um gasto desnecessário.

Este fato é evidenciado em outra passagem da narrativa, quando Jeremias, pai de Tambu, discute com o Diretor da escola da filha a respeito do desperdício financeiro de pagar os estudos para ela: “Você já ouviu falar de uma mulher que permanece na casa de seu pai?” – rosou o meu pai. ‘Ela vai encontrar um jovem e eu perderei tudo’” (DANGAREMBA, 1989, p. 31, tradução nossa).

Tambu reflete sobre o discurso do seu genitor, sobre o fato de que ela não deveria se preocupar em estudar, já que ela não precisaria de estudo:

Sua intenção era me acalmar com palavras reconfortantes, sensatas, mas eu não via sentido. Esse era frequentemente o caso quando meu pai falava, mas não havia antes vivido essa causa concreta para questionar suas teorias, dessa vez, porém, eu era uma testemunha. Maiguru também estudou e ela servia livros para o jantar de Babamukuru? Eu descobri, para meu alívio, que meu pai não era sensato (DANGAREMBA, 1989, p. 16, tradução nossa).

Apesar de Tambu não contrariar a fala de Jeremias, ela não concorda com os argumentos e se conforma ao buscar o exemplo de sua tia Maiguru, que é casada e é uma pessoa estudada. Através desse exemplo, sente-se aliviada em saber que seu pai não tinha plena razão sobre o que falava e isso lhe dava esperança de que poderia continuar os estudos.

Na sequência dos diálogos, Tambu tenta conversar com sua mãe sobre o fato

de seu pai adverti-la a respeito da não necessidade de estudar. No entanto, sua mãe reforça a opinião de seu pai:

“Esse negócio de ser mulher é um fardo pesado”, disse ela. “Como poderia ser de outro modo? Não somos nós as que parimos? Quando as coisas são assim, simplesmente não podes decidir: hoje quero fazer isto, amanhã quero fazer aquilo, no dia seguinte estudar! Quando são precisos sacrifícios, és tu que deves fazê-los. E essas coisas não são fáceis; tens de começar a aprendê-las depressa, desde pequena. Quanto mais cedo melhor, para que seja mais fácil depois. Fácil!... Como se alguma vez fosse fácil. E hoje em dia é ainda pior, com a pobreza de ser negra, por um lado, e o peso de ser mulher, por outro. Não, o que te ajudará, minha filha, é aprender a levar os teus fardos com força de ânimo” (DANGAREMBA, 1989, p. 16, tradução nossa).

Aqui a mãe de Tambu, conformada com o papel feminino que ocupa, tenta ensinar para a filha que é assim que estão ordenadas as “coisas” e que ela deve aprender o quanto antes a ser mulher na sociedade em que vive, para não sofrer com o *fardo* que vai carregar por sua condição. A fala da mãe de Tambu demonstra conformismo e aceitação na posição feminina dentro da sua cultura e que não há possibilidade diferente quando se é mulher.

Os missionários europeus que foram para a África também ajudaram a restringir a possibilidade de estudo para as mulheres:

Deve-se notar que a maioria dos missionários na África no início do século XIX originava-se de países europeus que eram patriarcais. No caso do

Reino Unido, muitos missionários tinham antecedentes vitorianos, e a subordinação das mulheres aos homens foi um dado adquirido dessas sociedades europeias do século XIX. Assim, os missionários foram alimentados no contexto das ideologias de subordinação feminina, o que os tornava menos abertos a outras possibilidades de organização de gênero, educação e participação das mulheres na vida pública em qualquer sociedade. O racismo flagrante e a superioridade branca das sociedades coloniais confundiram a questão, colocando as mulheres missionárias em uma posição superior às mulheres africanas e destruindo muitas possibilidades para a educação mútua em muitas questões que poderiam ter beneficiado tanto as missionárias quanto as mulheres africanas colonizadas (GAIDZANWA, s/d, p. 02, tradução nossa).

O irmão de Tambu, Nhamo, também ajuda a desconstruir a vontade da narradora em estudar, mais uma vez, demonstrando a ela que, enquanto mulher, não é necessário que estude: “Você já ouviu falar de uma menina que foi para a escola? Você tem sorte porque ainda conseguiu voltar para Rutivi. Comigo é diferente. Eu estava destinado a ser educado ” (DANGAREMBA, 1989, p. 49, tradução nossa).

Em outro momento, Nhamo explica o suposto motivo que Tambu não poderia estudar, durante uma discussão sobre conciliar os trabalhos domésticos e o estudo. Tambu começa falando sobre o fato do trabalho doméstico prejudicar os estudos de Nhamo:

“Mas você não consegue estudar.”

“Quem disse? Eu sabia que eu iria para escola. Quanto a você,



não vai a lugar nenhum.”

“Mas eu quero ir para escola.”

“Querer não ajuda você.”

“Por que não?”

Ele hesitou, depois deu de ombros. “É a mesma coisa em todos os lugares. Porque você é uma menina” (DANGAREMBA, 1989, p. 21, tradução nossa).

A afirmativa de Nhamo pode ser evidenciada nos pensamentos de Tambu, quando ela reflete sobre as vontades e desejos das mulheres da família: “As necessidades e as sensibilidades das mulheres da minha família não eram consideradas uma prioridade ou mesmo algo legítimo” (DANGAREMBA, 1989, p. 12, tradução nossa).

Mesmo contrariando sua família, Tambu decide que deve voltar para a escola e, como forma de pagar seus estudos, resolve cultivar milho e posteriormente vendê-lo; após um pouco de resistência, seu pai a autoriza e lhe concede algumas sementes, na certeza de que irá fracassar.

O fato de Tambu trabalhar no plantio para conseguir dinheiro para voltar à escola é uma forma de resistir ao que está “pré-destinado” a ela na condição de mulher. Essa resistência pode ser compreendida, observando-se as reflexões de Tambu, quando sua mãe lhe explica que ela tem que aceitar o *fardo* de ser mulher:

Mas eu não acho que isso era verdade. Maiguru era bem cuidada por Babamukuru, em uma casa grande na missão que eu não tinha visto, mas sobre cuja elegância e vastidão tinha ouvido rumores.

Maiguru dirigia um carro, bem sucedida e limpa todo o tem-

po. Ela era um tipo completamente diferente de mulher do que minha mãe. Eu decidi que era melhor ser como Maiguru que não era pobre e não tinha sido esmagada pelo peso da sua situação de ser mulher (DANGAREMBA, 1989, p. 16, tradução nossa).

Apesar de sua revolta silenciosa, às vezes o comportamento de Tambu denunciava sua resistência sobre como ser mulher em sua família: “[...] o meu pai chamou-me de lado para implorar que eu contivesse minhas inclinações anormais: era natural que eu ficasse em casa” (DANGAREMBA, 1989, p. 33, tradução nossa).

Em contrapartida, Tambu novamente resiste às investidas de seu pai:

As opiniões do meu pai sobre ser natural tinham começado a me irritar há muito tempo, na época em que tive que sair da escola. Eu costumava tentar evitar que ele me explicasse, mantendo um silêncio sombrio, que de acordo com o meu pai, também era anormal: “Agora que a boca está fechada, o coração é orgulhoso”. Ele ameaçava me bater, mas preferia ser preguiçoso, nunca se preocupou em me pegar quando eu corria (DANGAREMBA, 1989, p. 33, tradução nossa).

Mesmo com toda a resistência através de suas reflexões de não conformação de sua condição de mulher, Tambu só avança nos estudos após a morte de seu irmão Nhamo, quando seu tio Babamukuru resolve que, como seu irmão Jeremias não tem mais nenhum filho homem, Tambu deve assumir o papel de Nhamo e contribuir para a melhora financeira de sua família.

Quando Tambu vai para a escola da missão com seu tio, reencontra sua prima

Nyasha. Nyasha viveu a maior parte da sua vida e formação escolar na Inglaterra e, quando volta para a África, as diferenças culturais chocam-se, especialmente relacionadas à condição da mulher africana comparada à europeia. Nyasha também sofre de anorexia, uma doença atípica em seu país nativo. Esse choque cultural traz conflitos familiares entre Nyasha e o patriarca da família, Babamukuru, que, apesar de ter estudado na Inglaterra, mantém, em seu país de origem, os costumes mais tradicionais de seu povo, ainda bastante opressivos em relação às mulheres. No romance, essa opressão também pode ser observada através da esposa de Babamukuru, Maiguru, uma mulher estudada e bem sucedida, mas subjulgada às vontades do marido. A mãe de Tambu é outro exemplo de mulher subalterna e, devido ao seu sexo, será sempre uma posse do homem e da família e, além de tudo, não é estudada. Por fim, o romance apresenta Lucia, que não se importa com o que as pessoas pensam e é ajudada por Babamukuru, que financia sua educação. A personagem principal transita nos dois mundos, a sociedade patriarcal e a cultura ocidental e, ao ver as dificuldades de Nyasha, começa a entender os efeitos negativos da colonização. E, apesar da influência durante sua educação escolar, não se esquece de suas raízes e de sua herança étnica.

Dangaremba, ao retratar essas cinco mulheres, procura compartilhar sua voz de autora com elas, em um mundo dominado pelos homens. Nesse sentido, o estudo desse seu romance reveste-se de capital importância para um entendimento maior a respeito da situação das mulheres

africanas e do potencial da literatura pós-colonial de representar a sua condição em busca de um empoderamento crescente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o período colonial, os países africanos começaram a ecoar suas vozes e posicionamentos através de romances que retratavam a realidade social de seu povo. Em sua maioria, os romances africanos foram escritos por escritores do sexo masculino e os personagens principais e heróis eram representados por homens.

Os romances africanos repercutiram no cenário africano e mundial e foram aclamados pela crítica. Autores com Achebe, Ngugi e outros ficaram conhecidos e reconhecidos mundialmente por expressar a realidade e os sentimentos de sua sociedade. No entanto, um fato foi evidenciado nesses romances: a ausência das vozes femininas.

Essas vozes só começaram a se destacar, quando escritoras africanas femininas passaram a escrever romances. Fato que começou tardiamente em relação aos escritores do sexo masculino. A princípio, essas obras de autoria feminina não eram tão bem recebidas pela crítica ou, quando citadas, era sempre de forma depreciativa e inferiorizada em relação aos romances de escritores homens.

Um dos motivos desse aparecimento tardio era a opressão sofrida pela mulher africana em relação ao sistema patriarcal que trouxe reflexos negativos e foi um dos responsáveis pela exclusão das mulheres dos bancos escolares. E mesmo estudando, poucas mulheres avançavam nos estudos, pois socialmente o estudo era uma forma de melhorar a perspectiva financeira da família, papel que não cabia

tradicionalmente à mulher africana.

Mas essas tentativas de silenciamento, provocadas pelo sistema patriarcal, pela marginalização do aprendizado escolar das mulheres e pelo boicote inicial da crítica, são também um fator encorajador para que as escritoras africanas femininas lutem para que suas vozes sejam ouvidas, expondo seus posicionamentos contra o sistema patriarcal.

O romance *Nervous Conditions* de Dangarembga é um exemplo dessa luta. Sua narrativa procura expor a situação das mulheres africanas, que, ainda que bastante silenciadas, estão em transformação, adaptação e negociação com o universo masculino e cultural patriarcal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMISILE, Sunday Adetunji. **Questões de Género e da Escrita Feminina na Literatura Africana Contemporânea e da Diáspora Africana**. 2012. 519 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

BOHEEMEN-SAAF, Christine van. **Nervous Conditions as a Hybrid Family Romance: Dangarembga's Appropriation of a Colonial Topos**. August 2005, CDS Research Report No. 23, ISSN 1385-9218. Disponível em: <<http://www.eco.rug.nl/cds>>. Acesso em: 20 set. 2014.

DANGAREMBGA, Tsitsi. **Nervous Conditions**, A Novel. Washington: Seal Press, 1989 [1988].

\_\_\_\_\_. **An Interview with Tsitsi Dangarembga**. Washington Informer Assistant, 2006, ISSN 1753-6839. Disponível em: <<http://www.kubatana.net>>. Acesso em: 01 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Interview with Tsitsi**

**Dangarembga**. Wasafiri, vol. 22, n°. 2, July 2007, pp. 57-62, ISSN 0269-0055. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>>. Acesso em: 01 set. 2014.

GAIDZANWA, Rudo. **Gender and Canon Formation: Women and Men Literary Art in Africa**. s/d. Disponível em: <<http://www.codesria.org/MG/pdf/Gaidzanwa.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

STRATTON, Florence. **Contemporary African Literature and the Politics of Gender**. New York: Routledge, 1994.

UWAKWEH, Pauline Ada. **Debunking Patriarchy: The Liberational Quality of Voicing in Tsitsi Dangarembga's "Nervous Conditions"**. Research in African Literatures. Vol. 26, No. 1, New Voices in African Literature (Spring, 1995), pp. 75-84.

# AS (IN)CONSISTÊNCIAS TEÓRICO - METODOLÓGICAS ENTRE PCNS E COCS E SUAS REPERCUSSÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DO SOCIOINTERACIONISMO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ACRE

Cleilton França dos Santos  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esse estudo analisa as discrepâncias teórico-metodológicas relativas ao sociointeracionismo de Vygotski previsto nos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN, nos Cadernos de Orientação Curricular – COC de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental no Acre, e sua explicitação no corpo dos relatórios da Disciplina de Estágio Supervisionado II, oferecida no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre. As principais referências teóricas do estudo foram: Gimeno Sacristán (2000), Vygotsky (1989) e Bakhtin (2006). O caminho percorrido se faz a partir de dois movimentos articulados: a análise bibliográfica e a análise documental. A exposição do método de estudo consistiu em um primeiro momento à análise comparativa entre os PCNs (1998) e os COCs (2010) no que se refere à presença ou ausência do método vygotkiano. No segundo momento, correspondeu à análise dos modos como esse referencial teórico-metodológico foi incorporado às sequências didáticas e ao relatório de Estágio dos alunos do 6º período do curso de Espanhol da Ufac. O estudo confirmou inconsistências entre os dois documentos, PCNs (1998) e COCs (2010), prescritos pelos governos Federal e Estadual para ensino de Língua Espanhola no Ensino Fundamental do Acre, tornando

difícil a utilização dos referidos materiais curriculares na elaboração de sequências didáticas utilizadas nas regências dos alunos estagiários do curso de Letras Espanhol que são motivados pela formação teórico-científica, a assumir um pensamento crítico, e, conseqüentemente questionador das questões concernentes ao papel do professor no processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** organização curricular de Língua Espanhola no Acre. Sociointeracionismo. Sequência didática. Estágio Supervisionado.

## INTRODUÇÃO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Fundamental – PCNs-EF (1998), há quase duas décadas, inicia a divulgação oficial por intermédio dos responsáveis institucionais pelas diretrizes da educação linguística no Brasil. As referidas diretrizes linguísticas inserem no contexto do ensino de línguas o sociointeracionismo e a noção bakhtiniana de gênero que já eram amplamente discutidos antes da publicação dos PCNs-EF (1998).

Doze anos depois da publicação dos PCNs-EF (1998), o Governo do Estado do Acre encomenda, sob a assessoria de membros do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, com sede na cidade de Salvador, estado da Bahia, os Cadernos

de Orientação Curricular de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental no Acre – COCs (2010). Mesmo sem a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem do estado do Acre, a quem se destinava o documento, consta como finalidade, “apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo” (2010, p. 4).

As orientações dos PCNs-EF (1998) e dos COCs (2010) são textos de leitura obrigatória no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre. Na disciplina de Estágio Supervisionado II, oferecida aos alunos do 6º período de Letras Espanhol, os referidos documentos servem como base para elaboração das Sequências Didáticas para realização das regências. Deste modo, pareceria simples a utilização dos mesmos, já que os licenciandos os conhecem dos estudos teóricos, praxe nas licenciaturas.

Não obstante, no momento da elaboração das Sequências Didáticas, isso não foi assim tão simples para meus orientandos do 6º período de Letras Espanhol. Para utilização do método sociointeracionista sob uma perspectiva bakhtiniana de gênero, seguindo passos como: conhecimento prévio, estudo do texto, conhecimentos de mundo, sistêmico e atitudinal, associados a uma proposta de compreensão ou produção oral ou escrita, considerando as prescrições dos PCN-EF (1998) e dos COCs (2010), realizamos a leitura e discussão em sala de aula da obra “Pensamento e Linguagem” de Lev Semenovich Vygotsky (1989).

É exatamente neste contexto, onde os alunos assumem um pensamento crítico, e, conseqüentemente questionador das questões concernentes ao papel do professor no processo de construção do conhecimento, que decidimos evidenciar, através do presente estudo, as inconsistências entre os dois documentos, PCN

-EF (1998) e COC (2010), prescritos pelos governos Federal e Estadual para ensino de Língua Espanhola no Ensino Fundamental do Acre.

O estudo está organizado em dois momentos. No primeiro momento realizamos a análise comparativa entre os PCN-EF (1998) e os COC (2010), no que se refere à presença ou ausência do método vygotskiano. No segundo momento, analisamos os modos como esse referencial teórico-metodológico foi incorporado às sequências didáticas e ao relatório de Estágio dos alunos do 6º período do curso de Espanhol da Ufac.

Análise comparativa do sociointeracionismo nos PCNs-EF (1998) e COCs (2010)

Nos PCNs-EF (1998), observo, em especial, dois tópicos, o primeiro é a Natureza Sociointeracional da Linguagem, que afirma que o uso da linguagem é determinado pela natureza sociointeracionista.

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. (PCN-EF, 1998, p. 27).

Neste mesmo documento, observo, ainda, como segundo tópico, o Ensino e a Aprendizagem em Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos que preconiza uma compreensão de que “a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois

aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN-EF, 1998, p.57).

Nos COCs (2010), ressalto, em primeiro lugar, a referência feita aos PCNs -EF (1998) no que se refere ao Ensino de Língua Estrangeira através do método sociointeracionista no Ensino Fundamental.

Ensinar levando em conta essas orientações requer que o professor exerça suas atividades docentes com autonomia e responsabilidade. Autonomia porque não há uma receita a ser seguida, mas sim sugestões de como atender a uma mudança no enfoque do ensino de línguas e nas próprias características de sociabilidade e produção do conhecimento nos dias de hoje. Os PCNs de língua estrangeira não apontam os conteúdos que devem ser ensinados, mas lembram que há um dado que não pode ser desprezado: que o aluno sabe. E a partir do conhecimento dos alunos que o professor deve encaminhar as atividades, a fim de ampliá-lo. (COC, 2010, p. 22).

Neste ponto, podemos observar claramente que a citação que compara os COCs (2010), bem como os PCN-EF (2010), não apresenta uma “receita a ser seguida”, nem aponta os conteúdos que devem ser ensinados, pelo fato de reconhecerem que o processo deve iniciar-se a partir do conhecimento dos alunos.

Após as observações dos recortes acima mencionados, podemos perceber que os PCNs (1998) trás uma proposta que compreende a linguagem como um elemento indissolúvelmente ligado ao mundo social, marcado “pelas instituições, pelas culturas e pela história”. Sendo as-

sim, as culturas relacionadas à instituição escola e a história dos indivíduos que dela fazem parte devem ser considerados, pois, “os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social”, e “os significados são dialogicamente construídos pelos participantes do discurso”.

Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada, ao contrário do que afirma a concepção saussuriana. (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Enquanto isso, os COCs (2010) trás uma proposta que até faz referência aos PCNs (1998), porém, não dá conta de, no cerne da questão, ser considerado um documento que atenda as especificidades da estrutura social das escolas acrianas, marcadas por um mundo social, cultural, histórico e ideológico próprio, que muito difere da realidade enxergada desde a ótica dos consultores do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, elaboradores dos COCs (2010).

É facilmente identificado que fases elementares da construção do currículo foram puladas. Gimeno Sacristán (2000) enfatiza que o currículo possui fases, uma delas é o *Currículo Modelado pelos Professores*.

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para

com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores. (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Concluindo a análise dos tópicos levantados, podemos identificar incoerências e inconsistências na articulação entre os dois documentos. O que o governo do estado do Acre pretendia com os COCs (2010), nem de longe foi alcançado, pelo menos para meus orientandos da disciplina de Estágio Supervisionado II, no curso de Letras Espanhol. Identificamos que a própria escolha teórico-metodológica utilizada pelo Instituto Abaporu de Ensino e Cultura na elaboração dos COCs (2010), os denunciam, pois, retiram a autonomia do professor, submetendo-o a participar do processo como mero receptor e reproduzidor de ideias prontas e compradas. Deste modo, observamos que não há nenhuma preocupação na ação, ou (inter)ação do professor na construção de um documento que, em tese, preconiza o sociointeracionismo pregado nos PCNs (1998).

### **REPERCUSSÕES DO SOCIOINTERACIONISMO DOS PCNS-EF (1998) E COCS (2010) NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.**

Segundo Vygotsky, o ser humano se desenvolve em um ambiente essencialmente social e este ambiente é construído historicamente, ou seja, o desenvolvimento do ser humano não é meramente biológico, mas também, social, daí a necessidade de uma sociointeração no processo de construção do conhecimento e da linguagem, que se dá através de ins-

trumentos físicos – objetos - e simbólicos – crenças, costumes, valores, etc.

É neste sentido que iniciamos a caminhada na elaboração de Sequências Didáticas para regências nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, criado no ano de 1981 para funcionar como laboratório dos cursos de licenciatura. A disciplina de Estágio Supervisionado II, realizada no 6º período do curso de Letras Espanhol, parte de uma proposta de pesquisa a ser realizada durante o Estágio Supervisionado no referido Colégio de Aplicação e consiste na aplicação do método sociointeracionista, seguido dos relatos da experiência no Relatório de Estágio.

No período de planejamento das aulas, construção das sequências, sob uma perspectiva sociointeracionista, encontramos dificuldades nos conteúdos sugeridos nos COCs (2010). Os objetivos sugeridos no documento se apresentam como capacidades:

o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa e de que os alunos sejam capazes de

#### **Até o final do 8º ano**

- Compreender o papel hegemônico que algumas Línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero

e os propósitos dos textos.

- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.

#### Até o final do 9º ano

- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.
- Compreender alguns aspectos da influência política e econômica dos países falantes de Língua Espanhola.
- Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos. (COCs, 2010; 24-25).

Aos objetivos estão associados conteúdos, propostas de atividades e até propostas de avaliação em um quadro mais complexo dos COCs (2010). Os objetivos, conteúdos e propostas de atividades e avaliação constantes no Plano de Curso disponibilizado pelo Colégio de Aplicação dava conta de uma realidade bem diferente da prevista, ou requerida pelos

COCs (2010). Entendemos, então, que as orientações curriculares dos mencionados cadernos, também, haviam sido refutadas pela professora titular que preferiu, de acordo com a identidade da escola, propor um planejamento mais relacionado ao contexto histórico-social dos alunos.

Os COCs (2010) foram incorporados às sequências didáticas de modo insipiente. Após toda uma revisão bibliográfica e discussões em sala de aula acerca do *signo ideológico* (BAKTHIN, 2006); *da interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1989) e do *currículo como reflexão sobre a prática* (SACRISTÁN, 2000), foi inevitável a reflexão sobre a pergunta, em quem consiste a prática do educador? A resposta a esta pergunta foi identificada na prática - regências e relatórios - que evidenciaram o caráter crítico e reflexivo do professor em formação. As sequências didáticas foram executadas nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, obedecendo à proposta sociointeracionista, levando em consideração o contexto social, real, no qual estão inseridos os alunos daquelas turmas. Desta forma, os professores estagiários planejaram suas aulas utilizando o seguinte esquema de sequência didática:

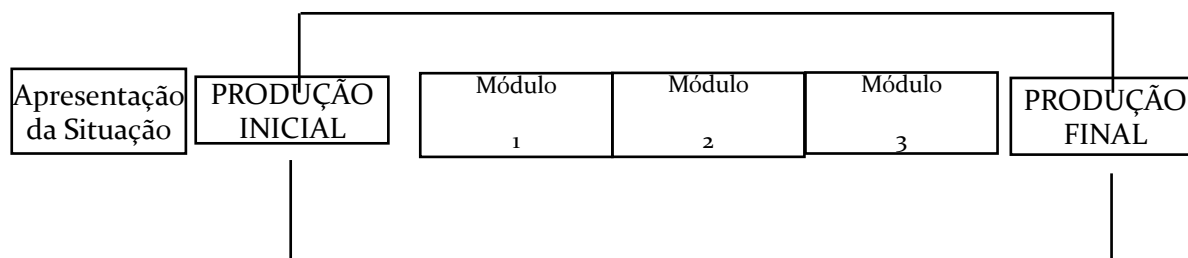


Figura 1: Esquema de Sequência Didática (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., 2004, p.98)



A produção final, que sempre contemplava uma compreensão oral / escrita, ou uma produção oral / escrita foi fundamental para a percepção da “internalização” dos conhecimentos propostos aos alunos que estão inseridos em um “mundo social”. A (sócio)interação, sempre mediada pelo professor estagiário e

alunos mais experientes, partícipes do processo evidenciou, neste Estágio Supervisionado, que verdadeiramente os conceitos estudados na parte teórica da disciplina estão indissociavelmente ligados à prática, conforme Pimenta e Lima (2004).



Figura 2: Turma “92” do Colégio de Aplicação. (Arquivo pessoal do autor, 2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou as inconsistências entre os PCNs (1998) e os COCs (2010), no que se refere ao método sociointeracionista no ensino de Língua Espanhola no Estado do Acre.

Destacamos que o estudo serviu para formação de um caráter investigativo-crítico dos professores estagiários do 6º período do curso de Letras Espanhol. Os Relatórios de Estágio que deveriam, também, relatar as experiências realizadas no Colégio de Aplicação, como laboratório prático, na aplicação do método sociointeracionista de ensino, assumiram um

caráter científico e de uma riquíssima experiência prática.

Consideramos essencial a participação do Governo do Estado do Acre, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação na elaboração de diretrizes curriculares para Educação Básica, não obstante, a participação dos atores que constituem o “mundo social” a qual se destina o trabalho da referida Secretaria, é condição *“sine qua non”* para o sucesso na aplicabilidade de um currículo que deve ser marcado pelas “digitais” daqueles que o compõe.

O estudo nos levou, ainda, a refletir acerca da formação teórico-científica, no

âmbito do exercício crítico da formação inicial docente. Cabe agora, uma análise ao próprio currículo do Curso de Letras Espanhol. Para concebermos as questões aqui tratadas, faze-se necessário mencionar que este é um trabalho “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12ª edição, São Paulo: Hucitec, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# OS ESTEREÓTIPOS RACIAIS EM HUCKLEBERRY FINN, DE MARK TWAIN

Denise Jocasta Pereira  
*Universidade Federal de Rondônia*

Italo Pereira Dutra  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

No final do século XIX, em um cenário em que o Norte dos Estados Unidos combatia a escravidão, enquanto o Sul ainda oprimia os negros e as mulheres, Mark Twain lança o livro “As aventuras de Huckleberry Finn”. Este trabalho visa identificar e analisar os estereótipos raciais presentes na referida obra. Huck é um menino que inventa histórias para se safar de castigos e a fim de uma vida mais emocionante, em seu trajeto se depara com Jim, um negro fugitivo. Ambos são considerados personagens que afrontam o padrão social. Huck, por suas mentiras, e Jim, por ser negro e fugitivo. Durante todo o enredo ambos se deparam com outros personagens estereotipados, os quais nos levam a uma reflexão social. Para tanto, teóricos como Edith S. P. Piza (1998), Kabengele Munanga (1986), Stuart Hall e Matos (et. al, 2012), embasam tais pressupostos. A pesquisa indica que os estereótipos que permeiam a referida obra eram vistos como posturas indesejáveis aos padrões sociais da época, tais como um negro fugitivo em busca de liberdade, uma criança contadora de mentiras, um pai bêbado oportunista e atores golpistas, representando todos aqueles que não eram aceitos nos modelos sociais daquele período nos Estados Unidos da América.

**Palavras-chave:** Estereótipos. Liberdade. Negro. Mark Twain.

## INTRODUÇÃO

Mark Twain escreveu “As aventuras de Huckleberry Finn” no final do século XIX, quando o Norte dos Estados Unidos combatia a escravidão, e o Sul oprimia os negros e as mulheres.

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar os estereótipos raciais presentes na referida obra. Para tanto, será discutido o conceito de estereótipo e como o mesmo pode ser considerado a concretização do preconceito.

Toda cultura apresenta características estereotipadas. No Brasil, por exemplo, há estereótipos a respeito de mulheres loiras, pessoas da região norte e de diversos estados do país, além de se criar estereótipos a respeito de outras nacionalidades. Muitas vezes, esses estereótipos se refletem na forma de pensar das pessoas, que utilizam dessa estratégia para se sentirem superiores aos outros.

Para embasar as discussões aqui apresentadas, utiliza-se de críticas de teóricos como Edith Piza (1998), Stuart Hall (1998), Kabengele Munanga (1986). O trabalho é dividido em três partes: apresentação da obra, discussão a respeito dos estereótipos dos personagens principais e considerações finais.

## AS AVENTURAS DE HUCKLEBERRY FINN

O autor, Samuel Langhorne Clemens,

é mais conhecido como Mark Twain, nome escolhido por ele e que significa “duas braças”, termo da área da navegação. A primeira obra de sucesso de Mark Twain foi “As aventuras de Tom Sawyer”, em 1876, e como continuidade deste, “As aventuras de Huckleberry Finn”, lançado em 1885.

A obra “As aventuras de Huckleberry Finn” é uma narrativa que se passa na região do rio Mississipi, em meados do século XIX, e o autor preserva ao máximo as expressões idiomáticas regionais. Os personagens são, na maioria, pobres e sem estudos.

Huckleberry Finn é um garoto esperto, travesso e o melhor amigo de Tom Sawyer. Huck é avesso à escola e não aceita as imposições disciplinares de sua tia, que o cria, pois, o pai dele é um alcoólico compulsivo e não tem condições legais de criar o filho. O garoto tem um tesouro protegido por um juiz para que o pai dele não tome o dinheiro que fora encontrado por ele e pelo amigo Tom Sawyer.

O pai de Huck o encontra e convence o garoto a ir morar com ele. Mas Huck logo descobre que conviver com o pai não é tão agradável como ele imaginava, pois ele é obrigado a ficar preso em casa enquanto o pai sai para beber. Então Huck forja sua morte e foge em busca de liberdade, encontrando com Jim, o escravo da família, que também estava em fuga. Ambos decidem fugir juntos para o Norte, onde a escravidão não era mais permitida.

Durante toda a narrativa os dois parceiros se encontram e se desencontram em situações inusitadas e emocionantes, se deparando com pessoas desonestas, e a venda de Jim para outra família.

Após todas as dificuldades enfrenta-

das por eles, uma das senhoras que cuidava de Huck falecera e deixou uma fortuna para ele e também a liberdade para Jim. Após isto, uma tia quer adotar Huck, mas ele prefere fugir da “civilização”, da qual ele não suporta fazer parte e decide ir para o Oeste, o qual ainda não foi desbravado.

O livro discute o conflito entre a felicidade humana e a sua corrupção social. Mark Twain recorreu às lembranças de sua infância vivida ao rio Mississipi, e também utilizou de personagens com peculiaridades destacadas para reforçar sua crítica social.

## **ESTEREÓTIPOS RACIAIS NA OBRA**

A ênfase dada às características pessoais aplicadas a um grupo pode ser entendida como estereótipo. Por exemplo, quando se refere a um povo de uma região como sendo preguiçoso, está se alimentando um estereótipo.

De acordo com Piza (2006, p. 86-87), os estereótipos passaram a se tornar parte da noção de preconceito entre as décadas de 30 a 50, “uma vez considerado como simplificação de uma imagem mental, estereotipar (ato de criar um estereótipo) torna-se parte necessária das definições de ‘comportamentos’ preconceituosos”. Nesse sentido, os estereótipos podem ser considerados como uma forma de preconceito, na tentativa de se inferiorizar o outro.

Na obra “As aventuras de Huckleberry Finn”, são apresentados alguns personagens estereotipados, como a tia rica de Huck que tem como objetivo “civilizá-lo” e educá-lo na palavra de Deus:

A viúva Douglas ela me pegou pra filho e declarou que ia me civilizar, mas era duro viver na casa o tempo todo, consi-

derando a tristeza de como a viúva era cheia de regras e decente em todos os seus modos. E assim, quando não consegui aguentar mais, dei o fora. Me meti de novo nos meus velhos trapos e no meu barril de açúcar, e fiquei livre e satisfeito. (TWIN, 2011, p.11)

A representação da mulher de família de classe média e rica era sempre de uma boa matriarca, responsável por dirigir os cuidados da casa e de ensinar às crianças sobre religião e os deveres escolares. Considerando o papel da tia de “educadora” da palavra de Deus e dos bons costumes, como estereótipo de mulher, Piza (2006, p. 118) ressalta que:

O estereótipo de mulher fundado na maternidade e no cuidado doméstico extrapolava o espaço de um catolicismo que visava a mãe em seus discursos, infiltrando-se nas ciências médicas e, mais tarde, no Estado, adentrando o século atual. Se às mães ricas cabia desenvolver nos filhos valores cristãos e eugênicos (...). (PIZA, 2002, p. 119).

Dessa forma, Mark Twain retrata o estereótipo da mulher branca rica, a qual está responsável pelos ensinamentos bíblicos e pela educação dos filhos.

E, para uma maior compreensão acerca do surgimento dos estereótipos, Piza (2006, p.107), enfatiza que:

No nível macro, os estereótipos estão vinculados a tradições, valores, representações sociais e culturais que expressam uma grande quantidade de padrões institucionais da cultura e das subculturas. De certo modo, no plano da ideologia, esses padrões legislam sobre os modelos educacionais, econômicos, legais e políticos.

Portanto, considerando que se trata

de uma obra narrada no final do século XIX, os estereótipos representam as tradições e valores da época. Conforme Piza (2006, p.117): “A imagem da mulher branca distante, inacessível, intocada persiste até o século XIX (...)”.Ao que se refere a estereótipos, o mesmo acontece com os demais personagens estereotipados, como o próprio Huck e o negro Jim, como afirma Piza(2006, p.91): “O objeto do estereótipo é visto como mero reproduzidor da expectativa social depositada nele”. No entanto, Mark Twain rompe com essa afirmação quando referido aos personagens Jim e Huck, pois apesar de apresentar as características já esperadas pelo leitor, Twain vai além e permite aos seus personagens reflexões que não caberiam aos estereótipos empregados a eles.

Tanto em Huck quanto em Jim se tem a desfragmentação de uma identidade em busca de sua reconstrução e renovação constantes, pois assim como afirma Hall (1998, p. 13): “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.” Assim, é notável o uso de estereótipos na obra e conseqüentemente a desfragmentação da identidade criada.

## O ESTEREÓTIPO EM HUCK: UMA CRIANÇA “MINI-ADULTA”

Huck era um menino simples e travesso e que não se interessava por costumes da “civilização”; um menino pobre e cheio de desejos; era avesso aos estudos, e mesmo sendo mentiroso, tinha uma essência honesta.

Desde o início da obra Huck mostra sua repulsa pelos costumes “civilizados”. Conforme Twain(2011, p.12) “Ela me meteu de novo naquelas roupas novas, e eu não podia fazer nada, só suar e suar,

e me sentir todo apertado”. Nesta passagem pode-se inferir a crítica social feita pelo autor, em que o menino que não se encaixa nas regras sociais, se sente “todo apertado”, ou seja, pressionado a pertencer aquele padrão e regras sociais.

A tia de Huck o ensinava sobre religião, através de argumentos impostos, sem permitir que o mesmo questionasse ou sem, ao menos, utilizar um discurso mais acessível à idade do garoto a fim de persuadi-lo:

Depois do jantar ela pegava seu livro e me ensinava sobre Moisés e os caras dos Papiros, e eu tava doido pra saber tudo sobre ele, mas aos poucos ela deixou escapar que já fazia um bom tempo que Moisés tava morto, assim não dei mais bola, porque não me interessei por mortos. (TWIN, 2011, p.12)

Essa citação retrata a inocência da criança perante o discurso “adulto” da tia. Mais uma vez se destaca a possível crítica do autor em relação aos costumes e discursos da época, agora, se referindo à imposição religiosa. O autor vai além, quando confronta os personagens Huck e a tia Douglas: “Pouco depois eu quis fumar e pedi licença pra viúva. Mas ela não quis saber. Disse que era um hábito ruim e não era limpo e que eu devia tentar não fazer mais aquilo” (TWIN, 2011, p.12). Apesar de se tratar de uma criança, Huck possui alguns costumes de adultos, como fumar, e porque não, mentir.

Há uma contraposição de figuras. A criança é convidada a se comportar como adulto apenas quando isso é interessante para a sociedade, como em relação à religião, mas ao se referir a costumes de adultos, como o uso do tabaco, então a criança é convidada a se comportar como tal. Mark Twain apresenta tais características, possivelmente, a fim de levar até o

leitor mais inocente a refletir sobre o papel da criança, que por vezes foi considerada como um “mini-adulto”.

A busca por mudança está presente em toda a obra, ora a busca por parte de Huck, ora por parte de Jim. De acordo com Twain (2011, p.12-13): “Tudo o que eu queria era ir pra algum lugar; tudo o que eu queria era uma mudança, qualquer uma”. Essa fala de Huck representa o desconforto dele em relação à sociedade a qual pertencia, reflexão e incômodo percebido não apenas por uma criança, mas por um “mini-adulto”.

Por vezes Huck reage de acordo com os próprios desejos em busca da liberdade, primeiramente foge da casa da tia e vai morar com pai, não satisfeito, pois o pai o maltrata e o deixa preso em casa, Huck, então, forja a própria morte: “Bem, por fim arranquei um pouco do meu cabelo, molhei o machado com bastante sangue, enfiei cabelo na parte de trás e atirei o machado num canto” (TWIN, 2011, p. 44-5). Após, ele foge pelo rio e encontra Jim também em fuga, e ambos vão em sentido ao Norte dos EUA.

Huck, por vezes, pensa em entregar Jim, pois não considera correta a atitude em ajudar um negro a fugir, no entanto, ele vai contra os próprios “princípios” sociais e não entrega o amigo. Porém, ele acaba por vivenciar um conflito interno, acreditando, inclusive, que não irá para o céu por ter ajudado um negro a fugir, como quando ele escreve uma carta à dona de Jim, entregando o escravo, mas se arrepende e se desfaz do papel: “Tudo bem, então, eu vou pro inferno! – e rasguei o papel” (TWIN, 2011, p. 237). O garoto prefere ir para o inferno, segundo suas crenças, do que denunciar o amigo escravo.

Por vezes Huck defende e encoberta o

amigo Jim, contrariando os costumes da época, de que negros não poderiam ser amigos de brancos. O garoto se depara com situações que necessitam de decisões maduras e ele se posiciona perante essas como se fosse um adulto.

### O PAI BÊBADO

Huck e os amigos montam um grupo chamado “bando de Tom Sawyer” para roubarem os viajantes na estrada e ficarem ricos. Ao discutir sobre a punição para aquele colega que os entregasse, cogitaram a possibilidade de matar os familiares do referido “dedo duro”, mas Huck não tinha família, apenas um pai ausente, alcoólatra e ganancioso, que era contra o filho estudar ou aprender sobre religião: “Sim, ele tem pai, mas agora ninguém sabe do pai dele. Ele deitava bêbado com os porcos no curtume, mas já faz um ano ou mais que não aparece por ali” (TWIN, 2011, p.18). Então a ideia é descartada, pois seria injusto um acordo em que Huck não pudesse participar.

Pode-se inferir que há uma crítica em relação à posição patriarcal da época, considerando que o homem era o dirigente da casa e da família, responsável pelo sustento da esposa e filhos, o pai de Huck é apresentado como sendo um personagem inverso ao desejado por aquela sociedade.

O garoto se sente desconfortável com a possibilidade do pai aparecer, pois se tratava de um progenitor agressivo e ambicioso:

Papai ele não tinha sido visto por mais de um ano, e isso era confortável pra mim. Eu não queria ver papai nunca mais. Ele sempre me batia quando tava sóbrio e conseguia me pegar; apesar de eu me enfiar no mato quase o tempo todo

quando ele andava por perto. (TWIN, 2011, p.22)

Apesar de Huck ser avesso a “civilização” e aos estudos assim como o pai, observa-se que Huck, ao contrário do pai, tem esse posicionamento como uma forma de resistência ao que lhe é imposto.

### O NEGRO ESTEREOTIPADO

A literatura, muitas vezes, é a representação dos ideais sociais da época, e dessa forma, os personagens negros quase não possuíam voz, sendo, na maioria das vezes, relacionados à sexualidade. Ou se tinha um negro sedutor ou uma negra sensual. O negro, na maioria das vezes era visto pelos colonizadores como um serviçal, e esses estereótipos se encontram presentes nas obras literárias, assim como em “As aventuras de Huckleberry Finn”.

A versão original em língua inglesa apresenta o termo “niger”, que corresponde a “negro”, entretanto, enquanto em nossa língua o termo “negro” seja o mais adequado, na cultura norte-americana em meados do século XIX, o referido termo é considerado pejorativo. É válido ressaltar que há notas explicativas que defendem o uso do termo na época, entretanto, é preciso compreender que o autor busca expor os extremos em função de uma crítica social.

O estereótipo do negro como sendo inferior e pouco racional surgiu por meio da colonização europeia. De acordo com Munanga (2012, p.24): “Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (...) A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro = humanidade inferior”. Assim, percebe-se que se trata de um estereótipo

resultante da história, o colonizador em relação ao colonizado.

Na obra “As aventuras de Huckleberry Finn”, Sawyer fez uma brincadeira com Jim enquanto ele dormia, e Jim, em sua inocência e espiritualidade relata conforme as suas crenças:

Mais tarde Jim disse que foi enfeitado pelas bruxas, que elas puseram ele num transe e carregaram ele por todo o estado, e que depois colocaram ele embaixo das árvores de novo e dependuraram o chapéu dele num ramo pra mostrar quem tinha feito o truque. E na vez seguinte que Jim contou a história, ele disse que foi levado até Orleans; e, depois disso, toda vez que contava a história ele aumentava mais e mais, até que daí a pouco ele disse que elas levaram ele pelo mundo inteiro e deixaram ele morto de cansaço, com o traseiro todo coberto de furúnculos da sela. Jim tinha um orgulho enorme da história, e ele ficou de um jeito que nem olhava mais pros outros negros. (TWIN, 2011, p.16)

No trecho supracitado, narrado pelo personagem Huck, reconhecemos um personagem estereotipado por ser negro e necessariamente acreditar em espíritos e distorcer a verdade. Considerando tais pressupostos, relacionando a referida passagem narrativa com Munanga (2012, p. 33): “A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc”, percebemos a representação do negro como inferior aos pertencentes àquela sociedade.

Huck e Jim encontram dois atores que se diziam Duque e Rei. Jim acredita nos dois e os trata da melhor forma possível, enquanto Huck se faz de convencido

pela história deles apenas visando benefícios posteriores.

Os atores convencem Huck e Jim a pararem em uma cidade e saem a divulgar uma “grande” apresentação teatral de uma peça shakespeariana. Eles conseguem vender todos os bilhetes, mas a apresentação é uma fraude e os atores se veem obrigados a fugir da cidade com Huck e Jim, e todo o dinheiro dos ingressos.

Ainda não satisfeito, um dos atores vende Jim e Huck vai a procura do amigo, se deparando com Tom Sawyer e, posteriormente, descobrindo que Jim se tornou um escravo livre.

O personagem Jim, apesar de possuir as características estereotipadas como sendo supersticioso e sentimental, ele é inteligente, prático, e apresenta um discurso que o coloca muitas vezes como o único adulto na obra, ao se referir sobre maturidade.

## CONCLUSÃO

Mark Twain utiliza apresenta em sua obra “As aventuras de Huckleberry Finn” personagens estereotipados, como um pai alcoólatra, um filho aventureiro e desinteressado pela escola e pelos bons costumes, um escravo fugitivo e atores desonestos, a fim de uma crítica ao padrão social estabelecido na época.

A “civilização” é discutida na obra como uma “prisão”, como responsável pelo molde comportamental das pessoas, não permitindo a essas viverem em liberdade. E assim se sente o pequeno Huck, não diferente do escravo Jim, o garoto se escravo da sociedade civilizada e luta em busca de liberdade.

Apesar dos estereótipos serem uma representação do preconceito, Twain os utiliza na obra a fim de levar o leitor a re-



flexão sobre o papel do indivíduo na sociedade.

Jim é representado com características de um negro estereotipado, no entanto, Huck surpreende ao dar voz a esse negro, e no final da obra, ao dar a liberdade a ele. É válido ressaltar que a liberdade de Jim constava no testamento da viúva, pois a mesma não poderia libertá-lo em vida, senão seria submetida a julgamentos, mas ao falecer, estando a liberdade de Jim em seu testamento, ninguém poderia julgá-la.

Portanto, através da presente pesquisa, pode-se inferir que os estereótipos dos personagens na obra eram a representação de pessoas indesejadas naquela sociedade, tais como um negro fugitivo em busca de liberdade, uma criança contadora de mentiras, um pai bêbado oportunista e atores golpistas, ou seja, todos aqueles que não eram aceitos na sociedade daquela época no Sul dos Estados Unidos da América.

## REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. *A identidade cultural pós-modernidade*. DP&A Editora, 1998.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PIZA, Edith S. Pompeu. *O caminho das águas: Estereótipos de Personagens Negras por Escritoras Brancas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Com-Arte, 2006.

TWAIN, Mark. *As aventuras de Huckleberry Finn*. Trad. Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2011.

# UM POSSÍVEL PERFIL DOS ANTROPÓLOGOS NORTE-AMERICANOS A PARTIR DA OBRA “NOVE NOITES” DE BERNARDO CARVALHO

Denise Jocasta Pereira

*Universidade Federal de Rondônia*

Luis Eduardo Fiori

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Na primeira metade do século XX a Universidade de Columbia enviou para o Brasil vários antropólogos especialistas em etnologia para estudar as estruturas sociais de diferentes tribos indígenas pouco aculturadas. Após um determinado tempo, um desses acadêmicos, ao deixar a tribo Krahô, se suicidou a caminho da “civilização”. Esse fato está romanceado na obra do jornalista Bernardo Carvalho, publicada pela primeira vez em 2002, sob o título de “Nove Noites”. O presente trabalho tem como objetivo tentar traçar o perfil dos antropólogos que vieram ao Brasil naquela missão e os possíveis estereótipos sobre o povo brasileiro no imaginário que eles traziam na época, sem necessariamente querer elucidar a causa da morte do pesquisador. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com caráter analítico, na qual teóricos como Levi-Strauss (1962), que discute a crise da antropologia, Engels (1984), o conceito de família e Hall (1998), os estereótipos, embasam as argumentações. Pode-se propor que os antropólogos que protagonizaram a obra, (em destaque o personagem principal e suicida, BuellQuain), eram estudiosos adeptos de uma ciência ainda em desenvolvimento e, por isso, apresentavam uma compreensão antropológica “primitiva”. A idealização dos índios do Pacífico sobre

os índios brasileiros, sem um apropriado discernimento de culturas diferentes é também um significativo indício de ingenuidade intelectual. Propomos que o discurso de Quain reflete uma formação antropológica fora de sintonia com o estoicismo requerido ao ambiente inóspito em que os índios brasileiros viviam na época.

**Palavras-chave:** Perfil. Antropológico. Estereótipos. Cultura. Brasil

## INTRODUÇÃO

A antropologia formal é um construto relativamente novo que enfrentou percalços para seu reconhecimento enquanto ciência. Na década de 1930, enquanto os Estados Unidos enfrentavam uma crise econômica e implantava o “New Deal”, a Universidade de Columbia encaminhava ao Brasil antropólogos para realizar pesquisas em tribos brasileiras.

Em meio a esses antropólogos se encontrava BuellQuain, um jovem etnólogo que sentia como se já tivesse vivido o suficiente de experiências que a vida e a antropologia poderiam lhe propor. Em contato com a cultura indígena brasileira, Quain se suicida a caminho da “civilização”, mas, o que instiga este trabalho são os acontecimentos que precedem a sua morte.

Este artigo tem como objetivo traçar um possível perfil dos antropólogos

norte-americanos da década de 1930, por meio dos discursos apresentados na obra *Nove Noites*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como embasamento dos argumentos os teóricos Hall (1998) e Lévi-Strauss (1957, 1960). O trabalho está dividido em apresentação da obra *Nove Noites*, a antropologia enquanto ciência, os estereótipos na obra e o possível perfil desses antropólogos.

## **NOVE NOITES, DE BERNARDO CARVALHO**

Por volta da década de 1930 uma equipe de antropólogos veio dos Estados Unidos, pela Universidade de Columbia, para estudar tribos indígenas brasileiras. Um desses antropólogos, Buell Quain, se suicidou após alguns dias de convívio com a tribo indígena Krahô, quando voltava à “civilização”, acompanhado de dois índios.

*Nove Noites*, é uma obra que narra a história desse antropólogo aqui no Brasil, por meio da investigação e ficção criadas pelo autor Bernardo Carvalho. Tem-se um narrador que corresponde à parte ficção e a parte jornalística é assumida pelo próprio autor. O objetivo da narrativa é o levantamento do fato ocorrido, de forma que seja possível uma aproximação aos reais motivos do suicídio.

A obra apresenta personagens reais e fictícios, além de cartas escritas por Buell antes de sua morte, e de relatos de um amigo que conviveu com ele durante nove noites. No decorrer da obra o autor leva o leitor a tentar inferir os possíveis motivos do suicídio e também das consequências de um choque cultural.

Dessa forma, *Nove Noites* relata, entre a ficção e a realidade, a morte de um antropólogo que após convívio com a tribo Krahô, na atual região de Tocantins,

se suicidou quando voltava à cidade, deixando sete cartas diferentes a sete pessoas diferentes, cada carta com um motivo específico de seu falecimento.

Esses antropólogos foram enviados para o Brasil pela Universidade de Columbia e eram estudiosos da etnologia, vieram para estudar as estruturas sociais de diferentes tribos indígenas até então pouco aculturadas.

## **UM POSSÍVEL PERFIL DOS ANTROPÓLOGOS NORTE-AMERICANOS DA DÉCADA DE 1930 A ANTROPOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA**

A antropologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem e a humanidade de um modo geral, e é dividida em duas grandes áreas: a Antropologia Biológica e a Antropologia Cultural. Essa última possui basicamente três especialidades: Etnologia, Linguística aplicada a antropologia e Arqueologia.

Levi-Strauss (1957, p. 370) conceitua a antropologia como uma ciência ainda em desenvolvimento:

Por enquanto, digamos apenas que ela procede de uma certa concepção do mundo ou de um modo original de colocar questões, ambos descobertos por ocasião do estudo de fenômenos sociais que não são necessariamente mais simples (como se costuma tender a crer) do que os que se apresentam na sociedade do observador, mas que – em razão das grandes diferenças que manifestam em relação a estes últimos – evidenciam certas propriedades gerais da vida social, que os antropólogos tomaram como objeto.

Entende-se antropologia como uma forma de conhecimento sobre a diversidade cultural. O questionamento acerca

do impacto das relações humanas surgiu ainda pelos filósofos pré-socráticos, e até o século XIX essa discussão era feita majoritariamente através da literatura, por cronistas, ou por meio de viajantes.

Considerando os possíveis rumos da antropologia, conforme Levi-Strauss:

A antropologia social é uma ciência jovem. É natural que ela busque construir seus modelos inspirada nos mais simples entre os que lhe são apresentados por ciências mais avançadas. (...) A antropologia, em busca de modelos, se encontra numa situação intermediária: os objetos a que nos dedicamos – papéis sociais e indivíduos integrados numa dada sociedade – são muito mais numerosos do que os da mecânica newtoniana, mas não o suficiente para uma análise estatística e de cálculo de probabilidades. Encontramo-nos, assim, em terreno híbrido e ambíguo; nossos fatos são complicados demais para serem tratados de um modo, mas não o bastante para que se possa tratá-lo de outro. (LEVI-STRAUSS, 1957, 345-6)

Enquanto uma ciência ainda em construção, a antropologia se mostra preocupada em estudar os diferentes grupos sociais e os indivíduos da sociedade a fim de um maior entendimento acerca das mudanças nas relações sociais. Em acordo com a teoria de Levi-Strauss sobre as relações sociais, na obra “Nove Noites” o narrador relata sobre Quain:

na loucura final das suas observações sobre os Krahô, e com base nas lembranças das revistas científicas que lia na adolescência, tenha tentado aplicar “os mesmos princípios matemáticos que governam os fenômenos atômicos” aos fenômenos sociais, detectando nos índios “síndromes de com-

portamento cultural” análogas às leis da física. (CARVALHO, 2002, p. 15)

É notável a imaturidade profissional do personagem etnólogo, que não consegue projetar-se pelas aplicabilidades da ciência que estuda. Levi-Strauss (1957, p. 378) descreve a etnologia: “Ela corresponde aos primeiros estágios da investigação: observação e descrição do trabalho de campo (*fieldwork*)”. Ele acrescenta:

A etnologia representa, em relação à etnografia, um primeiro passo em direção à síntese. Sem excluir a observação direta, ela tende a conclusões suficientemente amplas para que seja difícil fundamentá-las exclusivamente num conhecimento de primeira mão. (1957, p. 379)

Trata-se, portanto, de subáreas a que se destinavam os estudos do personagem e antropólogo Buell Quain na obra *Nove Noites*. Buell, apesar de jovem, era um etnólogo que veio para o Brasil a fim de estudar as tribos indígenas, juntamente com outros antropólogos da Universidade de Columbia.

## O PERFIL DO ANTROPÓLOGO DA DÉCADA DE 1930

A obra *Nove Noites* apresenta o mistério em torno da morte do antropólogo norte-americano Buell Quain, e relata também as experiências deste com antropólogos renomados como Levi-Strauss e Franz Boas. Na narrativa há a discussão e proposta de reflexão a cerca das relações culturais, pois, conforme Carvalho (2002, p. 52), Levi-Strauss afirmou:

Quanto mais as culturas se comunicam, mais elas tendem a se uniformizar, menos elas têm a comunicar. O problema

para a humanidade é que haja comunicação suficiente entre as culturas, mas não excessiva. Quando eu estava no Brasil, há mais de cinquenta anos, fiquei emocionado, é claro, com o destino daquelas pequenas culturas ameaçadas de extinção. Cinquenta anos depois, falo a constatação que me surpreende: também a minha cultura está ameaçada.

Assim, pode-se notar a preocupação em relacionar as culturas objetivando uma reflexão acerca da própria cultura. Entretanto, o mesmo não se aplica ao personagem principal de “Nove Noites”, pois Quain relacionava as culturas, na maioria das vezes, de forma pejorativa.

Assim são apresentados os alunos encaminhados para realizar pesquisas no Brasil:

Os três eram alunos diletos de Ruth Benedict, uma das principais representantes da corrente antropológica que ficou conhecida por associar **Cultura e Personalidade, na tentativa de explicar o comportamento pela inserção social e assim relativizar os conceitos de normalidade e anormalidade no que diz respeito aos indivíduos.** (CARVALHO, 2002, p. 17, grifo nosso)

Observa-se o interesse em se trabalhar com alunos com uma visão mais crítica da ciência antropológica, ou seja, alunos que não rotulassem as culturas a serem estudadas, que fossem reflexivos e imparciais.

Ainda em busca de identificar o perfil desses alunos, nota-se o cuidado em se ter alunos sem preconceitos. Conforme Carvalho (2002, p.17): “Em meados dos anos 30, na esteira do New Deal, o Departamento de Antropologia da Univer-

sidade de Columbia, dirigido por Franz Boas, acolheu estudantes atraídos por um pensamento liberal que propunha a cortar cientificamente as raízes dos preconceitos sociais”. “New Deal”, traduzido como “Novo Acordo”, foi um conjunto de programas implantados pelo governo dos Estados Unidos a fim de recuperar a economia que se encontrava em crise.

Percebe-se então, a busca por pesquisadores desvinculados de preconceitos sociais, o que supostamente não se aplica ao personagem principal da obra, Quain, que se refere à cultura indígena como uma cultura inferior. Ao se referir aos alunos de Antropologia da Universidade de Columbia:

Sendo ambos alunos de Columbia, eram necessariamente solidários. Todos eles eram alunos de Franz Boas, o que dava um traço de personalidade. O Boas distinguia os bons alunos. Ele era o orientador da pesquisa antropológica feita no Brasil pelos americanos. (CARVALHO, 2002, p. 32)

Portanto, parece possível identificar um perfil preferível para os estudos antropológicos da época: “Depoimentos de alunos e colegas atribuem a Benedict uma preferência por estudantes em desacordo com o mundo a que pertenciam e de alguma forma desajustados em relação ao padrão da cultura americana.” (CARVALHO, 2002, p. 17). Considerando tais pressupostos, evidencia-se então, a busca por alunos que não se “encaixavam” na cultura americana, supostamente porque assim se adaptariam melhor as condições sociais das tribos brasileiras.

A obra apresenta Buell Quain como um estudioso sábio, apesar de novo. Em uma carta para a mãe de Buell após o falecimento dele, Heloísa Alberto Torres es-

creve: “Era tão moço e tinha visto tanto. Que vida extraordinária”. (CARVALHO, 2002, p. 19) o que nos remete ao poeta alemão Rilke (apud Valery, 1999, p. 56) que propõe que “para se escrever um único verso é preciso conhecer muitos homens, muitos lugares, cidades, a poesia é feita de experiência”, Quain era então depositário de vivências precoces, porém, sem uma adequada compreensão de sua dimensão. Ele é apresentado como detentor de muito conhecimento adquirido através de sua suposta vasta experiência, por vários lugares do mundo.

Buell Quain em uma conversa com Castro Farias afirma: “Castro Farias, eu não tenho mais nada a fazer no mundo. Já vi tudo.” (CARVALHO, 2002, p. 42). Ou seja, ele mesmo se considera realizado com as experiências que vivenciou e considera não ter mais nada a aprender. E se para um estudioso, a busca da aprendizagem é um incentivo de vida, não ter o que aprender pode levar ao pensamento de que não é necessário mais viver.

Ainda durante a sua permanência na tribo Krahô, Quain escreveu a uma amiga chamada Ruth: “Carolina é um lugar tedioso”. (CARVALHO, 2002, p. 30). Ele apresenta uma constatação lúcida, não considera a cidade de Carolina um local envolvente, provavelmente em comparação a outros lugares já visitados por ele. Considerando que ali estava no papel de antropólogo, era de se esperar um pouco mais de maturidade ao se comparar culturas.

Conforme Carvalho (2002, p. 43): “A situação dos estrangeiros no Brasil do Estado Novo era delicada. A impressão era que estavam sob vigilância permanente”. Pode-se considerar então, as diversas “pressões” emocionais a que o antropólogo estava submetido: se envolver em

uma cultura considerada primitiva, lidar com supostos espiões em suas pesquisas e um possível choque cultural. Experiências essas que poderiam causar um certo desconforto a um jovem estudante, sem a maturidade necessária para suportar as demandas da profissão que ele mesmo elegeu para sua vida.

Em outra carta para Ruth Landes Quain diz estar preocupado com as relações da amiga com a dona Heloísa, e a alerta:

Mas acho que você deve lhe retribuir os favores fazendo-se de humilde na frente dela, evitando dizer coisas que soem como crítica antipática ao Brasil, fingindo se interessar pelo trabalho dos acadêmicos brasileiros, e até mesmo deixando-a pensar que é a orientadora da sua pesquisa. (CARVALHO, 2002, p. 44)

Percebe-se então, uma dificuldade por parte dos estudiosos da antropologia, em conseguir se desvincular de opiniões pessoais, em favor de uma visão crítica e científica acerca das culturas observadas.

Conforme Carvalho (2002, p. 23): “Segundo os índios, o etnólogo não mostrava nenhum sintoma de doença física. A prostração era psicológica e já se prolongava por dias, desde que recebera a última correspondência de casa”. O que continha nessa última carta ninguém teve acesso, pois o personagem a queimou. Logo antes de morrer, escreveu sete cartas justificando seu suicídio, para sete pessoas diferentes e com sete motivos diferentes, não se sabendo ao certo, o real motivo de sua morte. Como uma das possibilidades de causa da morte do antropólogo, Carvalho (2002, p. 25) propõe: “Para outros, disse que a mulher o traía com o irmão dele – mas eu sabia muito bem que não havia irmão nenhum”. Ou

seja, os motivos apresentados por ele, poderiam ser questionados por aqueles que o conheciam melhor e sabiam um pouco de sua vida.

Sobre a morte de Quain, de acordo com Carvalho (2002, p.15):

Buell Quain se matou na noite de 2 de agosto de 1939 – no mesmo dia em que Albert Einstein enviou ao presidente Roosevelt a carta histórica em que alertava sobre a possibilidade da bomba atômica, três semanas antes da assinatura do pacto de não-agressão entre Hitler e Stalin, o sinal verde para o início da Segunda Guerra e, para muitos, uma das maiores desilusões políticas do século XX.

Desse modo, pode-se imaginar que, além dos conflitos internos e culturais que o antropólogo vivenciava, também questões referentes a seu país de origem lhe devia fustigar o equilíbrio psicológico supostamente lhe provocando uma sensação de “sem saída”.

## OS ESTEREÓTIPOS NA OBRA NOVE NOITES, DE BERNARDO CARVALHO

As sociedades modernas estão sofrendo mudanças muito frequentes que estão fragmentando as culturas em sua classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, e conseqüentemente:

Essas transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento do sujeito. Esse duplo deslocamento do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 1998, p. 9)

Desse modo, a mudança rápida a que as culturas estão sendo submetidas exige dos indivíduos uma maior compreensão acerca das relações sociais atuais. Ainda conforme Hall (1998, p. 14): “as sociedades modernas são, portanto, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Então, espera-se de um antropólogo a visão de uma sociedade mutável e diversificada, em que se evite no máximo possível o “estranhamento cultural”.

Para entender o termo “estereótipo”, Piza (2006, p. 85), ressalta que se trata de um termo de origem grega, em que “*stereos*” significa “sólido”, e “*tupos*”, significa “impresso”. Ainda de acordo com Piza (ibidem, p. 85): “Lippmann adaptou e usou o termo para referir-se a imagens simplificadas que algumas pessoas têm de outras, imagens estas que não são construídas na experiência direta.” Então, é notável a visão estereotipada de Quain em relação aos indígenas e ao povo brasileiro, pois, em uma carta para a amiga Ruth, Buell apresenta uma visão distorcida sobre a cultura em que se encontram inseridos:

Encontrei um grupo de índios Krahô e eles parecem pavorosamente obtusos. Têm cortes de cabelo engraçados, furam as orelhas e continuam sem usar roupas nas cidades. Há um monte de coisas sobre os brasileiros e as cidades brasileiras que me dão vontade de tirar a roupa e me masturbar em praça pública. Mas tento me controlar. (CARVALHO, 2002, p. 30)

Muitas vezes, o estereótipo traz uma carga preconceituosa que resulta, mesmo que involuntariamente, em uma inferiorização do outro, enfatizando características nem sempre positivas e generalizando os indivíduos que apresentam

algumas dessas características. De acordo com Piza (2006, p.86-7):

Segundo os estudos nas décadas de 30 a 50, o estereótipo vai tornar-se parte de uma outra noção: a do preconceito. E é à essa noção que se vão atrelar os estudos sobre o estereótipo. Uma vez considerado como simplificação de uma imagem mental, estereotipar (ato de criar estereótipo) torna-se parte necessária das definições de “comportamentos” preconceituosos.

Assim, um estereótipo pode ser resultante de uma visão preconceituosa, ou de inferioridade da cultura em questão. Quain utiliza de argumentos que mostram uma falta de compreensão antropológica quando se refere à tribo Trumai: “Essa gente está entediada e não sabe”. Essa frase, por si só, é incoerente e sem sentido, já que quem está entediado e não sabe, na verdade não está entediado, porque o tédio depende diretamente da consciência de sua existência, além do mais, para eles, o que eles faziam lhes completava o espírito porque era o que havia de melhor dentro de seu universo. Também quando relata os costumes em relação a cumprimentos mostra intolerância: “Não há nenhuma cerimônia em relação ao contato físico e, assim, passo por desagradável ao evitar ser acariciado.” (CARVALHO, 2002, p. 54)

Percebe-se também uma antipatia pela cultura que ele se propôs a estudar: “Ele estava cansado de observar, mas nada podia lhe causar maior repulsa do que ter que viver como os índios, comer sua comida, participar da vida cotidiana e dos rituais, fingindo ser um deles”. (CARVALHO, 2002, p. 55)

A visão da época era que os índios deveriam se cobertos com presentes, e as-

sim seria possível ajudá-los, levando-os para a civilização, Quain possivelmente se sentiu longe da “civilização”, e por isso, deslocado, ao realizar a pesquisa de campo nas tribos brasileiras. Inclusive, abria mão de sua alimentação, por não se adaptar aos costumes locais: “O etnólogo não comia com os índios e não aceitava a comida deles. Não comia beiju. Tinha o seu próprio arroz.” (CARVALHO, 2002, p. 82). Em uma nova carta para Ruth Landes, Quain afirma: “Não gosta da ideia de me tornar nativo” (CARVALHO, 2002, p. 109)

Novamente Quain apresenta um discurso estereotipado:

Acredito que isso possa ser atribuído à natureza indisciplinada e invertebrada da própria cultura brasileira. Meus índios estão habituados a lidar com o tipo degenerado de brasileiro rural que se estabeleceu nesta vizinhança – é terra marginal e a escória do Brasil vive nela. Tantos os brasileiros como os índios que tenho visto são crianças mimadas que berram se não obtêm o que desejam e nunca mantêm as suas promessas, uma vez que você lhes dá as costas. (...) O Brasil, por sua vez, sem dúvida absorveu muitas das marcas mais desagradáveis das culturas indígenas com as quais teve contato inicialmente. (CARVALHO, 2002, p. 120)

Os grupos sociais sempre apresentarão dessemelhanças, e se se minimizarem, será para se reconstituir. “Os brasileiros se contentam em fazer seus pedidos à sorte”. (CARVALHO, 2002, p. 121), um discurso desse tipo não corresponde às expectativas que se tem de um etnólogo.

O personagem-narrador Castro Faria afirma sobre Buell Quain: “Acho que não aprendeu português, nem se interessava



pelo Brasil. Aliás, nunca vi um livro dele.” (CARVALHO, 2002, p. 41). Considerando que a língua é um forte instrumento cultural, não aceitar a cultura é, consequentemente, negar a língua.

Castro Faria argumentou sobre a repercussão da morte de Quain: “O Quain foi um acidente na história da antropologia e nas relações entre o Museu Nacional e a Universidade de Columbia. Mas as relações continuaram sem problemas.” (CARVALHO, 2002, p. 45). Os governos brasileiro e norte-americano, Getúlio Vargas e Roosevelt, respectivamente, possuíam uma boa relação, o que não se abalaria por um “acidente de percurso”.

Sobre a personalidade do antropólogo Buell Quain, conforme Carvalho (2002, p.34): “Era filho de médicos. Tinha muito dinheiro. Mas detestava usar dinheiro. Era uma obsessão. Essa preocupação de não deixar transparecer que tinha recursos, e de viver sempre em condições que escondessem a sua verdadeira condição”. E Carvalho vai além quando afirma que: “Buell Quain tinha ‘a preocupação constante de demonstrar que não era ninguém, como se fosse só um servçal.” (2002, p. 37)

Desse modo, percebe-se que Buell era uma pessoa humilde (ou se fazia de) quando se tratava de dinheiro, não gostava de se expor e não priorizava o financeiro. Segundo Carvalho (2002, p.36): “A única miragem que eu posso admitir que ele tivesse era essa de um mundo sem ricos, porque era realmente uma ideologia. Ele não queria parecer rico. Era seu traço de caráter mais marcante”.

Buell afirmou ser casado, mas nunca ter escrito ou recebido uma carta de sua esposa, nas palavras de Castro Faria:

No tempo de Rondon, havia toda aquela ideologia de não

tocar em índio, de não ter relações sexuais com os índios, de morrer se preciso fosse, matar nunca. Havia muitos erros do Serviço de Proteção aos Índios nesse tipo de contato. Deve ter pesado muito o fato de ele ser um estrangeiro. Pode ser que na ideologia do SPI, que era de um purismo tolo, fosse melhor ele ser casado. (CARVALHO, 2002, p. 38)

Considerando a citação supracitada, entende-se que Quain se apresentou como um homem casado para evitar supostos futuros transtornos com os órgãos responsáveis pela proteção dos indígenas, pois assim, não o veriam como ameaça para as mulheres nas tribos.

Engels conceito de família, diferenciando-a de sistemas de parentesco:

A família”, diz Morgan, “é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos; só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente. (1984, p. 65):

O sistema de parentesco é equivalente a cultura em que é empregado. No Brasil, por exemplo, no sistema de parentesco não é aceitável que pai e filha tenham um filho, o que não necessariamente é aplicado em um outro sistema de parentesco. Buell Quain sente a necessidade de se dizer casado, considerando a concepção de família monogâmica, não permitindo a ele, sendo casado, se relacionar com outras mulheres, inclusive as indígenas.

Mais uma vez nos deparamos com

um antropólogo se submetendo a situações para as quais ele possivelmente não estava preparado. Assim, torna-se compreensível o resultado de tais comportamentos e ideologias embasadas por uma ciência ainda em desenvolvimento.

## CONCLUSÃO

Através da obra *Nove Noites*, de Bernardo Carvalho, nos deparamos com um antropólogo norte-americano jovem e desbravador, que se dispõe a estudar tribos brasileiras. No entanto, quando ele se depara com a cultura local e a compara com as tribos já estudadas por ele em outras partes do mundo, se sente deslocado e comete suicídio.

Por meio da presente pesquisa, pode-se inferir que a Antropologia se encontrava em um estágio de desenvolvimento insuficiente para subsidiar seus pesquisadores com um suporte emocional e espiritual para enfrentar desafios em que os limites humanos pudessem ser postos à prova. Eles vinham e traziam na bagagem o espírito imperialista americano da época (e de agora), influência eugenística, valores morais bíblicos nada condizentes com um livre exercício antropológico e um idealismo infantil incapaz de deixá-los perceber o valor da diversidade étnica e conseqüentemente cultural do planeta.

Quain, então, foi vítima de seu tempo. Talvez se nunca tivesse vindo para o Brasil, tivesse cometido suicídio em outro país, ou na sua amada América, já que era um suicida em potencial. O que podemos tomar por certo é que a ciência a que se dedicou na época não foi capaz de transformá-lo primeiramente em alguém *openminded* para só então submetê-lo ao ambiente inóspito que lhe infernizou a mente abarrotada de ilusões.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bernardo. *Nove Noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad. José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

HALL, Stuart. *A identidade cultural pós-modernidade*. DP&A Editora, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Cultural*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. Ed. Cosac Naify: 1957.

\_\_\_\_\_. *A crise moderna da Antropologia*. In: *Revista de Antropologia*. Volume 10. N.1 e 2. Julho e dezembro de 1962.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

# PROPAGANDA E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Edilene da Silva Ferreira  
*Instituto Federal do Acre*

Cynthia Carla Cavalcante Vasconcelos  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito identificar como o discurso de sustentabilidade é apresentado no gênero propaganda, observando como o recurso da persuasão é capaz de criar um sentido de verdade no texto. Essa tarefa crítica baseia-se nos princípios da Análise do Discurso apresentados por Maria do Rosário Gregolin (2006) e nos conceitos de gêneros discursivos de Luiz Antônio Marcuschi (2008), através dos quais é possível verificar os aspectos relacionados à materialidade do texto representados ideologicamente. Nessa perspectiva, será analisada uma propaganda, cujo discurso fundamenta-se na ideia de sustentabilidade na Amazônia, veiculada na edição 2145 da Revista Veja, publicada no dia de 30 dezembro de 2009. Escolhemos a propaganda por ser um gênero que está presente em diversos usos sociais, alcançando segmentos sociais distintos, a partir de padrões sociocomunicativos determinados. Dessa maneira, será analisada a estrutura discursiva desse gênero, observando-se como está organizado e sob que ponto de vista se constroem os discursos relacionados à Amazônia em um dado contexto histórico, estabelecendo as relações entre o sujeito da enunciação, o enunciatário e o texto. Serão observadas ainda que marcas discursivas podem ser encontradas e interpretadas. Com isso,

será possível observar como o discurso de sustentabilidade se manifesta ideologicamente num determinado contexto, a que formação discursiva pertence para determinar as condições de produção do gênero e os efeitos de sentido criados.

**Palavras-chave:** Propaganda. Discurso. Sustentabilidade

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade analisar uma propaganda a partir de alguns conceitos da Análise do Discurso. Foi escolhida uma propaganda por ser um gênero que se desenvolve nas mais diversas esferas da atividade humana, atingindo as grandes massas.

Nesse gênero, observaremos como as diversas ideologias são transmitidas e como os discursos acerca da sustentabilidade, preservação da Amazônia e conservação das reservas naturais foram expressos num contexto sócio-histórico específico e como passou a fazer parte de determinada formação discursiva que gira em torno das discussões acerca da sustentabilidade, utilizada nos meios midiáticos, muitas vezes, como um mecanismo apelativo para alcançar um maior número de leitores, convencendo-os a adquirir um determinado produto ou serviço.

Dessa maneira, levando em consideração os conceitos de gêneros textuais e a

teoria do discurso, será analisada a propaganda do Banco da Amazônia, veiculada na edição 2145 da Revista Veja, publicada em dezembro de 2009, última edição do ano. Escolhemos essa edição da revista, tendo em vista, que nesse ano ocorreu a 15ª Conferência das Partes da Convenção do Clima das Nações Unidas, que foi do dia 7 ao dia 18 de dezembro de 2009, em Copenhague, Dinamarca. O encontro visava alcançar novos avanços na elaboração de um novo acordo de proteção ao clima global, cujo principal objetivo era fazer com que a humanidade reduzisse as emissões de gases de efeito estufa, principalmente o gás carbônico. Isso se deu tendo em vista que um acordo anterior, firmado no ano de 2007, o Plano de Ação de Bali, o qual determinou que um novo tratado fosse concluído em dezembro de 2009. Isso se fez necessário, tendo em vista que o então conhecido Protocolo de Kyoto, assinado em 1997, apresentava metas não muito satisfatórias.

O interesse em analisar uma propaganda desse contexto se deu em virtude de observarmos que a recorrência de propagandas com esse tema se tornou mais evidente nesse período. Além disso, temos visto constantemente que o número de pessoas que se preocupam com a sustentabilidade ao contratar um serviço ou adquirir um produto cresceu consideravelmente.

Dessa forma, esperamos identificar como são veiculados esses discursos e quais efeitos de sentido conseguem transmitir a determinados sujeitos em um dado contexto social e histórico.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para início das discussões, apresentaremos alguns conceitos importantes para a compreensão da nossa análise, que são

as noções de gênero textual, discurso e sustentabilidade.

## A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Segundo MARCUSCHI (2008), [...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, embora não sejam instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Pensando dessa maneira, os gêneros textuais representam as mais diversas manifestações humanas as quais podem ser expressas através das ideologias que se transmitem a partir de cada um desses gêneros, através dos quais a comunicação se torna possível. Essa relação se torna possível a partir do momento em que tomamos a língua como um das maneiras da ação social, a qual representa uma dada realidade.

Ao conceituar gênero, o mesmo autor enfatiza que

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, P. 155)

Com isso, a noção de gênero textual se torna imprescindível para que possamos compreender como se dão os processos comunicativos, nas relações sociais, de acordo com o objetivo de cada ação comunicativa.

Não podemos esquecer que através

dos gêneros textuais, em especial a propaganda é possível apresentar as diversas ideologias que perpassam determinados segmentos da sociedade, demonstrando a sua especificidade perante uma situação de produção específica. Devemos lembrar, contudo, que não devemos submeter os discursos estudados a nenhuma teoria pronta e acabada, tendo em vista seu grau de complexidade.

Diante disso, o gênero propaganda enquanto um gênero que atinge as grandes massas pode ser considerado um gênero veiculador de ideologias dentro desses processos comunicativos, ao mesmo tempo em que caracteriza um dado fenômeno histórico que por algum motivo acaba estabelecendo ligação entre a vida social e cultural do sujeito, ou melhor, em uma dada coletividade.

## A NOÇÃO DE DISCURSO

A noção de discurso tem sido muito difundida nas últimas décadas e vários são os estudos que têm surgido sobre esse assunto. Aqui utilizaremos alguns conceitos de discurso apresentados por Gregolin (2005), em seus estudos realizados partir das ideias de Pêcheux e Foucault. A autora observa que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, nunca é puro acabado, e por essa razão produz determinados sentidos em um dado momento histórico.

Diante disso, analisar o discurso em um determinado texto, vai além dos limites da pura e simples interpretação, é necessário antes de tudo considerar o contexto em que foi produzido e como esses enunciados são difundidos, pois perpassam a ordem da língua e da história, que possibilitam as condições necessárias para que um discurso por vir a existir.

Segundo PÊCHEUX (*Apud* GREGOLIN, 2005, p. 51), os discursos são atravessados por uma divisão entre dois espaços discursivos: a) o da manipulação das significações estabilizadas, normalizadas; b) o das transformações do sentido. A

fronteira entre esses dois espaços é muito difícil de determinar.

É na primeira divisão que inserimos a propaganda, uma vez que seu fim é transmitir aquilo que deve, de alguma forma, atrair um determinado público, logo deve concordar com a ordem vigente, para atingir o maior número de pessoas.

## A IDEIA DE SUSTENTABILIDADE

Diversos aspectos e abordagens estão diretamente ligados à ideia de sustentabilidade. Uma das primeiras vezes em que se ouviu falar no termo foi no Relatório de Brundtland, de 1987, no qual se relata que a sustentabilidade visa “suprir as necessidades da geração presente sem afetar a habilidade das gerações futuras de suprir as suas necessidades”.

Segundo o conceito oficial da ONU, o “Desenvolvimento Sustentável”, tal como concebido refere-se ao desenvolvimento capaz de atender as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas próprias.

A partir desses conceitos, é possível afirmar que muitas das ideologias expressas em torno dessa ideia de sustentabilidade, são apresentadas a partir de um princípio capitalista que se organiza em torno da sustentabilidade que está, por sua vez, inserida num quadro de um capitalismo, que se pode chamar de mercado. O que se tem percebido é muito mais um discurso que, de uma forma ou de outra, disfarça todo esse princípio de preservação de uma preocupação muita mais eco-

nômica que mesmo com a preservação dos bens naturais.

Com isso, compreendemos que buscar uma sustentabilidade deve ser muito mais que buscar a preservação da diversidade biológica, mas é também buscar a preservação e valorização da diversidade cultural, étnica e social dos próprios sujeitos, o que só é possível a partir da união entre a sociedade e suas relações com o meio e subjetividade do indivíduo.

O tema da sustentabilidade foi um tema bastante discutido na mídia no ano de 2009, em virtude da Conferência de Copenhague – COP 15, e não foi diferente na propaganda veiculada em revistas, tendo em vista que se tornou uma preocupação coletiva e de fundamental importância para o homem e o meio ambiente, revelando-se através de um discurso que se baseia na preservação dos bens naturais, bem como na utilização sustentável dos bens naturais como medida urgente para a preservação da humanidade. A partir disso, muitas marcas fazem uso do apelo publicitário e apresentam-se como sustentáveis tentando atingir um público em particular que se dizem também preocupados com o meio ambiente. E com isso têm alcançado seus objetivos.

## ANÁLISE DA PROPAGANDA DO BANCO DA AMAZÔNIA – BASA

O principal fim das propagandas é provocar no destinatário o convencimento a adquirir um determinado produto ou serviço. Seu objetivo é dessa maneira, persuadir, mediante um discurso que se baseia na apelação. Tudo isso se destaca na linguagem utilizada, nas imagens ou ilustrações que acompanham a mensagem transmitida, cujo fim se baseia na idéia de interação com o público.

Diante disso, é possível mencionar o

que afirma Bakhtin (2003)

não se pode subestimar a importância da interação na linguagem entre a voz do eu e a do outro, ou seja, o processo da comunicação discursiva real acontece tanto na posição de “falante” quanto na de “ouvinte” que discorda, concorda, completa, aplica. Essa atividade de responsiva acontece desde o início da conversa.

Através do discurso expresso nas propagandas observamos essa atividade de interação na qual interagem leitor e aquele divulgado pela revista. Essa atividade de interação é que permite que os discursos sejam veiculados, pois é através das relações sociais e históricas que surgem determinados discursos em determinadas manifestações discursivas, revelando determinadas identidade de sujeitos sócio-históricos. Através desses procedimentos vêm à tona determinadas práticas discursivas que se manifestam mediante os diversos posicionamentos que esse sujeito toma diante de determinada situação.

Pensando a propaganda como uma forma de discurso, é interessante mencionar a ideia de SILVA (2000, p. 17), em **Identidade e diferença**: “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar”. Diante de um gênero que consegue alcançar diversos segmentos sociais observamos que há a possibilidade de os sujeitos se posicionarem diante de determinadas situações.

É válido ressaltar que nos conceitos de Bakhtin sobre a linguagem podemos buscar fundamentação para analisar como se dá em determinadas manifestações discursivas e sociais os procedimentos de interação e o sujeito e outrem para estabelecer interação, uma vez que

um gênero como a propaganda dialoga constantemente com a sociedade e seus membros.

Assim, ao analisar um gênero tão popular na sociedade devemos sempre levar em consideração a interação com o outro no mundo social, pois os sujeitos do discurso são constituídos através da alteridade, o que faz com que se perceba no seu discurso o discurso de outrem, percebendo-se enquanto indivíduo social.

Analisar os discursos sobre sustentabilidade na Amazônia e todos os discursos de preservação que giram em torno dela, nos faz perceber que todo aquele discurso sobre a Amazônia que transitava em torno de eldorado perdido ou inferno verde que foi divulgada principalmente nos textos narrativos do início do século foi modificado, uma vez que o que se observa agora é que se busca preservar essa Amazônia que passou a ser vista como base para uma voz apelativa que se manifesta na propaganda, cujo principal objetivo é atingir um público específico, que lê a referida revista.

Vejamos a propaganda ora analisada:



Veja, 30 dez. 2009, ed.2145, p.256

“O Banco da Amazônia é o maior indutor de desenvolvimento na Amazônia, responsável por mais de 75% do crédito de fomento da região. Só nos últimos 12

meses o Banco investiu mais de R\$ 3 bilhões nos mais diversos segmentos da economia. E com um detalhe: pensando em sustentabilidade. Pois o Banco da Amazônia entende que nenhum crescimento tem sentido se não houver respeito ao homem e ao meio ambiente. O Banco da Amazônia tem compromisso com a Amazônia e com você. E movimenta a sua vida, onde quer que você esteja.” (Veja, 30 dez. 2009, ed.2145, p.256)

Analizando a propaganda do Banco da Amazônia publicada no ano de 2009, no mês de dezembro, exposta acima, publicada poucos dias após a COP 15, observamos a preocupação em apresentar o discurso de sustentabilidade, através das imagens e do texto que acompanha a propaganda arrematando aquilo que as imagens já podem mostrar.

Nesta propaganda o discurso recai principalmente sobre as ideias de **investimento** e **sustentabilidade**. Em uma primeira análise vemos que o objetivo da propaganda, somente aparentemente não é vender, mas divulgar uma ação realizada pela empresa, que tenta demonstrar que ela tem uma preocupação não só com o consumo ou com o oferecimento de um serviço, mas com o futuro e o bem comum da sociedade. Porém, implicitamente, é uma tentativa de atrair mais clientes, em especial aqueles que fazem parte de um grupo específico, isto é, aquele que se preocupa com a sustentabilidade.

Isso pode ser observado no trecho: “Só nos últimos 12 meses o Banco investiu mais de R\$ 3 bilhões nos mais diversos segmentos da economia. E com um detalhe: pensando em sustentabilidade.” Na propaganda a sustentabilidade é exposta como um acréscimo a todas as ações que o Banco realizou. Assim diante, do bem que se declara ter realizado o Banco vislumbra novos clientes ou investidores,

dando destaque ao discurso que é aceito no contexto sócio-histórico em que é produzido.

A idéia é mostra-se à sociedade como uma empresa que não só pensa no futuro, mas que já realizou muitas ações para, com isso, conseguir adesão daqueles que também têm essa preocupação. Essa idéia se torna mais forte a partir do momento em que vemos o Banco da Amazônia investindo na própria Amazônia, o que também enfatiza a preocupação com o meio, a qual se quer transmitir na propaganda ora analisada.

Com isso, demonstra que o importante não é somente oferecer um serviço, mas apresentar um discurso significativo, válido e culturalmente aceito, um discurso que já é veiculado na tentativa, que reforça uma ideia atrativa, que reforça a frase log acima da propaganda: “Nosso movimento é pela vida”, sem gerar qualquer forma de transgressão à ordem vigente no momento. As imagens também reforçam isso, ao passo que são apresentadas como resultado das ações realizadas pela empresa, e apropria idéia de movimento representada pela imagem do cata-vento.

Sendo assim, é possível afirmar que quando estamos tratando de um gênero cujo objetivo é atrair consumidores de um determinado produto, o discurso previamente veiculado deve ser reproduzido de modo a garantir sua credibilidade e aceitabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tentou fazer uma análise de como o discurso que gira em torno da ideia de sustentabilidade, veiculada na propaganda do Banco da Amazônia, publicada na última edição da Revista Veja, do ano de 2009, busca representar um dado contexto sócio histórico ao passo que tenta persuadir o leitor.

Observamos que as relações enquanto gênero que veicula ideologias aceitas por determinados segmentos da sociedade, a propaganda reforça discursos aceitos para alcançar a sua função apelativa, isto é, de convencer um consumidor ou possível cliente a mudar seu comportamento, a adquirir certo produto ou serviço.

Sendo assim, foi possível perceber que o discurso de sustentabilidade ligado à preservação da Amazônia, fazendo parte de uma formação discursiva específica, procura, acima de tudo, alcançar os sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que reforça as ideologias produzidas em um dado contexto sócio-histórico-cultural, conforme foi possível observar na propaganda em tela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

FONSECA-SILVA, Maria Conceição; POSSENTI, Sirio. (ORG). **Mídia e Redes de Memória**. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos**. São Carlos: Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. Bakhtin, Pêcheux, Foucault. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFF, Enrique (Coord.). **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção**



**Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editoriais, 2008.

REVISTA VEJA, dezembro de 2009. Edição 2145. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 29 jul 2014.

.Relatório de Pesquisa. **O Jovem e o consumo sustentável.** Pesquisa Akatu/Unesco. Disponível em: <<http://www.rolac.unep.mx/industria/esp/pdfs/pekisa.pdf>> Acesso em 22 set 2014.

STAHEL, Andri Werner. Capitalismo e Entropia: Os Aspectos Ideológicos de uma Contradição e a Busca de Alternativas Sustentáveis. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável.** São Paulo: Cortez, 1998.

# ESTÉTICA, INTERPRETAÇÃO E CONTRA A INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE SUSAN SONTAG

Elizabeth Cavalcante de Lima  
Universidade Federal de Rondônia

## RESUMO

A presente pesquisa, fruto do Seminário de Integração do Mestrado em Estudos Literários da UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia, abre a discussão acerca da Interpretação a partir da visão de Susan Sontag, tal como ela acontece na sociedade e principalmente em sala de aula. A autora se posiciona contra a interpretação que deturpa e desqualifica a obra de arte, pois a preocupação excessiva com o conteúdo em detrimento da forma torna o leitor/expectador insensível e a apreciação, algo mecânico. Ao abrir mão da experiência sensorial, tão primordial no mundo atribulado em que vivemos, deixa-se de lado o que a Arte tem de mais belo que é a capacidade de tocar no que temos de mais humano, a emoção. Para ela a preocupação excessiva com “o que o autor quis dizer”, anula em certa medida a delícia da apreciação, do olhar, da sensibilidade em detrimento do puramente racional. Assim, poesias, imagens, história em quadrinhos que vêm permeando os livros didáticos não passam, muitas vezes, de meros textos e ilustrações. Dessa forma, a pesquisa objetiva investigar a realidade em sala de aula, abrindo espaço para discussão e reflexão no espaço escolar sobre a prática docente, arrefecendo da Literatura e Outras Artes o caráter de martírio que representa para muitos alunos. A pesquisa está sendo desenvolvida nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Porto Velho – RO.

**Palavras-chave:** Susan Sontag. Arte. Interpretação. Escola.

## INTRODUÇÃO

Susan Sontag, famosa teórica e romancista americana produziu um texto polêmico sobre a questão de interpretação de textos literários e artes de um modo geral, intitulado *Contra Interpretação* que sugere muitas discussões sobre estética, arte, educação artística, ensino de literatura entre outros. É notório que vivemos em um mundo atribulado, onde tudo é efêmero e fugaz, tudo é produzido para ser consumido rapidamente, sem levar em conta a reflexão, as experiências sensoriais e a sensibilidade. Temos a impressão de estar em um mundo mercadológico, sendo desprezada toda a essência do homem como ser sensível e dotado de emoções e inteligência. Partindo desse pressuposto, neste artigo nos propomos a discutir a questão da interpretação de textos literários e Outras Artes levantadas por Sontag e sob a luz dos PCNs de Artes, levando em consideração o papel da escola dentro do processo ensino-aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO

A palavra Estética, do grego *aistesis*, pode ser compreendida como a faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante. Expressão cunhada por Aristóteles quando pensou e sistematizou a filosofia dividindo-a em três ramos do conhecimento do homem, a saber: Estética, Episteme e Ética. A palavra *aisthesis* tem a mesma origem da palavra *aisthethicon* que significa “o que sensibili-

za”, isto é, que afeta os sentidos. A questão que se amplia nesta discussão é acerca da possibilidade de pensar uma prática de leitura em sala de aula que ultrapassasse os limites da interpretação e que abrangesse a dimensão sensível da literatura e outras artes. Ao olharmos para a *Literatura e Outras Artes*, depreendemos sua grande capacidade de atingir o espectador e mudar a forma como ele vê e compreende algo, além das possibilidades da arte se mostrar, se revelar como verdade.

Para Sontag, mesmo nos tempos modernos, quando a maioria dos artistas e críticos já abandonou a teoria da arte como representação de uma realidade exterior em favor da teoria da arte como expressão subjetiva, o elemento principal da teoria mimética persiste, quer nossa compreensão de obra de arte utilize o modelo do retrato, da representação, quer o modelo de uma afirmação, o conteúdo ainda vem em primeiro lugar. O conteúdo pode ter mudado, podendo ser menos figurativo, menos realista, mas ainda pressupomos que a obra de arte é o seu conteúdo. Dessa forma, depreende-se que, por definição, a obra diz sempre alguma coisa, sendo esta a preocupação mais recorrente no universo da interpretação. É evidenciada a valorização do conteúdo em detrimento da forma como a causa de um estrangulamento da sensibilidade do homem contemporâneo. O homem moderno se comporta como um investigador e não como um contemplador, privado que é das possibilidades de usufruir da arte sem exigir dela que se justifique. Geralmente, perante um objeto artístico, faz-se uma análise dos mais diferentes modos para somente posteriormente chegar a uma determinada conclusão que se encerra normalmente acerca do que a obra quis/quer dizer.

Assim, a tarefa de interpretar torna-se quase um trabalho de tradução que necessita, para tanto, de um intérprete que aborde a obra com o objetivo de interpretar o que cada elemento diz. Esse modo de estar diante de determinada obra de arte confirma a hegemonia do conteúdo a ser interpretado e a insipiência da percepção das formas que sensibilizam. Então, ao ratificar que a obra fala sobre alguma coisa, o observador refere-se à obra como um objeto que ela não é em si mesma, mas como uma massa amorfa intelectual que ela resguarda, e que ele, na posição de investigador precisa cavar para resgatar. Como único modo de se relacionar com a obra, a interpretação se justifica, pois somente ela é capaz de passar as formas e entrar em contato com o conteúdo. De acordo com Sontag, em seu modo mais simplório, a interpretação embasa-se em um método de tradução, sendo necessário destacar os elementos e averiguar o que cada um deles diz.

O projeto da interpretação, que pode transformar o sentido do texto, tem como explicação o início da quebra das crenças no mito que foi rompido com a visão realista do mundo advinda das descobertas da ciência, a partir do momento que estes já não davam conta de explicar todas as coisas, acontecimentos ou fenômenos, o homem passou a indagar a realidade e a não crer apenas nas explicações até então tidas como verdadeiras. Foi preciso lançar mão, portanto, da interpretação para dar conta de conciliar os textos antigos às modernas exigências. Sontag vê, desse modo, que a interpretação pressupõe uma evidente discrepância entre o claro significado do texto e as exigências dos leitores. Sendo a interpretação uma estratégia radical para a conservação de um texto antigo, considerado demasiado pre-

cioso para ser repudiado, mediante a sua recomposição. E que o intérprete, sem na realidade apagar ou reescrever o texto, acaba alterando-o. Porém isso não é admitido. Ele afirma que pretende apenas torna-lo inteligível, revelando seu verdadeiro sentido ainda que dessa maneira, o texto fique profundamente alterado. Os intérpretes afirmam revelar um sentido que já está lá.

Podemos citar como exemplo o poema *No Meio de Caminho* de Carlos Drummond de Andrade que sofreu inúmeras interpretações ao longo da sua história, tanto é que o próprio autor, certa vez em uma entrevista, chegou a dizer que não era nada daquilo, que na verdade tantas interpretações desqualificavam o seu poema. Assim, em 1967, para marcar os 40 anos do poema, Drummond reuniu o extenso material publicado sobre ele no volume *Uma Pedra no Meio do Caminho – Biografia de um Poema*. Na verdade, era uma resposta carregada de ironia às vésperas dos 40 anos da primeira publicação e com isso o autor devolvia aos leitores a leitura que eles haviam feito do seu trabalho.

Partindo do pressuposto de que a interpretação deturpa a obra, a centralidade da interpretação é posta em cheque por Sontag ao afirmar que a fabricação estética tem como principal característica a capacidade de modificar o que o homem tem de mais humano, a nossa capacidade de sensibilizar. Devido a esse aspecto sensível e descontrolado, Platão sentencia o banimento de todos os artistas da cidade ideal. Aristóteles, ao examinar a tragédia, é mais flexível ao afirmar que a arte é eficaz, uma vez que a prática sensível possui utilidade terapêutica por despertar e purgar as emoções perigosas. É inegável que as artes fervilham com os

nossos sentidos, mas nunca é o aspecto sensorial que a qualifica ou justifica, elas têm vida garantida porque apresentam um conteúdo sempre nobre, que deve ser “descoberto” pelo observador; mesmo sendo as formas de beleza ímpar, o conteúdo é o que a embasa e a sustenta.

Com uma linguagem afiada, Sontag critica a interpretação por deixar, muitas vezes de ser uma atividade de produção e passa a ser uma limitação dos modos de interagir com as artes. Partindo da ideia de que toda obra deve gerar uma interpretação, as obras deixam de ser o que são, produtos que atingem a sensibilidade, e passam a ser apenas conteúdo intelectual. Dessa forma, a sensibilidade pode ser descartada se a interpretação passa a ser a meta final, isto é, abre mão justamente do que a arte tem de mais específico. Para ratificar, a autora diz que numa cultura cujo dilema já clássico é a hipertrofia do intelecto em detrimento da energia e da capacidade sensorial, a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte. (SONTAG, 1987, p. 19).

Embora a discussão acerca da interpretação seja ampla, resquício dessa discussão sequer mal chegou à educação. Mudaram-se as formas de pensar e fazer a arte, mas a impressão que temos é de que mais parece que o ensino segue preso ao velho e infinito projeto da interpretação como objetivo final de todo trabalho interativo com as artes. A maior parte das práticas trabalhadas em sala de aula tem como meta a interpretação, a produção de sentido. A escola dispensa esforços em oferecer uma hermenêutica diluída de certos textos literários e comete pecado por não ofertar ao aluno a possibilidade de interagir de modo erótico com a literatura. De repente, está justamente nesse aspecto o fracasso da escola enquanto

instituição, na sua tarefa de formação de leitores, o que por outro lado torna livros literários verdadeiro martírio para os jovens alunos.

Para Sontag, interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de “significados”. Na maioria das vezes a interpretação não passa de uma recusa grosseira a deixar a obra de arte em paz. A arte verdadeira tem a capacidade de nos deixar nervosos. Quando reduzimos a obra ao seu conteúdo para depois interpretamos *isto*, domamos a obra de arte, o que a torna dócil, maleável. Tratada dessa maneira, a arte abandona seu verdadeiro lema que é provocar os mais diversos sentimentos, atribular nossas experiências sensoriais. Uma interpretação sempre indica uma insatisfação com a obra, um desejo de substituí-la por alguma outra coisa. Baseada na teoria extremamente duvidosa de que uma obra é composta de elementos de conteúdo, constitui uma violação à arte, torna-a um artigo de uso a ser encaixado num esquema mental de categorias. (SONTAG, 1987, p. 23)

## O TEXTO LITERÁRIO CONFORME OS PCN

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente acerca da leitura, encontra-se que um dos objetivos gerais da Língua Portuguesa é valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. Percebe-se se assim, que os PCNs contemplam tanto a dimensão hermenêutica como a erótica da linguagem, o aluno será capacitado a usar a linguagem como meio para interpretar e usufruir das produções

artísticas culturais, além de fonte de informação. Mas aí cabe uma indagação acerca do que viria a ser fruição estética e usufruto das produções culturais, uma vez que o documento oficial não reserva espaço para isso, relegando à dimensão sensível uma função acessória.

Em outra seção dos PCNs encontram-se mais algumas premissas que indicam a leitura como uma atividade meramente interpretativa em seu objetivo final ao esclarecer que “a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, trata-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”(…). Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 30).

Depreende-se, assim, que o texto literário tem em suas características um tipo particular de escrita, que é reconhecido por suas formas singulares de composição. Mas não é possível achar explicação acerca do que seria as singularidades do texto literário. Ainda sem definir a especificidade da literatura é proposto que a leitura desse tipo de material envolve um exercício de estilística. Em síntese, a leitura é proposta como uma atividade de identificação de algo que o aluno

nunca virá a saber o que é. Vale ressaltar também a atenção que é dispensada à contextualização das produções artísticas quando é destacado que a prática de leitura em nada serve para a formação do leitor se tal prática não for contextualizada. Acredita-se que somente a contextualização daria conta de ofertar os elementos necessários para uma interação plausível com o texto. O aluno é tratado como expectador de um museu que é incapaz de ver uma obra sem antes ouvir uma explicação do guia.

Cosson reforça que “Se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos seja dadas instruções especiais, porque a escola precisa ocupar de tal forma de leitura? A resposta a essa pergunta está na desconstrução do sofisma que ela encerra. Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. O que faz sentido são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. (COSSON, 2014, p. 45). A leitura literária que a escola pretende processar visa mais simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. Mas aí caberiam algumas perguntas tais como: qual a importância da interpretação dentro do processo de leitura e como se deve proceder tal interpretação em determinada obra de arte? Argumenta-se que a leitura exercida na escola, também chamada de análise literária, aniquilaria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. O adágio que rege os defensores de tal posição é que a palavra poética é uma expressão tão suprema e absoluta que devemos apenas contemplá-la, enquanto leitores, mudos, extasiados. Então, qualquer que seja a tentativa de tornar uma obra um obje-

to de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra da sua aura.

Para Cosson, a atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal que bem. Mantida em adoração, torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. Ao contrário, a análise literária, torna a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em literatura literária. Distante de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade, só assim a aula de literatura deixará de ter o prazer sob controle.

Em *Contra a interpretação*, Susan Sontag critica o que via como um excesso interpretativo da crítica, que ela compara ao bombardeamento dos sentidos dentro do ambiente urbano, e acrescenta: “a consequência é uma perda constante da acuidade de nossa experiência sensorial” (SONTAG 1987: 23). Propõe então uma crítica de arte que possa fornecer uma “descrição realmente cuidadosa, aguda, carinhosa da aparência da obra de arte. Uma crítica que possa revelar a superfície sensual da arte sem conspurcá-la”.

O que importa agora é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a ver mais, ouvir mais, sentir mais. Nossa tarefa não é descobrir o maior conteúdo possível numa obra de arte, muito menos extrair de uma obra de arte um conteúdo

maior do que já possui. Nossa tarefa é reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si. Agora, o objetivo de todo comentário sobre arte deveria visar tornar as obras de arte – e, por analogia, nossa experiência – mais e não menos reais para nós. É pertinente ressaltar as palavras da autora ao dizer que a função da crítica deveria ser mostrar como é que é, até mesmo o que é que é, e não mostrar o que significa (SONTAG 1987, p. 23). “Em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte”, conclui Sontag.

## OUTROS TEÓRICOS

No ensaio *Direito à literatura*, Antonio Candido nos adverte que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p.191). Concebida também como fator indispensável de humanização, a literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade.

Para Candido o fator humanizador é concebido da seguinte forma “Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 2004, p. 180).

À luz desse pensamento e ainda com base na formulação de Antonio Candido (2004) sobre a literatura como fator

de humanização, notamos a necessidade premente de valorizar o ensino da literatura na escola, através da leitura do texto literário, como requisito fundamental à formação de leitores e à formação humana desses leitores, aspectos centrais da relação literatura e ensino. Isto porque é fato notório que, na maioria das vezes, a escola trabalha a leitura literária, desvinculando-a da realidade e das expectativas e necessidades dos alunos. Além disso, as práticas de ensino de literatura, por muito tempo, foram reduzidas à visão historicista e/ou biográfica, concentrando-se no estudo de estilos literários sem a vivência com a obra literária, quando muito, os alunos liam fragmentos trazidos pelos manuais didáticos. A literatura apresenta essa particularidade de abertura, ao promover a intersecção com outras formas de arte ou conhecimento, abrindo-se para outras formas de experiência humana. É exatamente por isto que a literatura pode ser eleita como a arte que pode modificar o ensino e, conseqüentemente, o conhecimento humano.

Para Todorov, na literatura é possível encontrar um sentido que permita ao homem compreender a si e ao mundo, para encontrar uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende a si mesmo. (TODOROV, 2014 p. 37). O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. Para ele é preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso questionamentos acerca da finalidade derradeira das obras

que julgamos dignas de serem estudadas. Sem qualquer surpresa, os alunos aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si. O que contribui, sem dúvida, para o desinteresse crescente dos alunos pela literatura.

Ao dar forma, como salienta Todorov, a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la; em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui enfatizar a fala de **Rubem Alves, que exalta o ensino da literatura ao dizer que** a educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades. E para ele sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.

Pela força que as Artes têm sobre o ser humano, seja pela agitação que provoca, seja pelo encantamento visual que produz, é inegável a importância do seu ensino nas escolas. Mas vale ressaltar as reflexões cabíveis dentro do processo ensino-aprendizagem da Literatura e Outras Artes, uma vez que tal processo fica relegado a um papel secundário. Assim, é possível mensurar o ensino de Literatura e Outras Artes na contempo-

raneidade, com uma disparidade enorme se comparado à teoria defendida por Sontag em seu famoso ensaio *Contra a Interpretação*. O ensino fica a cargo, geralmente, de professores de Língua Portuguesa, uma vez que os PCNs não contemplam exclusivamente a disciplina de Literatura, ficando ao bel prazer do professor trabalha-la ou não em sala de aula, o que ocorre é que tais professores se contentam apenas com os fragmentos de textos literários que vem permeando os livros didáticos e desta forma, acreditam estar ensinando Literatura. Quanto às aulas de Artes, até acontecem, mas sempre são vistas como “passa tempo” pelos alunos e professores, além de muitos destes não terem formação específica para lecionar tal disciplina, então, dão mais importância ao artesanato e quando muito, biografia de artistas.

As discussões feitas por Sontag despertam um novo olhar acerca da beleza e da sensibilidade elucidadas através do aprender e apreender as Artes. É evidente que a teoria, biografia/história das Artes são importantes, mas de nada valem se não cumprirem a verdadeira função que está intimamente relacionada com o seu papel humanizador. De que adianta saber a vida e obra de determinado artista, se não nos deliciarmos com o prazer do contanto sinestésico da sua obra? É preciso ir além, olhar, tocar, sentir... É quase uma relação de erotismo como bem ressalta a autora ao afirmar que “Em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da Arte”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do



Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1997.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SONTAG, Susan. **Contra a Interpretação.** Porto Alegre: L&M, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

# “QUEM NASCE NO BRASIL É BRASILEIRO”: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE IDENTIDADES INDÍGENAS E GARIMPEIRAS EM RORAIMA NA DÉCADA DE 80

Elizangela Pedroso Alves  
*Universidade Federal de Roraima*

Déborah Freitas  
*Universidade Federal de Roraima*

## RESUMO

A identidade é socialmente construída através da linguagem e marcada por um jogo de diferenças, assim, linguagem, identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas e são indissociáveis. Este artigo analisa esta relação tomando por base teóricos como Anderson (1989), Freitas (2007), Hall (2002), Maher (2007), Mello (1999), Silva (2000), Souza (1994) e Woodward (2000) e tem como foco o texto *Quem nasce no Brasil é brasileiro*<sup>1</sup>, de Cecy Brasil<sup>2</sup>, garimpeira e colaboradora de um *Jornal de Boa Vista*, capital de Roraima, no qual discute acerca da mistura de influências que gerou conflitos na afirmação da identidade de garimpeiros enquanto brasileiros e indígenas em solo roraimense na década de 80. Este texto, redigido por Cecy Brasil faz parte de uma edição de jornal publicado em Março de 1988, denominado *Tribuna de Roraima*, e um dos objetivos, a princípio, parecia ser o de informar aos leitores o seu ponto de vista sobre a situação dos garimpos e a discriminação sofrida pelos garimpeiros em relação aos indígenas naquela época. Com a análise do texto pretende-se mostrar como a autora marca em sua fala a identidade garimpeira em detrimento aos demais brasileiros que se encontravam no mesmo cenário, pois neste estão dispostas marcas linguísticas

que demonstram as diferenças que formam as identidades dos indígenas e dos garimpeiros. Embora a autora busque aproximar as identidades dispondo-as como iguais, suas disposições deixam transparecer as diferenças marcadas pelas formas etnocêntricas que marcam as identidades de garimpeiros e indígenas em solo roraimense na década de 1980.

**Palavras-chave:** linguagem. Identidade. Diferença. Garimpeiro. indígena.

## ALGUNS APONTAMENTOS

O estado de Roraima na década de 1980 passava por profundas transformações ocasionadas, sobretudo, pelo garimpo que estimulou a chegada de pessoas das mais variadas partes do país (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009). A busca pelo ouro ampliou os limites da cidade de Boa Vista - a capital do estado - e estimulou diversos conflitos entre garimpeiros e indígenas, considerados pelos desbravadores como um entrave para exploração da pedra preciosa. Mais que isso, a busca pelo ouro também dividiu os próprios garimpeiros, entre detentores de melhor poder aquisitivo (donos de pista) e menos favorecidos financeiramente (blefados), os primeiros como exploradores e os segundos como mão-de-obra barata.

Pode-se dizer que na década de 80, as fronteiras em Roraima foram mais que simples delimitações geográficas, como

os limites de terra que separam Brasil-Venezuela e Brasil-Guiana. As fronteiras, nesse caso, simbolizavam a convivência balizada pela violência que sempre permeou as relações sócio-culturais entre indígenas e não-indígenas. Relações estas em que imperava a exploração econômica e ideológica do “mais forte” para com o “mais fraco”. Porém, segundo OLIVEIRA (2003, p. 152).

“A partir da referida década, as etnias indígenas foram, paulatinamente, ganhando espaço na mídia local, nacional e internacional, realizando campanhas de defesa da identidade étnica e denúncias das ameaças contra os direitos dos índios diferenciados da sociedade nacional local”

Para Silva (2000, p. 75) “as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Porém, apesar de a identidade ser marcada pela diferença, parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD 2000). Assim, Cecy Brasil, em seu texto “Quem nasce no Brasil é brasileiro”, vai apontar as semelhanças e diferenças existentes nos “brasileiros” de uma mesma região num dado momento da história de Roraima.

Portanto, no presente artigo apresentam-se discussões teóricas acerca da relação entre linguagem, identidade e diferença, baseadas em Anderson (1989), Freitas (2007), Hall (2002), Maher (2007), Mello (1999), Silva (2000), Souza (1994),

Woodward (2000), e outros, a fim de observar tal aspecto na história roraimense através da análise do texto *Quem nasce no Brasil é brasileiro*, de Cecy Brasil.

## BREVE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS GARIMPEIRO E INDÍGENA EM RORAIMA

A denominação garimpeiro passou por várias transformações no decorrer da história. Na definição de Vieira Couto (1801 apud SILVA e OLIVEIRA 2008, p. 15) eram os que mineravam “furtivamente as terras diamantinas” e que eram assim chamados por se esquivarem pelas “grimpas” das serras adentro. Esse termo foi alcunhado primeiramente de forma pejorativa, pois, o “garimpeiro”, era fugitivo do fisco.

A partir do Decreto-Lei nº 227/67 a figura do garimpeiro deixa de ser marginalizada e passa a ser reconhecida. Porém, foi com a promulgação da Constituição Federal de 88 que o garimpeiro passou a ser um profissional legitimado (SILVA & OLIVEIRA; 2008). Desse modo, o sentido pejorativo perdeu-se, sendo substituído por outro que significaria homens corajosos “arrojados” que subsistem da busca de pedras preciosas.

A atividade garimpeira em Roraima não é algo atual, segundo Silva & Oliveira (2008) datam de 1917 os primeiros indícios de atividade garimpeira em solo roraimense. A historiografia regional nos dá conta que a base econômica no início do século XX era a pecuária sendo registrado o seu declínio a partir da exploração maciça de ouro e diamante na serra do Tepequém.

O historiador Antônio Klinger da Silva Souza relata que nesse período muitos vaqueiros abandonaram a sua profissão e abraçaram a labuta da garimpagem. O

autor observa que, o descaso dispensado à agricultura e a decadência da atividade pecuária culminou com a ascensão da atividade (SOUZA, 2011).

Ainda segundo SOUZA, (2011, p.42). outro fator de fundamental importância para essa ascensão foi o fato de

as pessoas liberadas pela coleta da borracha, 'que' sem alternativas de ganho, foram atraídas pela possibilidade de mineração do ouro e diamante nas áreas montanhosas próximas às fronteiras com a Venezuela e Guiana, seguindo os afluentes do Branco e outros rios

Desse modo, estas pessoas que seguiram este percurso acabaram chegando às terras habitadas pelos indígenas.

Segundo Silva e Oliveira (2008) quando foi “descoberto” ouro nas terras de Índios ianomâmi, houve uma invasão de garimpeiros que as autoridades locais não demonstraram interesse em conter. Logo, os conflitos existentes entre índios e garimpeiros ainda estavam na esfera do confronto entre não- e índios, sem a intervenção legal em favor de qualquer dos grupos. Sendo assim, prevalecia a “lei do mais forte” e quem tinha condições (e coragem) para adentrar as terras e extrair o minério o fazia sem ter problemas com a lei até meados de 1988, quando teve início o controle e regulação desta atividade.

Paralela a garimpagem ocorria outro movimento nas mesmas terras, era o que Filho e Santos (2008) vão denominar de *O despertar para o movimento indígena*, que se refere ao momento em que os indígenas começaram a lutar pelos seus ambientes ancestrais. Até então, o tratamento dispensado ao indígena era o de atraso ao progresso da nação sendo assim, na melhor das hipóteses mereceriam ser “domesticados pacificamente” e conscientizados dessa sua condição, devendo dessa forma se resignar a essa categoria.

Segundo Valdemir Filef dos Santos (2013)

Em Roraima, desde o período colonial até o republicano, o domínio sobre as populações indígenas tem causado vários conflitos interétnicos, e principalmente entre os séculos XIX e XX, pois uma nova situação de poder advinda de militares, fazendeiros, e religiosos, além de garimpeiros, subjugar os indígenas. Já no século XXI a disputa pelo poder estatal, principalmente na relação com os povos indígenas tem sido disputada por diversos grupos representados por: governador; ex-governadores; deputados e senadores.

O fato é que desde “A política indigenista do Brasil monárquico” que justificava a “caça ao índio” pela defesa de fronteiras e “povoamento” de terras, passando pela instituição do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), pelos convênios estabelecidos entre Igreja e Estado, que as políticas indigenista tinham um viés discriminatório, pois longe de “aceitar” sua cultura, seus costumes, sua língua, procurava-se sempre sua qualificação e integração à sociedade nacional (OLIVEIRA, 2003).

Apesar do acirramento das disputas pela terra onde se encontravam os minérios de Roraima que se intensificaram na década de 80, índios e não-índios conviviam e constituíam um ambiente pluricultural nessa região.

## LINGUAGEM E IDENTIDADE DO GARIMPEIRO RORAIMENSE NA DÉCADA DE 80 A PARTIR DA ANÁLISE DO TEXTO “QUEM NASCE NO BRASIL É BRASILEIRO”

O estado de Roraima na década de 1980, em especial sua capital, recebeu uma gama de influências tanto dos migrantes quanto dos indígenas. No tex-

to *Quem nasce no Brasil é Brasileiro* de Cecy Brasil, brasileira, garimpeira, colaboradora de um Jornal local, é possível se perceber que essa mistura de influências gerou conflitos na afirmação da identidade de garimpeiros enquanto brasileiros.

Para Freitas (2007, p. 103) “Todas as identificações que possuímos se mixam formando nossa identidade. Identidade, portanto, híbrida, que cria um sujeito multifacetado”. Em consonância Woodward (2000) nos apresenta a identidade como relacional, marcada pela diferença que é sustentada pela exclusão. Para a autora, com frequência, a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário.

Assim, a escolha de um texto dessa natureza como objeto de análise neste artigo baseia-se no fato de que “a afirmação sou brasileiro na verdade é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidades, de diferenças” (SILVA, 2000, p. 75). Pelo fato de ser um discurso que faz um forte apelo à nacionalidade, o texto traz sua própria interpretação do que significa ser brasileiro.

Como é possível observar, o título “**Quem nasce no Brasil é brasileiro**” nos traz uma informação que a princípio parece óbvia, nos parece senso comum que todos os que nascem no Brasil sejam brasileiros. Propondo certo distanciamento histórico necessário para que se compreenda as convicções e leis que regiam o estado na época, é válido citar que para a sociedade daquele momento “do ponto de vista jurídico todo índio **era** reconhecido como brasileiro e **estava** contemplado pelas leis do país, que desde a Constituição do Império (1824) inseriu os índios e os outros brasileiros como cida-

ãos brasileiros porque nasceram no território nacional” (OLIVEIRA 2009, p. 111).

O texto data de março de 1988, o que significa que a Constituição Federal “Cidadã” ainda não tinha sido promulgada (isso aconteceu somente meses depois, em outubro de 88). Então, subentende-se que os conceitos que a autora utiliza não estão baseados nos textos jurídicos da CF de 88 que vão regulamentar em termos jurídicos o ser ou não brasileiro que viriam a dar complexidade a essa relação entre **nascer no Brasil e ser brasileiro**.

Apesar dessa análise não consistir em divisas geográficas ou textos jurídicos, as informações acima citadas servem para reforçar o que nos diz Anderson (1989) a respeito da ideia de nação “dentro de um espírito antropológico considera nação como uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e ao mesmo tempo soberana” (ANDERSON, 1989, p. 32). Desse modo, as relações identitárias vão além das fronteiras físicas delimitadas pelas leis, o que existe na verdade são posturas etnocêntricas que delimitam o pertencimento ou a rejeição a categorias de identidades baseadas em critérios de superioridade.

A crítica a este comportamento discriminatório pode ser observada no fragmento de texto a seguir:

Quem nasce no Brasil é brasileiro

*Assim deveriam ser todos considerados, no entanto, “GRUPOS” insistem em discriminar ÍNDIOS de BRANCOS (em proveito próprio), como se ser índio fosse algo diferente; colocando-os num pedestal superior, quando na verdade somos todos irmãos, cada um com suas limitações e seus espaços.*

No texto é possível constatar que a autora, destaca aspectos de sua construção identitária enquanto garimpeira e brasileira, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir.

A vivência no garimpo e o convívio com o irmão garimpeiro cada vez me fascinam mais.

O espírito aventureiro corre em minhas veias. E o gens gritando mais alto.

Podemos também observar que a sua construção identitária não julga nem desmerece as demais formas de identidade existentes no local. Para Freitas (2007, p.97) “a linguagem tem papel decisivo na constituição do sujeito, ou seja, na constituição da identidade”. Em atitude corroborativa Neto (2003), afirma que ao adquirirmos identidade concomitantemente adquirimos linguagem e vice-versa. Um e outro processo acontecem ao mesmo tempo, não sendo possível, portanto, que um ocorra separadamente do outro. Neste contexto, passaremos a análise das marcas linguísticas brasileiro e irmão sob o viés da Linguística Aplicada.

A respeito dessas marcas, no decorrer do texto a autora vai chamar de “irmão” e de “brasileiro” tanto os indígenas quanto os garimpeiros, porém, verificaremos a conotação que cada um tem em cada situação.

Assim deveriam ser todos considerados, no entanto, “GRUPOS” insistem em discriminar ÍNDIOS de BRANCOS (em proveito próprio), como se ser índio fosse algo diferente; colocando-os num pedestal superior, quando na verdade somos todos irmãos, cada um com suas limitações e seus espaços.

(...) para que possamos ao lado do irmão índio realizar uma verdadeira integração e garimpar em paz.

No início do texto (1º parágrafo) ela

chama o índio de irmão, mas, depois de ter frisado que eles, os índios, não são superiores aos garimpeiros. Ao final do 6º parágrafo ela volta a chamar o índio de irmão, só que dessa vez para pedir boas condições de trabalho no garimpo para ambos.

Se fizermos apenas um breve retorno à história, veremos que não era costume dos indígenas extrair e comercializar os minérios, e que, portanto essa prática foi incorporada após o contato com a cultura dos não-índios, mais precisamente dos garimpeiros. Então, alguns questionamentos podem surgir daqui: Por que somos irmãos, temos que estar todos na mesma condição? Uns não podem ser superiores a outros? Que índio é irmão, o índio garimpeiro?

Para Hall (2002, p.11) “Sempre nos fazemos ser em relação ao outro- o que outro espera de nós, o que pensamos que o outro espera de nós, o que queremos que o outro veja, ou até aceite em nós”. Cecy Brasil propõe irmandade entre todos, índios e garimpeiros, assumindo a condição de pertencente a esta diversidade, porém, sua fala tem um tom homogeneizador como se fosse possível reduzir este cenário múltiplo a um ambiente de iguais. Incluindo o outro no seu discurso chamando-o de “irmão”, convidando-o a identificar-se e a incluir-se neste ambiente homogêneo.

No mesmo parágrafo, a autora chama índios e garimpeiros de irmãos, mas, no decorrer do texto a autora, apesar de conclamar irmandade entre indígenas e garimpeiros, vai descrever sua paixão pelas práticas e atividades garimpeiras. Porém, em nenhum momento descreve ou exalta qualquer costume ou prática indígena. Será que eram irmãos diferentes?

É válido frisar, que identidade e di-

ferença estão intimamente ligadas, segundo propõe Silva (2000). Para o autor, identidade e diferença são produções sociais que precisam ser relacionadas para serem compreendidas, logo, para ser uma coisa ela não é nenhuma outra. Neste momento histórico, havia uma disputa pelas terras e organizações que divergiam quanto à posse das mesmas e exatamente os grupos se dividiam entre indígenas e garimpeiros. Havia uma disputa de poder que impedia, naquele momento, colocar índios e garimpeiros como pertencentes a uma mesma família, como irmãos.

É possível ainda notar que o texto nos traz um cenário linguístico-cultural que apresenta um léxico bastante diferente, no qual aparecem expressões comuns ao vocabulário popular do garimpeiro e que representam a diferença dentro da diversidade cultural do estado.

Nenhum doente ficava a mercê da sorte e nenhuma “CATA” era invadida. Havia muita união e nenhum “CURAU” ou “MANSO” ficava “BLEFADO” quando era descoberta uma “FOFOCA”.

”Palavras como, blefado, manso, curau, cata e terreiro vão demonstrar o que Maher (2007 p.83) afirma “questões de estilo comunicativo são quase sempre inconscientes e estão intimamente associadas às identidades dos falantes, as culturas interacionais servem para preservar e marcar fronteiras identitárias”. Essa utilização de termos próprios do vocabulário dos garimpeiros dá a impressão de pertença à “família” garimpeira.

Autoridades competentes, tudo o que queremos NÓS GARIMPEIROS é nosso espaço definido pois conhecemos nossas limitações. É preciso que se faça uma “TRIAGEM” retirando “BANDIDOS, PISTOLEIROS e PROSTITUTAS” para que possamos ter paz viver um Territó-

rio promissor. (...) entendemos que pagar impostos é uma obrigação de todo cidadão brasileiro, muito principalmente, fazer circular nosso dinheiro na capital de Boa Vista, pois assim sendo estaremos retribuindo o apoio solicitado.

Esse sentimento de pertença a identidade garimpeira será confirmado pela autora nos dois últimos parágrafos quando ela utiliza a 1ª pessoa do plural para se referir aos garimpeiros, “nós”, “queremos”, ou o possessivo “nosso”, para se referir às reivindicações dos garimpeiros junto as autoridades competentes. Além disso, para se referir ao garimpeiro ela utiliza os termos “irmão garimpeiro” no 1º parágrafo e “nós garimpeiros” no 7º parágrafo. A esse respeito, Silva (2000, p. 82) nos esclarece que “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre NÓS e ELES” e que, portanto, essas distinções gramaticais demarcam fronteiras, separam e distiguem, afirmando relações de poder. A autora utiliza nós apenas para se referir aos garimpeiros, em nenhum momento utiliza nós para se referir ao indígena, então, apesar de a autora não dizer, o pronome ELES fica implícito para a figura do indígena.

Para Freitas (2007, p.104) “Todos nós vivemos situações que nos levam a escolher uma ou outra identidade no nosso dia a dia. Esta escolha se dá, em geral, naturalmente, a partir do contexto e das pessoas envolvidas na interação comunicacional.” Cecy Brasil, para se afirmar como brasileira escolheu se dizer garimpeira. Essa certamente não era a única identidade que ela possuía, ela poderia ter se identificado como assessora de comunicação, coordenadora, executora e radialista de um programa de rádio ou somente como colaboradora do jornal que conhecia o universo do garimpo, po-

rém, naquele momento ela se posicionou como garimpeira para se expressar perante a sociedade diante da situação que estava dividindo opiniões com relação às terras que para uns deveriam ser áreas de garimpo, e para outros terra indígena.

Sobre ser brasileiro, a autora apenas menciona explicitamente duas vezes no decorrer do texto: uma no 1º parágrafo quando complementa o título Quem nasce no Brasil é brasileiro, “assim deveriam ser todos tratados” e outra no penúltimo parágrafo quando fala sobre o dever de “todo cidadão brasileiro” no que se refere ao pagamento de impostos. Silva (2000, p. ) afirma que “Quando digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. ‘Sou brasileiro’- ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros”. Quando a autora diz que todos os que nascem no Brasil deveriam ser considerados brasileiros, fica uma pergunta no ar: alguém que nasceu no Brasil não está sendo considerado brasileiro? Nesse caso, há um diferente entre nós?

Com base na historiografia regional, sabe-se que não era costume dos povos indígenas trabalhar em troca de salários ou para acumulação de bens, e uma das modalidades existentes de impostos, que é o imposto sobre a renda, é justamente a dedução realizada com base nas informações financeiras de cada contribuinte que é obrigado a deduzir uma certa porcentagem de sua renda média anual para o governo federal. A autora ao afirmar que todos os que nascem no Brasil deveriam ser considerados brasileiros e ao dizer que todo cidadão brasileiro tem o dever de pagar impostos parece afirmar que a cidadania brasileira está condicionada

a esse dever, logo, se houver alguém que nasceu em território brasileiro e não está cumprindo com esse dever, contribuindo para “fazer circular o dinheiro” e não seja punido por isso, não está sendo tratado como brasileiro e sim sendo colocado “num pedestal superior”.

Temos ainda, dois fatores no texto, que não podem deixar de ser mencionados: apesar de falar em território de Roraima por duas vezes e citar a Capital Boa Vista no texto, a autora em nenhum momento fala em irmão roraimense e apesar de citar a existência de outras pessoas no garimpo: bandidos, prostitutas, pistoleiros, chefões, em nenhum momento se diz irmã de nenhum deles. O que de acordo com Woodward (2000, p.33) apoia-se no fato de que “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”. Em determinado contexto se faz interessante por razões ideológicas, históricas e culturais, se posicionar enquanto brasileiro ao invés de roraimense ou se identificar com “cidadãos” e não com foras-da-lei.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem transcorre toda nossa existência ao passo que utilizamos diversas e distintas formas de fazermos referência aos outros, sempre propondo diferentes representações seja propondo semelhanças ou diferenças. Sendo assim, nossas identidades são cambiantes. Comumente performáticas: identificamos-nos como **A** ou **B**, de acordo com as conjunturas, pois transitamos por diferentes linguagens e representações.

A esse respeito, Mello (1999 p.27) nos acrescenta que “ninguém fala uma única



variedade lingüística, mas, várias, dispostas em um continuum, cujos modos de fala são ativados segundo as necessidades de uso. E ainda segundo Souza (1994, p.13) “A identidade não é apenas uma faceta do sujeito, mas uma faceta que muda a cada instante em que o sujeito efetivamente diz o que tem de dizer”, logo, possuímos uma identidade passível de mudança à medida que é inserida em novas situações através da linguagem.

Percebe-se com a análise do texto que a autora, mesmo que inconscientemente, ao falar em defesa dos brasileiros marcou sua fala como garimpeira, em detrimento dos demais brasileiros que se encontravam no mesmo cenário. As marcas linguísticas, a começar pelo vocabulário da autora, vão demonstrar as diferenças que formam as identidades dos indígenas e dos garimpeiros na década de 80. Certamente havia muitas semelhanças que a influência mútua do convívio possibilitou, mas, naquele momento, o conflito entre os indígenas e não-indígenas, a disputa pela ocupação das terras, trouxe a tona o que havia de diferente naqueles brasileiros. Embora a autora busque aproximar as identidades dispondo-as como iguais, suas disposições deixam transparecer as diferenças marcadas pelas formas etnocêntricas que marcam as identidades de garimpeiros e indígenas em solo roraimense na década de 1980. Para finalizar, fica a reflexão de Silva (2000) a respeito das classificações, que são processos que dividem o mundo social. Ele afirma que ao dividirmos o mundo social entre “nós” e “eles” estamos hierarquizando e quem detém esse privilégio atribui diferentes valores aos grupos.

## NOTAS

<sup>1</sup> O texto na íntegra segue no anexo A.

<sup>2</sup> Cecy Lya Brasil, é filha de Adolpho Brasil e Tereza Magalhães Brasil, irmã do escritor Amazonas Brasil e da artista Petita Brasil. Cecy é pesquisadora, escritora, conferencista sobre a história, lendas e costumes de Roraima; À época em que escreveu este texto, Cecy se autodenominava garimpeira e colaboradora do jornal e questão. A família Brasil é pioneira em Roraima, sendo uma das famílias mais influentes do estado.

<sup>3</sup> Segundo o dicionário informal, o ponto mais alto de uma montanha, de um morro, de uma serra, o cume. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/>.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

BORGES NETO, José. A linguagem tem sujeito? In. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSTA FILHO, Benone; SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. O despertar para o Movimento Indígena em Roraima nas décadas de 70 e 80: a luta pela autonomia política indígena e de seus ambientes ancestrais. In: VIEIRA, Jaci Guilherme (Org.). **O Rio Branco se enche de História**. Boa Vista: EDUFRR, 2008. p.197-220.

FREITAS, Déborah de B. A. P. A construção do sujeito nas narrativas orais. In. **Clio. Revista de pesquisa histórica**. N 25- 2. 2007. Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro : DP &A, 2002.

MAHER, Tereza Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e

intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-sp: Mercado de Letras, 2007.

**MELLO, Heloisa Augusta Brito de. O falar bilíngüe. Goiânia: UFG, 1999.**

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e poesia musicada: panorama do movimento roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. In: **Revista Acta Geográfica**. Ano III. N. 06. 2009, p. 27-37.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2003.

RONALDO, José. **COOGAP-Cooperativa Dos Garimpeiros De Apiacás**. (<http://coogap.blogspot.com.br/2012/01/mais-de-20-mil-garimpeiros-extraíram-66.html>donos) Acesso em 23 de julho de 2014.

SANTOS, Adair J. **Roraima História Geral**. Boa Vista, Ed. UFRR, 2011.

SANTOS Valdemir Filef dos. **Cultura Indígena De Roraima Em Busca De Identidade**. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima – UFRR, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Cídia M. L.; OLIVEIRA, Reginaldo G. Vida Garimpeira: Garimpo de Roraima - Década de 80. In: VIEIRA, Jaci Guilherme (Org.). **O Rio Branco se enche de história**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008, v. p. 117-148.

SOUZA, Otávio. **Fantasia de Brasil**. As identificações na busca da identidade nacional. Rio de Janeiro: Escuta, 1994.

SOUZA, Antonio Klinger S. **Comércio, acumulação e poder: a empresa J.G. Araújo & Cia. Ltda. em Boa Vista do Rio Branco**. Manaus, Universidade Federal do Amazonas. Instituto de ciências humanas e letras. Programa de pós-graduação sociedade e Cultura na amazônia 2011.

VIEIRA, Jaci Guilherme V. **Missionários fazendeiros e índios: a disputa pela terra**. Boa Vista, Ed. UFRR, 2007.

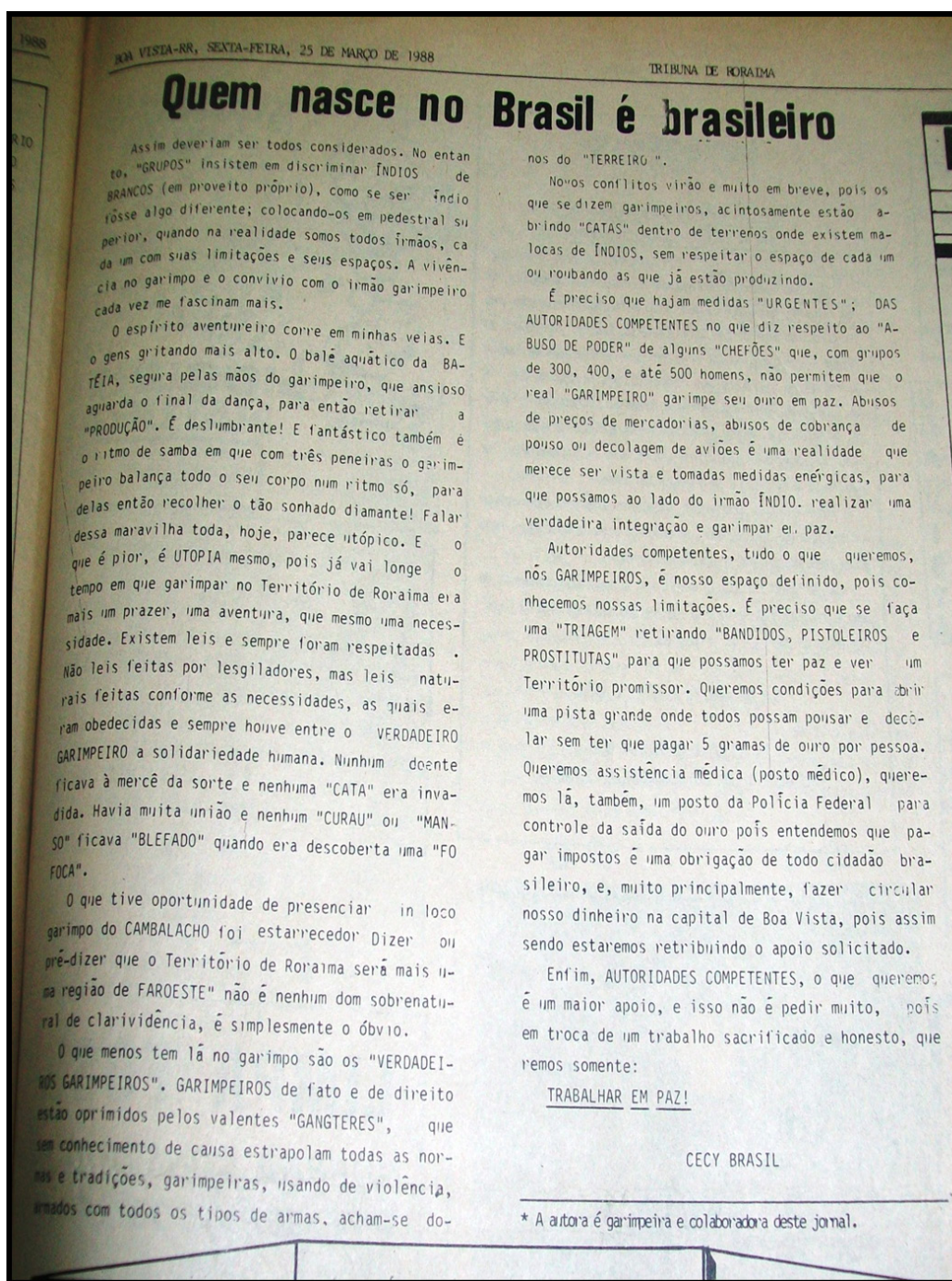
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **ANEXO A: TEXTO QUEM NASCE NO BRASIL É BRASILEIRO**

Cecy Lya Brasil, é filha de Adolpho Brasil e Tereza Magalhães Brasil, irmã do escritor Ama-

zonas Brasil e da artista Petita Brasil. Cecy é pesquisadora, escritora, conferencista sobre a história, lendas e costumes de Roraima; À época em que escreveu este texto, Cecy se autodenominava

garimpeira e colaboradora do jornal e questão. A família Brasil é pioneira em Roraima, sendo uma das famílias mais influentes do estado.



# ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE: ESTUDO COM UM POLICIAL CIVIL NO ESTADO DE RONDÔNIA

Ester Miriã Braga Sales

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo compreender os aspectos que norteiam a organização do trabalho de um policial civil, o impacto na identidade do sujeito e os mecanismos defensivos que são utilizados para lidar com as adversidades oriundas dessa organização. Para tal, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um policial civil, baseada nos estudos de Souza, et al (2007) e Lima e Melatti (2014), os quais afirmam que grande parte do adoecimento de agentes policiais está relacionada a questões laborais. Procurou-se analisar a discrepância entre o trabalho real e o prescrito de acordo com Dejours (1992) e a dinâmica do reconhecimento como transformação do sofrimento, considerando que o trabalho constitui a identidade do indivíduo. Diante do adoecimento físico e psíquico, o entrevistado demonstrou o quanto importante é o reconhecimento do outro sobre a sua atividade para o enfrentamento de tais questões (DEJOURS, 1999), assim como a falta que faz a valorização do profissional pela organização; fato que motivou um novo olhar sobre esse profissional, a fim de que o reconhecimento seja firmado para que o sofrimento advindo das atividades laborais seja resignificado e superado.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho. Reconhecimento. Identidade. Policial Civil.

## INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de uma entrevista feita para a disciplina “Psicologia do Trabalho I”, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, com o intuito de obter um contato mais direto com o objeto de estudo: o sujeito trabalhador e sua relação com o trabalho.

A entrevista foi semi-estruturada e realizada com um Servidor Público do Estado de Rondônia, que exerce a função de Policial Civil na área de Segurança Pública; visando compreender os aspectos que norteiam a dinâmica do trabalho, como funcionam as relações e os aspectos desse ambiente e o impacto que causam na saúde física e psíquica do sujeito.

O trabalho complementa o ser humano, constitui a identidade. O que o sujeito faz em seu ambiente de trabalho reflete em todas as outras relações que ele constrói e saber como esses aspectos laborais têm impacto direto na pessoa é perceber e compreender os motivos de tais comportamentos.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ENTREVISTA

De acordo com o Estatuto da Polícia Civil do Estado de Rondônia, em seu artigo 2º, denomina-se Polícia Civil a instituição responsável pela repressão da criminalidade, da violência e pela preservação dos direitos constitucionais do cidadão e da sociedade civil organizada.

Para que tais competências sejam atendidas, o policial civil passa por várias circunstâncias que podem ser consideradas estressantes para o indivíduo, como alta demanda, baixo controle sobre o processo de trabalho, frequente contato com o público, longas jornadas de trabalho, recursos materiais insuficientes, insatisfação com a atividade e a remuneração, dificuldade de ascensão profissional, além da exposição ao sofrimento alheio, a situações perigosas e a problemas familiares. (SOUZA, et al, 2007)

Foi possível perceber algumas dessas situações nas falas do entrevistado, como as viagens cansativas, a dificuldade em lidar com o público e a falta de recursos materiais:

*“Ah, eu sou plantonista lá (Distrito de Extrema) então trabalho 24 horas e folgo 96 horas, pelo menos uma vez na semana estou lá. Às vezes ocorre de passar mais dias, por causa de algum imprevisto, falta de transporte ou alguma operação que precisa de toda a equipe. E também às vezes temos que vir e voltar no mesmo dia. Quando há uma prisão, temos que trazer os presos até aqui (Porto Velho), pois lá não tem presídio. É perigoso porque por vezes venho sozinho na viatura com dois presos atrás, aí venho apreensivo e perdendo em pensamento que nada de ruim aconteça na estrada, pois se acontece algo e os presos conseguem sair de lá, só Deus sabe o que pode acontecer. É complicado, mas a gente faz o que pode”.*

De acordo com o entrevistado, essas viagens estariam agravando fortes dores que ele sente nas costas. Além disso, afirmou ter ainda problemas com colesterol, devido à má alimentação durante os plantões e ter alergia oriunda da insalubridade do local de trabalho.

Segundo Sartori (2006) e Silva

(2008), citados por Lima e Melatti (2014), são fatores como exposição continuada às intempéries, horários prolongados, salário indigno, escala desumana, embates diários com a população, contato direto com as piores tragédias humanas e permanente risco de vida que geram os resultados que são observados nos altos índices de absenteísmo, hospitais cheios de policiais hipertensos, com doenças do trato digestivo, alcoolismo, uso de drogas, síndrome de *burnout* e ocorrência de suicídios.

Todos esses aspectos que fazem parte da dinâmica laboral encontram-se dentro da organização do trabalho. De acordo com a teoria psicodinâmica do trabalho, organização do trabalho é o alicerce no qual se desenvolvem os processos de trabalho, sendo constituídos pela divisão das tarefas feita entre os sujeitos, a organização do sistema hierárquico, o controle, a concepção das prescrições, a deliberação dos comandos, a ordem e o estabelecimento das relações de poder.

A organização do trabalho pode ser benéfica ou ser causa de adoecimento do trabalhador, afetando tanto a parte física quanto a psíquica. Pode contribuir com a saúde se permite as adaptações necessárias para o desenvolvimento do trabalho em seu aspecto real, e ser patologizante quando as variações laborais e a subjetividade do sujeito são deixadas de lado, dando importância apenas ao trabalho prescrito.

Essa divergência entre o trabalho prescrito e o trabalho real pôde ser vista quando o entrevistado falou sobre as suas viagens; que muitas vezes, devido a imprevistos ou falta de transporte, o plano de viagem era alterado. Relatou ainda que as atividades que ele realizava estavam de acordo com as prescritas, entretanto, dis-

se que às vezes precisava fazer algo além, “o famoso tapa-buraco no serviço público”.

O entrevistado apresentou alguns sintomas que mostraram-se relacionados com a sua dinâmica do trabalho: “Minha alimentação é horrível. Queria muito mudar, mas envolve muita coisa. Até estava melhor, mas foi eu voltar a trabalhar que minha alimentação piorou e muito. [...] de vez em quando me sinto cansado mesmo sem fazer nada. Eu sei que é errado, mas tenho dormido muito mal. Eu pratico atividade física, mas deveria ser com mais frequência. [...] Sinto muitas dores nas costas, que após adentrar na polícia piorou e muito”.

Dejours (1988) afirma que existe uma ansiedade relativa a degradação do organismo, resultante dos riscos sobre a saúde física que a organização do trabalho impõe ao sujeito:

nas condições de trabalho é o corpo que recebe o impacto, enquanto que na organização do trabalho o alvo é o funcionamento mental. Precisamos acrescentar ainda que as más condições de trabalho não somente trazem prejuízos para o corpo, como também para o espírito. É de natureza mental a ansiedade resultante das ameaças à integridade física. A ansiedade é a seqüela psíquica do risco que a nocividade das condições de trabalho impõe ao corpo.

O sofrimento psíquico pelo qual passam os policiais, pode ser devido ao estresse oriundo do desequilíbrio entre a demanda de trabalho e a capacidade de resposta dos agentes. (PATIS, 1987 *apud* SOUZA *et al.*, 2007)

Sobre dificuldades que enfrentava no trabalho, em diversos momentos destacou o fato de lidar com pessoas um desa-

lio: “Sem dúvida lidar com pessoas é muito complicado. Eu registro ocorrência direto, faço intimação, prendo pessoas. São a essas pessoas que me refiro, as pessoas que atendo, prendo, intimo, investigo [...] Às vezes um bêbado que não te respeita, uma emergência que te tira o foco, etc. Resolvo como um policial deve resolvê-los: busco a raiz do problema e corto fora”.

Questionado se a instituição ofertou algum curso preparatório que o auxiliasse a lidar com esse tipo de situação, disse que antes de tomar posse recebeu um curso de formação, de acordo com a legislação da Polícia Civil (Art.10, inciso III), no qual havia uma matéria chamada “Relações Interpessoais” com carga horária de 20h, mas que ele não se recordava de muita coisa, pois foi muito rápido.

Sobre o clima no ambiente de trabalho, disse ser ótimo, pois a equipe era bem coesa. Possuía bom relacionamento com seus colegas, chegando a estender para uma amizade fora o ambiente de trabalho com alguns. Entretanto, possuía certo conflito com o chefe, assim como os colegas: “O relacionamento com a chefia é péssimo e não é só comigo. Bom, como ele é a ‘única’ autoridade do lugar, porque lá não funcionam muitos órgãos e como está em um cargo acima, ele quer que as coisas saiam do jeito dele e, às vezes, isso prejudica o trabalho e nossa vida pessoal. Mas quando precisamos de algo que ele não disponibiliza, eu e meus colegas de trabalho procuramos alguém que está acima dele para resolver o problema, ou pelo menos tentar”.

A rigidez organizacional impede a atividade criativa e aumenta as causas do sofrimento, podendo gerar intensa angústia (DEJOURS, 1992 *apud* SOUZA *et al.*, 2007). Para lidar com esse sofrimento e superar as condições de trabalho e o

consequente adoecimento, o trabalhador pode dispor de mecanismos de defesa individuais ou coletivos.

De acordo com Dejours (1988), o trabalho em equipe e a participação em grupo de operação, cujo sentido é compreendido pelo conjunto de operários, tornam possível a realização de defesas coletivas. Entretanto, não é possível afirmar que apenas as defesas coletivas sejam suficientes para combater a angústia e a dor mental. “É preciso admitir que é sobretudo individualmente que cada operário deve se defender dos efeitos penosos da organização do trabalho” (DEJOURS, 1988, p. 41).

Para tal, o reconhecimento pode ser um impulso nesse processo de superação e transformação do sofrimento, pois sem o reconhecimento atribuído a partir do olhar do outro, o sofrimento que emerge do encontro com o real do trabalho permanece privado de um significado (GERNET, 2010; MENDES, 2010a; DEJOURS, 2008a; DEJOURS, 1999, *apud* ROSAS; MORAES, 2011).

Segundo Dejours (1988):

o reconhecimento é a forma específica de retribuição moral-simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência”

Em um primeiro momento, o reconhecimento é pela atividade exercida. Somente quando o trabalhador se vê participante de tal atividade é que o reconhecimento assume uma característica subjetiva. Ao se ver como parte essencial para a organização do trabalho, o sujeito sente-se pertencente ao coletivo, firmando assim a sua identidade, sendo que tanto a identidade quanto o sentimento de

grupo são mobilizadores da saúde mental.

“Sem o outro, não há o reconhecimento, e conseqüentemente não haveria mobilização subjetiva, pois é uma contribuição que só se consolida na retribuição – conferida pela organização do trabalho (pares, superiores, clientes)” (MENDES, 2013, p. 261).

Sendo assim, a dinâmica do reconhecimento é de fundamental importância para a construção da identidade social do indivíduo, podendo também realizar expectativas de realização na área pessoal, contribuindo com a identidade subjetiva.

Se a atividade que o sujeito realiza é reconhecida, tal fato mobilizará o sujeito para que continue se esforçando na luta da superação, mobilizando também os esforços coletivos. Porém, é comum no discurso do brasileiro a desconfiança e a desvalorização dos agentes policiais, demonstrando certa rejeição à categoria.

O agente entrevistado relatou que algumas vezes sentia-se reconhecido pelo público que atendia: “*Não me sinto valorizado pela chefia. Mas algumas missões que são cumpridas, a gente tem reconhecimento de algumas pessoas que são ajudadas. [...] Sim, gosto do que faço. Quando a gente ajuda alguém a recuperar suas coisas que foram roubadas, por exemplo, e recebe um “muito obrigado” e vê o sorriso daquela pessoa, vem um sentimento de que valeu a pena, de dever cumprido. É gratificante*”.

Quando perguntado se escolheria outra organização para trabalhar, indicou que “*sim, a valorização faz falta às vezes*”.

Silva (2000) relata que nenhum estado brasileiro tem programa de valorização dos recursos humanos policiais, que cuide concretamente da autoestima e

de outras necessidades críticas: salários, atendimento médico-hospitalar, oportunidades de carreira, condições ambientais adequadas, programa de moradia, transporte e alimentação, prevenção dos riscos profissionais. É afirmado ainda que os governantes investem na infraestrutura da segurança, através de melhores instalações, carros, rádios, armas, etc., com o intuito de reduzir a criminalidade, mas relegam a segundo plano os policiais e deixam de observar o quão estressante é o trabalho policial (LIMA e MELATTI, 2014).

Como motivação para permanecer na função, o entrevistado relatou a remuneração financeira e o gosto pelo serviço como principais motivos: *“Sem dúvida a remuneração é muito boa, mas acho que o fato de eu gostar da função é a motivação principal. [...] Sem dúvida a remuneração, porque a minha lotação já me levou muitas vezes a pensar em sair. Fico longe da minha família e dos amigos, tenho dificuldade na faculdade por causa das faltas, tem professor que não alivia. [...] O lugar é sujo, fico ruim do nariz toda vez que venho, a viagem é cansativa...”*

Outro aspecto percebido no entrevistado foi a transposição de alguns comportamentos laborais para a vida diária, como a preocupação constante com a sua segurança, de seus bens materiais e de amigos e familiares, além da adoção de uma postura autoritária em diversos momentos.

Tal fato ocorre porque o sujeito é moldado por inteiro ao modo operatório da organização do trabalho, não apenas uma parte que é deixada de lado ao sair do ambiente de trabalho. Esse fenômeno tem como objetivo “manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no

comportamento produtivo” (DEJOURS, 1988, p. 47).

Foi possível perceber a partir das falas do entrevistado, a dualidade prazer x sofrimento: *“gosto da função que exerço no trabalho”* (prazer), *“a relação com a chefia não é satisfatória”*, *“a viagem é o meu martírio”* (sofrimento); confirmando assim a prerrogativa de que mesmo o trabalho sendo em certos casos enlouquecedor, pode também proporcionar o bem estar do sujeito.

O policial civil entrevistado declarou que seu objetivo inicial não era ter essa função, mas por ter parado de estudar, precisou trabalhar e foi fazer concursos públicos, com o intuito de ter uma estabilidade financeira: *“Não, eu nem tinha expectativas que passaria, mas aconteceu. No começo foi muito difícil, tinha acabado de aprender a dirigir e já tinha que fazer as viagens, foi um desafio. Gosto da área, mas não tenho a intenção de parar por aqui. [...] Tenho como objetivo imediato me formar e prestar concurso público de nível superior”*.

De acordo com Moraes (2010, *apud* LIMA e MELATTI, 2014), o sofrimento no trabalho pode gerar desânimo e desmotivação, porém, por exigir um alívio, pode servir como um impulso para uma mudança do sujeito, a fim de que ele supere a situação vivenciada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contato com o agente da Polícia Civil entrevistado e o conteúdo por ele trazido, foi possível compreender a dinâmica institucional vigente e as relações laborais que permeiam a organização do trabalho.

Há três anos e cinco meses no cargo no distrito de Rondônia, o policial assu-



miu a função por necessidade financeira e para isso, abdicou de algumas áreas da sua vida, como contato mais próximo com a família e amigos e maior dedicação aos estudos. Vinha enfrentando situações de risco próprias da profissão, as quais não eram atentadas em sua totalidade pelos superiores, o que agrava ainda mais a situação.

Apresentou problemas de saúde que, se comparados com outros casos, podem até parecer irrelevantes, entretanto eram indícios de adoecimento físico e psíquico que, se não forem cuidados, podem intensificar-se. Tinha nos seus colegas de trabalho apoio para lidar com as adversidades diárias, a fim de superarem o que lhes causava sofrimento.

A partir de tudo isso, é visível a importância que o reconhecimento do trabalhador e de seu trabalho tem para auxiliar nos mecanismos de enfrentamento da organização do trabalho adoecedora.

A dinâmica do reconhecimento serve ainda como delineador da identidade social do sujeito e da identificação subjetiva, quando ele se reconhece como tal. Quando percebido coletivamente, o reconhecimento é de grande influência no grupo, pois se reconhecendo como categoria que partilha da mesma situação, dão a atividade laboral um significado e um sentido, unindo-se em favor de seus interesses em comum.

O entrevistado demonstrou o quão importante é o reconhecimento do outro sobre a sua atividade e também a falta que faz a valorização do profissional pela organização.

Esse estudo traz a necessidade de um novo olhar sobre essa categoria tão relevante para a sociedade, com propostas de intervenção desde a sua formação até

praxe diária, visando que o reconhecimento tanto externo quanto interno seja firmado, para que o sofrimento advindo das atividades laborais seja resignificado e superado.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Denise Fernanda de Lima. A experiência num campo desconhecido: a instituição policial entendida por uma estudante de psicologia. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jun 2014.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1988.

\_\_\_\_\_. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LIMA, João de; MELATTI, Gerson Antonio. **Qualidade de vida no trabalho de policiais civis**: um estudo na área da 110 Subdivisão Policial de Cornélio Procópio/PR. Disponível em: <[http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao\\_e\\_gestao\\_de\\_politicas\\_publicas\\_no\\_parana/volume\\_II/capitulo\\_4\\_seguranca\\_publica/4\\_12.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_II/capitulo_4_seguranca_publica/4_12.pdf)>. Acesso em: 29 jun 2014.

RONDÔNIA. Lei complementar n 76, de 27 de abril de 1993. **Estatuto da polícia civil**. Disponível em: <<http://www.seae.ro.gov.br/data/uploads/2013/08/LC.0076-Estatuto-da-Pol%C3%ADcia-Civil.pdf>>. Acesso em: 29 jun 2014.

ROSAS, Maria Leticia Messias; MORAES, Rosângela Dutra de. A importância do

reconhecimento no contexto de trabalho. In: **Revista AMazônica**. Ano 4, v. 7, n. 2, p. 210-224, Humaitá, AM, Jul.-Dez. 2011.

ROSSI, Elizabeth Zulmira; MENDES, Ana Magnólia. Reabilitação e reinserção no trabalho de bancários portadores de ler/dort: análise psicodinâmica. In: **Simpósio Patologias do Trabalho e Adoecimento: o diálogo psicodinâmica e sociologia clínica**. Disponível em: <<http://www.sbpot.org.br/iiicbpot/trabalhos/1547.pdf>>. Acesso em: 29 jun 2014.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; FRANCO, Letícia Gastão; MEIRELES, Camila de Carvalho; FERREIRA, Vanessa Tokunaga; SANTOS, Nilton César dos. **Sufrimento psíquico entre policiais civis: uma análise sob a ótica de gênero**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n1/11.pdf>>. Acesso em: 29 jun 2014.

SZNELWAR, Laerte Idal; UCHIDA, Seiji; LANCMAN, Selma. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo soc.** [online]. 2011, v.23, n.1, p. 11-30. ISSN 0103-2070.

VIEIRA, Fernando de Oliveira. **Dicionário Crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

# LINGUAGENS, CULTURAS E IDENTIDADES E A LUTA PELA “AMAZÔNIA”

Fernanda Cougo Mendonça  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Os estudos realizados na disciplina “Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica”, do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, impulsionaram a escrita do presente artigo. Considerando que estamos no campo da linguagem produzindo sentidos, adotamos as obras de Williams (1979) e Hall (2003) como referencial teórico-metodológico para nossas investigações. Compreendendo, a partir de tal referencial, a luta de poder que se estabelece dentro dos signos e que a realidade não pode ser expressa pela linguagem, é que analisamos, nas obras de Ugarte (2009), Cunha (1967) e Tocantins (1973), a construção do conceito de “Amazônia”. Ponderamos que, se quisermos ir além do que já está dito, precisamos desconstruí-lo. Nosso objetivo consiste, pois, em assinalar essa possibilidade/necessidade de desconstrução do significante “Amazônia”, e incitar futuros pesquisadores a atentarem para tal questão. Partindo da desconstrução da “Modernidade” proposta por Gilroy (2001) e à luz do referencial teórico já citado, distinguimos no corpo do artigo, diversas produções textuais que nos permitem propor essa desconstrução do significante “Amazônia” e afirmar a existência não de uma, mas de muitas Amazonas; de muitos povos e culturas nessa tão vasta região; de uma diversidade de identidades forjadas ao longo de anos de contatos e intercâmbios; de construções e desconstruções em diferentes contextos sociais e históricos.

**Palavras-chave:** Amazônia. Linguagem. Modernidade. Diversidade.

## INTRODUÇÃO

Os estudos realizados na disciplina “Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica”, do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, impulsionaram a escrita do presente artigo. As leituras e discussões das obras de Williams (1979) e Hall (2003) nos permitiram entender que estamos no campo da linguagem produzindo sentidos e que, portanto, o significado da palavra é o nosso objeto de estudo. Os autores citados demonstram que discursos, conceitos, sentidos, regras, valores, são, na verdade, narrativas histórico-sociais, construídas pelos homens, de acordo com os interesses dominantes. E que, por tanto, se quisermos ir além do que já está dito, precisamos desconstruí-los. Precisamos “transbordar”. Ver o invisível no visível e “tecer” uma pesquisa, trazendo à tona vozes que de alguma maneira foram silenciadas ou que nos embates sociais foram apagadas.

Compreendendo, a partir de tal referencial, a luta de poder que se estabelece dentro dos signos e que a realidade não pode ser expressa pela linguagem, é que analisaremos, nas obras de Ugarte (2009), Cunha (1967) e Tocantins (1973), a construção do significado hegemônico de “Amazônia”. Em contrapartida, apresentaremos o conceito de Atlântico Negro, cunhado por Gilroy (2001), e a possibilidade de relação deste com os es-

tudos sobre a “Amazônia”. Estabelecendo um paralelo de tal conceito com diversas produções textuais que serão citadas no corpo do artigo, procuraremos estimular a desconstrução da visão eurocêntrica e estereotipada do que se tem chamado “Amazônia”, demonstrando a existência não de uma, mas sim de múltiplas Amazônias, constituídas por uma gama de culturas e identidades forjadas ao longo de anos de contatos e intercâmbios interétnicos; de construções e desconstruções em diferentes contextos sociais e históricos. Objetivamos, assim, assinalar a possibilidade/necessidade de desconstrução do signifiante “Amazônia”, e incitar futuros pesquisadores a atentarem, em suas análises e produções científicas, para a importância da luta que se estabelece pela “Amazônia” no campo da linguagem.

## **DESENVOLVIMENTO REFERENCIAL                      TEÓRICO- METODOLÓGICO**

“Dá Diáspora” (HALL, 2003) é um livro editado no Brasil, que contém ensaios, artigos, palestras de Stuart Hall. Um intelectual diaspórico, anticolonialista, comprometido com as questões de cultura e identidade e as efetivas transformações político-sociais. Contextualizando a discussão proposta, pontuamos de forma sucinta a primeira parte do livro “Controvérsias”: A partir da diáspora caribenha o autor trás uma discussão sobre termos cruciais como globalização, raça, etnia/etnicidade, identidade, hibridismo, pertencimento, multiculturalismo, nação e diferença, “pós-colonial”, desembocando na estética diaspórica como um caminho para a cultura moderna. Demonstra como signo, linguagem, discurso e o trânsito dos seus múltiplos signifi-

cados constituem o grande campo onde se dá o embate social, onde a luta política pelos valores e significados ocorre.

Hall (2003) defende uma estética diaspórica dentro da qual não há como abordar a questão da identidade cultural sob uma perspectiva essencialista que pretenda um “retorno à origem” ou a restauração de uma cultura pura, de uma tradição autêntica. Aponta para a existência de identidades múltiplas, constituídas historicamente a partir da situação de deslocamento que as vivências diaspóricas conferem. Formas e combinações culturais que trazem o novo. Que traduzem o passado em uma cultura viva, produzida pelos sujeitos que são, portanto, protagonistas neste processo de produção da cultura.

O autor afirma que os signos estão abertos à articulação com sentidos e discursos ideológicos o que corresponderia à luta de classes na linguagem. Que raramente os signos de um discurso são utilizados em um sentido puramente denotativo, sendo que, o que mais ocorre é a combinação de conotação e denotação. A partir dessa leitura, entendemos que o problema da linguagem é um problema humano. A língua é construída socialmente e nela sempre há um embate. Na linguagem se estabelece uma luta ideológica que é uma luta de poder.

Na introdução de “Cultura e Sociedade”, Williams (2011) também nos leva a pensar no sentido das palavras; antigos e novos sentidos em diferentes camadas sociais. Demonstra que a palavra não é algo fixo, pois a experiência elabora e reelabora seus sentidos que são, portanto, produzidos historicamente; vivenciados. Um vocabulário, portanto, tem um conteúdo de classe. Estabelece um ordenamento naturalizado dentro da ordem linguísti-

ca e, sem violência, redefine pensamentos e comportamentos. Em “Marxismo e Literatura”, Willians (1979) coloca que uma verdadeira revolução deve começar pela linguagem. Isto porque dominação e poder implicam em nomear as coisas. Conceitos, valores, crenças, religiões são processos seculares que nomeiam. Assim, a luta social é também um debate no campo da linguagem: uma luta de valores que é a luta de classes.

Ao adotarmos as obras em questão como referencial teórico-metodológico, apreendemos seu conteúdo não como uma abordagem apenas epistemológica e sim metodológica, que direciona nossa atenção para a luta que se estabelece no campo da linguagem. Uma abordagem que reforça a importância de desconstruirmos nosso olhar diante dos discursos pré-estabelecidos, entendo que eles são produções sociais e culturais, e não verdades imutáveis. Isto porque os autores rompem com essa lógica dominante a partir da relação significado x significante e nos convidam para uma transformação íntima, no sentido de desnaturalizar a ordem já dada. Estão nos convidando a dialogar com o mundo. Assim, compreendendo que a realidade não é expressa pela linguagem mergulhamos nas leituras e noções de “Amazônia” e amazonialismo.

### CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE “AMAZÔNIA”

Em, “À Margem da História” (CUNHA, 1967), começamos a perceber que os discursos tecidos sobre a “Amazônia” são de cunho colonizador e, portanto, utilitaristas e intervencionistas, e profundamente estereotipados. Constituem o que chamamos de amazonialismo. Um olhar eurocêntrico que exclui e/ou desvaloriza a população/cultura local,

exaltando os elementos naturais. Que ora vê a região como um exuberante paraíso repleto de riquezas a serem exploradas de forma quase inesgotável; ora como um inferno, um deserto, uma natureza (e população) selvagem, que precisa ser dominada e domesticada dentro dos padrões da “modernidade”, servindo assim, ao “progresso” da “nação”. Uma visão essencialista que ignora a diversidade, a multiplicidade étnica, racial, cultural, social e até natural da região. Que coloca uma relação de determinismo da natureza sobre o homem e sua identidade. “À Margem da História” (CUNHA, 1967) é uma obra póstuma constituída por uma compilação de ensaios. Possui quatro partes, dentre as quais enfatizamos em nossa análise a primeira, intitulada “Na Amazônia, Terra Sem História”: um estudo regional em sete capítulos. Cunha foi um cadete republicano de tradicional formação humanística e positivista. Seus textos apresentam influências do naturalismo e do evolucionismo. Profundamente marcado pela experiência de “Canudos”, podemos notar na obra em questão, um constante paradoxo de ideias.

Nessa obra de inquestionável valor literário o autor se propõe a fazer uma “descrição” da Amazônia: sua geografia, história sociopolítica e seus habitantes. Contudo, o texto é profundamente marcado por uma narrativa subjetiva; uma construção simbólica e hierárquica na qual o ‘outro’ é nomeado a partir dos referenciais do autor; de colonizador. Com um tom que se pretende “científico e oficial”, coloca de forma bastante pessimista a “realidade” do território amazônico acreano: sua “natureza implacável”; as péssimas condições de trabalho nos seringais e da população em si; a “colonização à gandaia”. O autor afirma a urgência

de uma intervenção do Estado, para levar àquelas “distantes” paragens e aos seus “expatriados” moradores o “desenvolvimento” e o “progresso”.

A palavra escrita tem, na obra em questão, sentido civilizatório e dominador. Cunha (1967) constrói uma narrativa estereotipada e eurocêntrica sobre a Amazônia e os homens que nela habitam; sobre a noção de progresso e o desenvolvimento. Cabe, pois, ao leitor desnaturalizar os discursos contidos nas metáforas literárias do autor.

Ao estabelecermos contato com a obra de Ugarte (2009) foi possível compreender que essa narrativa sobre a “Amazônia”, essa perspectiva amazonista, surge nas primeiras expedições de conquistadores à região, quando foram escritas crônicas que pretendiam “descrever” a região. “Descrever” a partir do olhar do colonizador que invade, explora e domina; do “descobridor” que nomeia o “outro” em uma relação de poder. No livro “Sertões de bárbaros”, Ugarte (2009) faz uma crítica a tais crônicas. Coloca que os relatos dos cronistas (religiosos ou “oficiais” das expedições), enviados para as autoridades de seu país, eram tidos como “documentos oficiais”, como verdades porque escritos por testemunhas oculares. Assim, quanto mais detalhados, mais significativos. Ugarte demonstra, contudo, que tais narrativas são extremamente subjetivas; atravessadas por uma série de aspectos que vão desde a tradução precária da língua indígena, à impossibilidade de observação “científica”, ao desejo de riqueza e poder. São permeadas por concepções míticas, pelo “maravilhoso”. Os primeiros viajantes chegam à região, carregados de estereótipos e narram uma visão arquetípica do novo. Marcados pela ambição trazem em seu imaginário o

mito do Eldorado, do país das Amazonas. (Por isso a região passa a ser chamada de Amazônia). O enfrentamento por parte dos índios, por exemplo, era interpretado como uma defesa do dito Eldorado e estimulava a busca por riquezas “misteriosas”.

Marcados por estranhamentos, enfrentamentos com o diferente, com o outro, os viajantes, ao andarem por essas “novas terras”, são dados a nomear as coisas que “descobrem” rebatizando fauna, flora, rios. O padrão é tornar o que se vê familiar aos leitores europeus. Para tanto usam como estratégia de escrita a associação, a alusão, inferências e generalizações, estabelecendo uma comparação com o que conheciam na Europa e em outras regiões. Surge o discurso do país das Amazonas; da Amazônia vinculada à natureza. Essa autonomia identitária que a natureza amazônica recebe, anula o humano e solidifica no imaginário europeu uma representação sobre a região. Em uma escrita marcada pelo grandioso, projeta-se a ideia de superabundância devido à exuberância da floresta (e dos rios) que, segundo os cronistas, poderia ser explorada de maneira quase inesgotável. Discurso enfatizado pelos religiosos que relacionam tal exuberância ao paraíso do Gênesis; a terra a ser conquistada seria um paraíso dado por Deus, onde a primavera era eterna. Toda narrativa transmite, então, a imagem da perfeição dessas novas terras.

O autor enfatiza que as primeiras expedições tinham o objetivo de encontrar riquezas e que os relatos de viagem seriam enviados à Coroa. As facilidades apresentadas sobre clima, frutas, rios e outros elementos naturais caracterizavam, pois, um “agrado” aos superiores e um incentivo à ocupação e busca de riqueza (culti-

vo, drogas do sertão, minerais preciosos, criação de animais). Fica clara a visão e a atitude utilitarista por parte dos colonizadores que propunham uma ação concreta de intervenção no mundo natural.

Ugarte (2009) chama a atenção para a dupla imagem que esses cronistas estabelecem sobre a região ao narrarem, paralelamente à visão paradisíaca, a luta constante com o “ambiente hostil”, com a “natureza adversa”: fome, morte conflitos com indígenas, enchentes, dificuldades generalizadas que sofreram na navegação. Um mundo natural bruto, selvagem, onde plantas, rios, paisagens, animais, bem como os índios (que eram tidos como parte da paisagem não sendo, ainda, um homem completo) deveriam ser dominados, domesticados ou eliminados. Explorados na sua utilidade.

A obra de Cunha (1967) se fundamenta em tais crônicas e é importante para entendermos não a Amazônia de fato, mas a imagem e a narrativa que se cria sobre ela no “sul” do Brasil e em todo mundo. Pois, da visão euclidiana surgem autores que reproduzem a noção de Amazônia dada. A “Amazônia” ou esse discurso amazonalista nasce, portanto com os primeiros cronistas viajantes (UGARTE, 2009), é consagrada por Cunha (1967) e reforçada, por exemplo, por Tocantins (1973).

Conforme o próprio título da obra indica “O rio comanda a vida” (TOCANTINS, 1973) o rio é o protagonista da narrativa. Tudo gira em torno dos rios. Mais especificamente “Do Rio”: Amazonas. De acordo com o autor, os regimes das águas na Amazônia vão moldando os modos de vida da população. Identidades e culturas vão sendo forjadas; Atravessadas pelas vivências entre os homens e destes com toda natureza, em uma relação de determinismo. Para Tocantins (1973), o rio está

ligado à ideia de mobilidade, de transformação. Utilizando-se de metáforas, o autor faz correlações com mitos gregos para afirmar sua tese de que os rios, com seus ciclos de “destruição e renascimento”, comandam a vida. O mundo dos seringais amazônicos, por exemplo, seria marcado por essa relação com o rio.

O autor afirma que a ocupação da Amazônia sempre foi ligada à aventura e busca de riquezas e a natureza ainda não teria sido moldada pelos homens. O rio não estaria efetivamente incorporado à “civilização”. Tocantins afirma que no Acre, por exemplo, o rio é despótico, “rouba tempo”, represa vidas, isola (ao contrário de outras localidades onde o rio é fonte de vida e “progresso”). O autor coloca que a modernidade oferece uma saída para esse “isolamento”: o avião, que seria uma espécie de “Transacreana aérea” (Fazendo uma referência direta a Cunha (1967)).

Ainda com relação à questão da exploração da região, o autor coloca que a chegada dos conquistadores subverte uma espécie de “harmonia natural” e afirma que o mito da Amazonas seria, portanto, um repúdio a esse homem desbravador. Aprofundando nessa discussão, procura evidenciar que muito do que se tem como “tradicional” da “Amazônia”, possui sua origem em outras regiões. O mito das Amazonas, por exemplo, existia na África e na Ásia; já fazia parte do universo mental dos viajantes que aqui chegavam.

Podemos perceber nas três obras analisadas a construção do conceito estereotipado de “Amazônia” e consequentemente de sua(s) cultura(s), povo(s) e identidade(s).

Na obra “Acre a Sibéria Tropical”, Silva (2013) evidencia que os interesses

dominantes constroem ativamente tais representações essencialistas, que são amparadas pelos meios de comunicação a partir de um vocabulário nada inocente. Evidencia também a implicação de tais construções: sujeitos e lugares marcados por signos deteriorantes, que “justificam” ações nascidas dos interesses dominantes. Voltamos à questão do embate, da luta pela dominação que se estabelece na linguagem. Precisamos, portanto, em nossas pesquisas, enfrentar o amazonialismo e desconstruir esse conceito de Amazônia. Esse mito de uma região representada primordialmente pela natureza e por um “vazio demográfico”; pela “distância” e “abandono”; por uma população que, quando aparece, é “selvagem” ou “atrasada”, e caracterizada por uma unidade cultural, racial, social. Precisamos estar atentos ao uso do vocabulário e à indagação às fontes.

## **DESCONSTRUINDO O AMAZONIALISMO**

Nessa desconstrução da “Amazônia” estabelecemos uma relação direta com Gilroy (2001) que coloca a fundamental importância de desconstruirmos o conceito de “Modernidade”, deslocando o discurso hegemônico e produzindo novas narrativas. Compreendendo a modernidade como uma fábula que apaga as diferenças (a fome, a pobreza, a escravidão) e cria uma noção naturalizada de mundo, o autor vincula tal conceito à questão racial e ao período histórico da organização e expansão da sociedade europeia. Afirma que não é possível discutir a modernidade sem colocar o negro no centro dessas discussões. Propõe então um novo conceito: Atlântico Negro.

Com a escravidão, justificada pelo discurso do negro “sem alma”, milhares

de africanos são deslocados para as Américas e Europa. Neste momento há uma ruptura na transculturalidade, no intercâmbio de saberes anterior à escravidão. É instituída uma separação; uma fronteira; uma nacionalidade. Gilroy nos convida a quebrar essa ruptura pela interculturalidade que se estabelece nos navios. O mar não tem fronteiras e o navio é transcultural, pois nele ocorre um intercâmbio intenso. Pelo trânsito e movimentação de diferentes raças, línguas, culturas e mercadorias tal intercâmbio altera a ordem estabelecida ao produzir culturas fluídas; deslocáveis; conceitos mutáveis; línguas de contato.

O conceito de Atlântico Negro propõe, portanto um deslocamento da nacionalidade instituída; uma alteração da narrativa hegemônica sobre a modernidade e a escravidão. Propõe o reconhecimento da diferença, refutando os conceitos de igualdade e fraternidade, e é perfeitamente aplicável à discussão sobre a “Amazônia”. De acordo com as obras já analisadas no corpo desse artigo podemos afirmar que o amazonialismo se estabeleceu justamente ancorado na visão de “progresso” e “modernidade”: da expansão europeia; do desejo de ampliar e explorar territórios; da consolidação da “nação brasileira”; das ações “progressistas” do Estado republicano. Por tanto, pesquisas que de alguma forma estejam relacionadas à “Amazônia”, suas culturas, povos e identidades devem atentar para essa questão racial no âmago do discurso da “modernidade”.

Na “Amazônia” os índios podem ser considerados os “negros” da terra: escravizados e usurpados em seus direitos. Sampaio (2003) apresenta uma discussão sobre a política indigenista no Brasil e as especificidades da *Amazônia Portuguesa*.



A autora aponta para a existência de várias colônias brasileiras, até o século XIX. De realidades coloniais distintas, inclusive com divisão administrativa: a região “amazônica” (com as diversas nomenclaturas que recebeu ao longo de anos) permaneceu por cerca de 200 anos como um Estado diferenciado do Estado Brasileiro e ligada diretamente a Lisboa, devido aos aspectos da natureza, às condições de navegação. Sampaio (2003) afirma que o discurso da unidade nacional do Brasil é uma narrativa que tem início no século XIX e se consolida no século XX. Uma narrativa que tenta apagar as diferenças, as particularidades geográficas, históricas, sociais e culturais.

A distinção entre Estado do Maranhão (*Amazônia Portuguesa*) e Estado do Brasil proporcionou a implantação de políticas locais diferenciadas, inclusive no que diz respeito à legislação indigenista. A importância político-econômica dos indígenas, bem como a continuidade do uso de sua mão-de-obra após a Carta de 1798 são peculiaridades da região. De maneira geral podemos afirmar que tanto nos diretórios pombalinos, quanto nas medidas posteriores tomadas por Francisco Maurício de Souza Coutinho, há uma política de apagamento, de destruição das identidades indígenas a partir do controle do Estado e da imposição de uma nova ótica de organização social e política. A autora afirma que um exame mais detalhado dessas políticas e de seus desdobramentos pode contribuir para um melhor entendimento sobre as peculiaridades sócio-políticas da região e as estratégias de sobrevivência de sua população indígena.

Também não podemos ignorar na “Amazônia” a presença dos negros africanos (ou como escravos ou, fugindo, da es-

cravidão). Gomes e Queiroz (2003) colocam que a presença colonial portuguesa no “anfiteatro” da “Amazônia” consolida o deslocamento de milhares de negros para a região. Isto porque os empreendimentos coloniais (plantações, construção de fortalezas, demarcação de fronteiras atravessadas pelas questões políticas Espanha x Portugal) demandavam mão de obra. Tal necessidade, somada à proibição do cativo de índios tornou o comércio de escravos negros uma atividade extremamente lucrativa e, portanto, intensa. O texto de Gomes e Queiroz (2003), apesar de não ser muito extenso, pode ser considerado como central para a discussão da presença do negro africano na *Amazônia Portuguesa*; presença tão negligenciada por grande parte dos autores. Central porque Gomes e Queiroz (2003) apontam diversas bibliografias que discutem o tema. Ao enfatizarem a escravidão negra na região, os autores contestam a ideia de vazio demográfico e ressaltam as constantes fugas e lutas, bem como os contatos interétnicos que foram se estabelecendo. Contatos que ocasionaram a miscigenação de raças, a reinvenção de fronteiras e a construção de novos grupos e identidades, constituindo a rica diversidade social e cultural das “Amazônias”.

Distanciando-nos ainda mais do conceito essencialista de “Amazônia” e, conseqüentemente nos aproximando da multiplicidade cultural e identitária, da região e de seus habitantes, citamos, a título de exemplo, algumas produções acadêmicas mais recentes. Não cabe, no corpo desse artigo, discutir tais produções. Contudo achamos interessante citá-las no sentido de incitar a discussão sobre o tema. A pesquisadora Redigulo (2011), em sua dissertação, estabelece, por exemplo,

um diálogo com pessoas idosas, moradoras do Lar dos Vicentinos, em Rio Branco, Acre. Diálogo que faz emergir, a partir das histórias de vida narradas, diferentes “Amazônias”. Lobregat (2013) também apresenta em sua dissertação mais uma “Amazônia”. Aquela composta por pessoas que foram expulsas de suas terras no sul do país e deslocadas para a Amazônia acreana, quando o Estado decide construir a Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional. Albuquerque e Ishii (2014) colocam em evidência outra “Amazônia” silenciada pelos “discursos oficiais”, quando dialogam com a obra do “seringueiro, ator e dramaturgo” José Marques de Souza (Matias) e procuram compreender como esse “intelectual afroamazônico pensava a luta pela floresta e pela cidade no contexto das transformações ocorridas entre os anos 1970-90.” (ALBUQUERQUE e ISHII, 2014, p.195).

Tais produções, dentre muitas outras que poderiam ser citadas, dão visibilidade às muitas realidades e possibilidades de leitura sobre a “Amazônia” e seus habitantes e demonstram que não é possível falar em Amazônia no singular. Ela não existe no singular, pois que é uma região plural, onde habitam pessoas com histórias de vida mui distintas entre si. Seria, por tanto, mais adequado falarmos em Amazônias, sendo que cada uma delas corresponderia a um grupo específico de pessoas, em um dado contexto histórico e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a questão da construção do conceito de “Amazônia”, nos parece evidente a luta de poder que se estabelece na linguagem, como bem colocaram Hall (2003) e Williams (1979-2011). No caso, a luta pela “Amazônia”. Pude-

mos observar que esse embate tem início com o processo de colonização, onde os primeiros viajantes cronistas passam a nomear a região, de acordo com seus próprios interesses, conceitos pré-determinados e expectativas. Nomeiam para dominar. Estabelece-se o que chamamos de “amazonialismo”: um olhar eurocêntrico e estereotipado sobre a região e seus habitantes. Vimos que esse discurso é reforçado, em caráter nacional, por Cunha (1967) e, posteriormente por Tocantins (1973). Um discurso que se pretendia oficial e que, se fundamentando nos relatos dos primeiros cronistas viajantes (europeu-colonizadores), servia muito bem aos interesses dominantes do Estado Brasileiro no seu empenho de “integrar a nação brasileira”, apagando as diferenças e, conseqüentemente, seus atores. Mais que isso, inferiorizando e dominando, através da linguagem e em nome do “progresso” de do “desenvolvimento” pessoas, povos e regiões.

Ao considerarmos a luta social, política e econômica que se estabelece em torno e dentro do signo, entendemos que é preciso desconstruir esse conceito de “Amazônia”. Nesse sentido, as produções textuais assinaladas em “Desconstruindo o Amazonialismo” nos permitem evidenciar que existe não uma, mas muitas Amazônias; muitos povos e culturas nessa tão vasta região. Permitem-nos apontar para a existência de uma diversidade de identidades forjadas ao longo de anos de contatos; de intercâmbios raciais, culturais e sociais; de construções e desconstruções, em diferentes localidades, épocas e situações. Por tanto, para realizarmos pesquisas que se encontrem, de alguma forma, inseridas nessa multiplicidade de culturas das também múltiplas Amazônias, retomamos a proposta de estética

diaspórica cunhada por Hall (2003) e a mobilidade histórico-social dos conceitos, defendida por Williams (1979-2011). Entendemos que é preciso atentar para o perigo de conceber uma “Amazônia” homogênea e que, portanto, é preciso assumir politicamente o lugar de onde se fala. Estudos que de alguma forma façam parte desse “universo amazônico” devem partir de determinada perspectiva, determinado ângulo de observação, sendo contextualizados histórica/politicamente. É preciso sair do assédio da “historiografia oficial”, visto que escrita e imagem são apenas sombras da realidade; são narrativas construídas pelos homens em situações histórico-sociais e dentro de relações de poder específicas e precisam, portanto, ser indagadas e, na maioria das vezes, desconstruídas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ISHII, Raquel Alves. Cultura e natureza, arte e política na Amazônia acreana. **Fragmentos de cultura**. Goiânia, v. 24, n. 2, p. 195-210, abr./jun. 2014.
- CUNHA, Euclides da. À margem da História. Editora Lello Brasileira S.A. São Paulo, 1967.
- GILROY, Paul. Senhores, senhoras, escravos e as antinomias da modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001. cap. 2, p. 101-156.
- GOMES, Flávio & QUEIROZ, Jonas Marçal. Em outras margens: escravidão africana, fronteiras e etnicidade na Amazônia. In: DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio. (org.). **Senhores dos rios: Amazônia, margens e história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. cap.6, p.141- 163
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25-100.
- LOBREGAT, Maria Cristina. **Pedra que canta, lembranças que latejam: vozes dos deslocados de Itaipu para a Amazônia Acreana**. Rio Branco: UFAC, 2013. Dissertação de Mestrado
- REDIGULO, Patrícia Carvalho. **Diálogo, vozes e deslocamentos sociais: trajetórias de residentes do Lar Vicentino, em Rio Branco – Acre**. Rio Branco: UFAC, 2011. Dissertação de Mestrado.
- RICCI, Magda. O fim do Grão-Pará e o nascimento do Brasil: movimentos sociais, levantes e deserções no alvorecer do Novo Império (1808 – 1840). In DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio. (org.). **Senhores dos rios: Amazônia, margens e história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. cap. 7, p. 165-193.
- SAMPAIO, Patrícia Melo. Administração colonial e legislação indigenista na Amazônia portuguesa. In DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio. (org.). **Senhores dos rios: Amazônia, margens e história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. cap.5, p.124-139.
- SILVA, Francisco Bento da. **Acre, a Sibéria Tropical: desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910**. Manaus: UEA Edições, 2013.
- TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1973.
- UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos**

XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009. cap. 3, p. 169-229.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1979

WILLIAMS, Raymond. Introdução. In: \_\_\_\_\_ . **Cultura e Sociedade**: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-21.

# ECOS DE UM MITO NA AMAZÔNIA ORIENTAL: O BODE DA NOITE NAS NARRATIVAS ORAIS BRAGANTINAS

Fernando Alves da Silva Júnior  
Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos comuns que ligam as narrativas orais míticas sobre a figura do bode e salientar os elementos que elucidem a figura nefasta deste caprino no imaginário da Amazônia bragantina. Pensamos o imaginário, pois, para Maffesoli, ele é um estado de espírito que sublima o pensamento do povo, algo misterioso, não racional, que ultrapassa os sentidos do corpo e que envolve a coletividade. Nesse sentido, o conceito traçado pelo sociólogo francês serve como chave interpretativa para a compreensão dessa mitopoética bragantina. O artigo é resultado de uma pesquisa de campo e bibliográfica. Assim, faremos uma leitura da narrativa oral do bode da noite dialogada com as imagens que os bestiários apresentam acerca deste animal (Varandas) e, por fim, teceremos considerações sobre o imaginário com base nessa narrativa (Maffesoli; Durand). Tendo em vista que o elemento comum é a metamorfose de um animal popularmente conhecido como *bode* que sofre diversas metamorfoses, seu odor de enxofre e seu agressivo ataque, pleiteamos os termos que aproximam esse caprino sobrehumano daqueles fixados pelos bestiários medievais que, por sua vez, interseccionam os elementos mitológicos greco-romanos. Por meio da oralidade, o conceito, por diversas vezes nefando, culminam em narrativas orais de cunho mítico na Amazônia Oriental.

**Palavras-chave:** Imaginário. Bode. Bestiário. Oralidade.

## INTRODUÇÃO

Pretende-se neste texto destacar alguns elementos que persistem nas narrativas orais acerca do bode da noite nas comunidades no entorno de Bragança (PA), principalmente aqueles traços que reverberam o aspecto nefasto e agressivo da sua presença. A narrativa da aparição do bode relata, grosso modo, o encontro de um pequeno animal de cor branca com alguns sujeitos, esse animal não oferta medo, embora incentive as pessoas a atacá-lo. Quando agredido, adentra na mata e retorna metamorfoseado em um animal de maior porte (igual a um gato, coelho ou cachorro), ele incita uma segunda agressão e, caso tenha êxito, se esconde novamente e reaparece transmutado em animal com estatura superior a do encontro anterior. Na medida em que aumenta de tamanho, sua tonalidade vai da cor branca à preta. Na última metamorfose, ele assume a forma e agressividade de um boi. Além das seguidas metamorfoses, o cheiro nauseabundo de enxofre confirma a presença do animal. Conforme aponta seu Raimundo Silva de Aviz (Taperaçú Campo, Bragança/PA, 19 mai. 2012), na dúvida, é seguro não mexer pois “se mexesse com ele, e depois lá do mato que voltasse, ele já vinha do tamanho de um cachorro né, do tamanho de um bezerro”.

Apesar de se tratar de uma narrativa, cujo ser fantástico seja um bode, a forma caprina não é verificada em todas as narrativas, ou seja, a forma discorda da imagem o que não implica em conside-

rar que o encontro se realize de maneira harmoniosa, pois na terceira aparição da criatura a agressão é certa, revelando que o conceito acerca desse animal antecipe um valor negativo de sua presença nas vias de acesso às comunidades bragantinas.

A narrativa da aparição desse animal, quase sempre noturna, é parte integrante de um grupo de narrativas que circulam oralmente nas cercanias de Bragança. Essa narrativa oral que faz parte de um conjunto de narrativas composto por histórias de matintas, labisonhos, mães d'águas, curupiras, fogos do campo, gritadores, ataídes, enterros etc., foi possível ser registrada com a ajuda de uma metodologia ancorada na etnografia e na história oral. O procedimento de pesquisa de campo ocorreu durante as visitas de campo para a pesquisa acerca do mito da matintaperera<sup>1</sup>. Além da pesquisa de campo, também utiliza-se a contribuição dos trabalhos realizados por Leonardo Augusto de Sousa Lima e Schanderson da Silva e Silva (2011), realizada em três comunidades bragantinas, das quais citam-se as narrativas contadas nas comunidades do Abacateiro e do Acarajozinho.

Por fim, cita-se a história de seu Raimundo que também versa sobre a aparição do bode, desta vez na comunidade Taperaçu Campo, na qual vive há mais de vinte anos com a esposa e filhos. Ele reconhece que a ausência dessas narrativas atualmente se dá pela presença da energia elétrica e pela derrubada da mata, fatores que afastam *essas fantasmas*<sup>2</sup>, como se refere ao bode. Assim, o bode, narrado por seu Raimundo, mantém os elementos destacados por Lima e Silva. Cotejamos também uma aproximação com as descrições do bode nos bestiários medievais ingleses pesquisados por Va-

randas (2006) e com os sátiros descritos na origem da tragédia grega por Junito Brandão (2009).

## NOTA METODOLÓGICA

No trabalho de registro das narrativas orais, utilizou-se um gravador digital com microfone e um caderno de anotações. A comunidade de São Domingos foi visitada no ano de 2011 para a pesquisa acerca das interdições sociais nas narrativas orais de dona Josefa Silva<sup>3</sup> e, nos anos de 2012 a 2014, as pesquisas de campo se concentraram na comunidade Taperaçu Campo para o trabalho acerca da representação feminina no mito da matintaperera.<sup>4</sup>

Como as narrativas míticas não surgem diretamente no discurso dos moradores, a fundamentação teórica da história oral corroborou com alguns métodos da pesquisa etnográfica para obtenção das narrativas orais acerca do bode da noite. Pois o trabalho com a História Oral sinaliza um meio do pesquisador produzir as fontes que estão disponíveis apenas oralmente, soma-se a isso, o entrelaçamento da vida dos narradores às histórias de seres sobrehumanos, raptando o conceito de Brelich (1983, p. 53-54) que o prefere ao invés de sobrenatural para evitar ser positivista ao reforçar a oposição dos conceitos natureza e cultura. Na linha de intersecção dessas histórias veiculadas pela oralidade está a memória, que é concebida como um aspecto individual, não obstante ela ser construída cotidianamente, como afirma Le Goff (2003, p. 427), o que pressupõe uma gama de atores, percebe-se que a memória é de uso do indivíduo, a experimentação é individual, o que leva Ricoeur (2007, p. 133) discordar de Halbwachs, pois a memória individual é nada mais que um ponto de vista do indivíduo

lançado sobre a memória coletiva, “são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo”.

## ASPECTOS GERAIS DO BODE E DA CABRA

Acerca da imagem do bode, esse texto tem por base a discussão expressa pelos bestiários medievais ingleses estudados por Varandas (2006). Nesses documentos, o bode diferencia-se da cabra doméstica (*hyrcus*) e da cabra selvagem (*carper* ou *capra*), a primeira de simbologia negativa e a segunda, positiva (Ibid., p. 96). A pesquisadora associa a imagem do bode, entre outras, tão somente à figura do diabo e, curiosamente, à do pecado capital da luxúria, esse último por conta do desejo desenfreado do animal por sexo. É o que observamos em Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 134), um animal que está sempre disposto à cópula e “exatamente como o carneiro, o bode simboliza [...] a libido, a fecundidade. Essa similitude, porém, transforma-se ocasionalmente em oposição: pois, se o carneiro é sobretudo diurno e solar, o bode, na maior parte das vezes, é noturno e lunar”, este último aspecto explica, por hora, a aparição quase sempre que noturna desse animal nas histórias coletadas.

Varanda (2006, p. 97) e Delumeau (2009, p. 476) exemplificam a luxúria associada ao bode ao destacar a figura feminina que se apresenta nua sobre o dorso de um bode no frontispício da Catedral de Auxerre, o posicionamento da jovem em relação ao animal, quando ela o segura pelas extremidades, resvala a polarizando do animal e admite um sentido duplo para a conotação sexual do conjunto.

Fig. 01: Jovem sobre o dorso esquerdo de um bode.



Fonte: Varandas (2006, p. 97).

Essa relação da luxúria com o bode é facilmente relacionada à imagem dos sátiros que participavam das celebrações ao deus Dionísio (ou Baco), pois “ele é um animal trágico, porquanto, por razões que nos escapam, deu seu nome a uma forma de arte: literalmente, *tragédia* significa *canto do bode* [...] era com esse canto que se acompanhavam os ritos do sacrifício de um bode nas festas de Dionísio”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 134). Delumeau (2009, p. 476), por seu turno, acrescenta ser a mulher dionisíaca e o homem apolíneo.

Borges e Guerrero (1974, p. 207) atribuem ao sátiro as tendências lascívia e, com isso, o descreve como uma criatura, da cintura para baixo, semelhante às cabras com o restante do corpo humano, porém peludo. Possuía pequenos chifres na testa, orelhas pontiagudas e nariz curvado. Em Roma, era chamado de faunos, Pã e silvanos. Os autores concordam que “eram *lascivos* e *ébrios*. Acompanharam o deus Baco em sua alegre conquista do Hindustão. Preparavam emboscadas às ninfas; deleitava-os a dança e tocavam destramente a flauta. Os camponeses os veneravam e lhes ofereciam as primícias

das colheitas”. Borges e Guerrero explicam também que “a lembrança dos sátiros influenciou na *imagem medieval dos diabos*”.

O aspecto lascivo mantém uma constante dessas descrições do bode, aqui como sátiro, ele se liga diretamente ao culto a Dionísio. A relação do animal com esse deus e, conseqüentemente, com os sátiros e com a tragédia grega, tem grande envolvimento com o nascimento desse deus. Brandão (2009, p. 9-10) esclarece que o primeiro Dionísio (ou Zagreu) era fruto das furtivas relações de Zeus com Perséfone, e que o filho desse amor estava predestinado a substituir o pai no trono dos deuses. Contudo, Hera (esposa de Zeus) enciumada resolve matar o primeiro Dionísio enviando os Titãs a sua procura. Zagreu foge e se metamorfoseia tentando se livrar dos Titãs, acontece que eles o surpreendem sob a forma de um touro (outras variações do mito narra que ele foi encontrado sob a forma de um bode). Porém, Palas Atenas consegue recuperar o coração do jovem deus e o entrega a Zeus. O deus dos trovões engole o coração do filho antes de copular com a princesa tebana Sêmele, com a qual estava tendo um novo relacionamento. Ela fica então grávida do segundo Dionísio. Hera, ao descobrir o novo amor do marido, resolve se livrar da jovem “transformando-se na ama da princesa tebana, aconselhou-a a pedir ao amante que se apresentasse em todo o seu esplendor”. Sabendo do perigo que isso traria para Sêmele, “o deus advertiu que semelhante pedido lhe seria funesto, mas, como havia jurado pelo rio Estige jamais contrariar-lhe os desejos, apresentou-se-lhe com seus raios e trovões. O palácio da princesa incendiou-se e esta morreu carbonizada.” (Ibid., p. 10).

Zeus, então, recupera o filho do ventre da princesa e o enxerta na própria coxa para completar a gestação do nascituro.

Ao nascer, a criança é confiada aos cuidados das Ninfas e dos Sátiros que habitavam o monte Nisa. Brandão (Ibid.) esclarece que “os adeptos do deus do vinho disfarçavam-se em sátiros, que eram concebidos pela imaginação popular como ‘homens-bode’. Teria nascido assim o vocábulo tragédia”.

O carácter libidinoso que envolve os sátiros explica-se pela semelhança física que ele mantém com o bode, uma vez que nas orgias dionisíacas (bacanais), as bacantes se muniam de peles de bode para cobrir seus corpos antes de se entregarem aos prazeres carnavais (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 157). Varandas (2006, p. 97) afirma que nos “festivais em honra de Dionísio, nos quais se reencenava continuamente a morte e o renascimento do deus, não se assumiam apenas como ritos de fertilidade que acompanhavam a passagem inevitável das estações” esses rituais serviam para “purificar toda a comunidade que, liberta de inibições, soltava os seus desejos mais elementares, celebrando a morte do deus encarnado no bode”. Assim, para além da pura perversão, a palavra sátiro surge da variação do falo desse ser mitológico.

Fig. 02: Sátiro voltado para a esquerda segurando um tirso.



Fonte: Varandas (2006, p. 98)

Ao interpretar a imagem acima, Varandas destaca que o sátiro estava menos



para o humano que para o animal, pois a distância existente entre a representação desse ser e do conceito de homem, a diferença física entre eles é drástica, uma vez que seu corpo é apresentado coberto de pelos, o que o aproxima da forma animal e o afastando da ideia de condição humana. Por este motivo, entregar-se aos desejos sexuais equivale a adquirir uma postura não-humana.

Chauí (1990, p. 85-86) explica que as práticas sexuais que não se vinculam à procriação, ou seja, as atividades sexuais exclusivamente ligadas aos prazeres carnis são condenáveis pela religião cristã por rebaixar a alma humana. Com isso, a filósofa aponta a luxúria e a concupiscência como pecados passíveis de morte e que a mulher ideal seria aquela frígida e assexuada.

Acerca da posição do sátiro que Varandas (2006, p. 98) apresenta como negativa, pois se direciona para a esquerda, Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 341) complementam ao explicar que “na Bíblia, olhar à direita (Salmos, 142, 5) é olhar para o lado do defensor; é lá o seu lugar. Como será o dos Eleitos no Juízo Final, quando os Danados ficarão à esquerda. A esquerda é a direção do inferno; a direita, a do paraíso”. Por esse motivo, *sinistro(a)*, em latim (*sinistre*), indica o lado esquerdo e, como também, mau agouro e nefasto. Brandão (1987, p. 165) afirma que a alma quando se dirigia ao Hades tinham dois caminhos a tomar na Mansão dos Mortos, “os justos tomam a entrada da direita, enquanto os maus são enviados para a esquerda” de igual modo, nas “Lamelas” o bem-vindo é aquele “que caminha pela estrada da direita em direção às campinas sagradas e ao bosque de Perséfone”, pois “à esquerda da mansão do Hades, depararás com uma fonte a cujo

lado se ergue um cipreste branco” que os órficos devem evitar, a direção correta é o caminho à direita, lá estará “outra fonte: a água fresca jorra da fonte da Memória” essa deve ser bebida com avidez para então ser acolhido por Perséfone e se igualar aos heróis.

Varandas (2006, p. 103) identifica a representação do Juízo Final em um alto-relevo, cuja carga de valores polariza o bem e o mal com base na posição direita-esquerda.

Fig. 03: Representação do Juízo Final em alto-relevo.



Fonte: Varandas (2006, p. 103).

O cabrito também figura como elemento negativo quando comparado à ovelha, principalmente, quando no Evangelho de Mateus (VARANDAS, 2006, p. 103), as ovelhas (os fieis, os justos) serão separadas dos cabritos (os pecadores). Essa posição destinada aos grupos corrobora com os pares, direita/esquerda, positivo/negativo, divino/demoníaco, quando as ovelhas ocupam a direita do Pastor enquanto a esquerda é destinada aos cabritos.

Quando o Filho do Homem voltar na sua glória e todos os anjos com ele, se sentará no seu trono glorioso. Todas as nações se reunirão diante dele e ele separará uns dos outros, como o pastor separa as ovelhas dos cabritos. Colocará as ovelhas à sua direita e os cabritos à sua esquerda. (MATEUS, 25: 31-33)

Hesíodo (1991, p. 132-133), em “Teogonia”, narra que era destino de Zeus governar o mundo após destronar seu pai. Isso levou o deus do tempo, Cronos, a devo-

rar cada rebento de sua esposa, assim, o poderoso soberano dos antigos deuses os engolia tão logo os via nascer para evitar o vaticínio. A mãe protetora, Réia, implorou aos pais Terra e Céu que a ajudassem a esconder um filho da avidez do marido. Assim feito, o jovem deus nasceu “e recebeu-o Terra prodigiosa / na vasta Creta para nutri-lo e criá-lo.” E lá Zeus foi escondido do deus Cronos “em gruta íngreme sob o covil da terra divina / no monte das Cabras denso de árvores”. Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 157) completa que por essas razões, “entre os gregos, a cabra simboliza o relâmpago. A estrela da Cabra, na constelação do *Cocheiro*, anuncia a tempestade e a chuva; e foi com o leite da cabra Amaltéia que Zeus se alimentou”. O jovem deus dos trovões, “quando criança, sugava o leite da cabra Amaltéia que foi transformada em ninfa, depois em deusa nutridora [...] Em todas essas tradições, a cabra aparece como o símbolo da ama-de-leite e da iniciadora, tanto no sentido físico como no sentido místico das palavras”.

A figura de uma cabra que nutre (imagem positiva) entra em confronto com àquela que a relaciona ao diabo da religião cristã como bem representou o pintor Goya no Sabbath das Bruxas (VARANDAS, 2006, p. 114).

Fig. 04: Assembleia de bruxas presidida pelo demônio em figura de bode.



Fonte: Goya (Museo Lázaro Galdino, 1797-1798).

As polarizações que acompanham a imagem construída acerca da figura do bode (e da cabra como seu feminino) são relacionadas ora ao deus dos trovões, quando este é alimentado por uma cabra cujo chifre será símbolo de abundância, a cornucópia (VARANDAS, 2006, p. 115), ora na representação de Goya quando coloca um bode enorme coberto de pelo negro no meio de um círculo formado por mulheres em um ambiente predominantemente noturno dialogando com a imagem clássica dos Sabás negros das bruxas do velho mundo.

Não é estranho crer que a imagem do bode como um ser sobrehumano vinculado à imagem demoníaca surge nas representações a partir dos bestiários medievais e que, gradativamente, foi incorporado pelo ideário judaico-cristão quando observamos a figura do diabo no Sabá das Bruxas de Goya, tão próxima daquela representada pelos sátiros (VARANDAS, 2006). De igual modo, esses valores negativos estão presentes nas narrativas orais que versam sobre o bode da noite nas comunidades bragantinas (PA).

Assim, a imagem da cabra se enxameia de elementos que convergem para a criação de um elemento fantástico que, incutindo medo aos sujeitos, os direcionam para práticas sociais que dialogam com as condutas sociais mais aceitáveis na comunidade, o medo surge para delimitar uma conduta a ser seguida ou repassada, leitura de uma das funções do mito, o comportamento exemplar.

## A APARIÇÃO DO BODE DA NOITE NA POÉTICA BRAGANTINA

Nas narrativas bragantinas o bode enquanto ser sobrehumano que metamorfoseia-se para agredir os transeuntes

nas vias de acesso às comunidades bragantina, tornando hostis essas passagens. No entanto, outro bode surge na comunidade de São Domingos (Bragança/Pa) sem sofrer seguidas transformações, apesar do medo ser a regra.

Dona Josefa Silva relata essa história, pois seu igarapé é “assombrado” por esse animal. Ele aparece por volta das seis horas da tarde para amedrontar as pessoas que utilizam seu igarapé, o espaço é alagado, com a vegetação um pouco elevada por detrás do terreno. Entre a casa e o limite da propriedade existe uma parte baixa, alagada, com alguns pés de açaí, e para ter acesso ao igarapé é necessário atravessar algumas *pontes* feitas com tronco de açazeiros. A única iluminação do terreno corresponde à luz natural, pois inexistente instalação elétrica nos entornos da propriedade.

Quando realizamos a visita em 12 de agosto de 2011, a narradora expressou que não poderia contar suas histórias por conta do horário (15h), uma vez que quem se atreve a contar histórias de *visagem* durante o dia cria rabo. Ela apresentou uma interdição que regula os horários adequados de se repassar as histórias sobrehumanas, ou seja, só era possível narrar depois das seis horas da tarde, horário que coincidia com a aparição do bode que assombra seu quintal. É digno de nota as observações de Cascudo (1978) acerca desse horário interdito, pois em diversas culturas, quem conta história de dia cria rabo de cutia.

No ano de 2011, Leonardo Augusto de Sousa Lima e Schanderson da Silva e Silva apresentaram o seguinte trabalho para conclusão do curso “Um estudo das narrativas orais da aparição do bode no interior de Bragança-PA” e tiveram como locus de pesquisa três comunidades bra-

gantinas. Uma narradora dessa pesquisa, residente na comunidade do Abacateiro, relata que o bode sempre surge como um pequeno coelho branco que cresce gradativamente até alcançar a estatura que o permite bater nos cachorros, de branco, à medida que cresce, torna-se preto, ela explica da seguinte maneira:

aí parecia branco...de branco ele ia ficando assim preto...ia crescendo crescendo crescendo ficava tamanho dum boi aquele bicho enorme...aí ele disse é o bode isso aí é o bode...será? Por que de um bicho já vai se transformando em outra coisa agora já é bode e ele disse é/ e aí quando ele tava pra aparecer fedia aquele/ batia aquele fedor assim de enxofre né...aquilo fedorento mesmo...ele disse é...é o bode. (Ibid., p. 48)

A semelhança deste bode com as variações anteriores se mantém. Contudo, um fato novo se interpõe nessa narrativa, a transição da cor branca para a preta quando o ser se metamorfoseia de coelho para bode. O “coelho ou a lebre míticos são um intercessor, um intermediário entre este mundo e as realidades transcendentais do outro” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 541) e, sobretudo, um animal que a simbologia remete à lua e à sexualidade uma vez que possui uma fecundidade alta. Também, “a ambivalência simbólica deve ser associada ao cordeiro cristão, animal doce e inofensivo” (Ibid.), daí a relação que podemos estabelecer com o coelho que surge atrelado à imagem do bode. A polaridade presente em um único encontro com essa entidade bragantina, ora surge como elemento pacífico que se iguala ao cordeiro divino, quando *atiçado* desenvolve características outras que o transforma em bode preto, que ofende aquele que o agrediu. Tal

qual a referência que se faz ao odor exalado pelo bode nos bestiários medievais (VARANDAS, 2006), aqui se apresenta para indicar a presença do animal “quando ele tava pra aparecer fedia aquele/ batia aquele fedor assim de enxofre né... aquilo fedorento mesmo...ele disse é...é o bode.” (LIMA; SILVA, 2011, p. 48). A motivação que transforma o coelho (ou gato) progressivamente em cachorro até bode é em virtude da vítima manifestar algum interesse em agredi-lo, caso contrário, tal metamorfose não se realizaria.

Na comunidade do Acarajozinho, seu Valfredo narra que o bode só aparece nas sextas-feiras entre 18h30min. e 20h30min., a presença do ser se dava pelo odor que o narrador sentia na estrada.

então a gente tinha os dias ou seja ele tinha os dia de aparecer/ ele aparecia na sexta... quinta sempre no horário de seis e meia as oito e meia da noite/ esse era o horário dele aparecer...como esse fato acontecia? Agente simplesmente percebia quando ele soltava um odor vindo do nada parece que vinha do mato aquilo/ aquele aquele cheiro ardente como se fosse pimenta né aquele cheiro horrível...então alí ele começa daqui a pouco saía alí do mato como se assim fosse um cachorrinho um gato e...uma dessas vezes como a gente não conhecia direito a gente era rapazes/ a gente acabou alí jogando pedra correndo atrás quando é...de uma hora pra outra nós começamos é/ sentir alí as pancada né/ e aí nós tivemos que correr e quanto mais a gente corria parece que aquilo atalhava a gente e... eu sei que depois que nós chegamos em casa que nós contamos pros nossos avós que eles disseram que era exatamente o bode ou seja nos aconselharam que a gente não mexia nisso nunca porque isso era

um fenômeno que acontecia isso era uma coisa não se sabe da onde se era da natureza então é... ele...quando ele entrava no mato quando a gente ele... aliás na aparição de primeira ele aparecia como um gato assim um cachorrinho bem branquinho então ele vinha e ficava passando alí em volta da gente pra ver se realmente a gente mexia né pra/ a gente como rapaz por isso a gente alí ia tentar mexer...como a gente não mexia ele também passava e ia embora né/ e aí a gente começava a caminhar novamente ele tornava aparecer né/ já aparecia um pouquinho maiorzinho. (Ibid, p. 51)

A respeito do odor exalado por esse animal, na história de seu Valfredo o mesmo cheiro nauseabundo que acompanha esse ser sobrehumano permanece constante, a respeito disto Varandas (2006, p. 115) esclarece que “o odor fétido do bode parece estar na origem da associação deste animal às trovoadas, mais especificamente ao cheiro que é por vezes provocado pela eclosão de um relâmpago”, lembrando o deus dos trovões, Zeus, mas também “acreditava-se que as pessoas dadas a excessos libidinosos exalavam o mesmo cheiro dos bodes”.

Na versão de seu Valfredo, a primeira aparição do bode para os transeuntes é na figura de um cachorrinho ou gato, porém branco. Ele não afirma categoricamente ser um desses animais domésticos, mas utiliza essa comparação por se tratar de elementos que seu discurso o ancora naquela comunidade. Por equívoco, o narrador e seus amigos infringiram a regra acerca da qual não se deve ofender aquele animal, sob pena de ter um mal encontro com o bode. Observa-se que a polaridade bem/mal se manifesta em um mesmo ser, seja ele coelho, gato ou cachorro que,

progressivamente, alcança a forma de um bode preto com cheiro nauseabundo. Observa-se que o narrador denuncia o ambiente que oferece proteção, a saber, o familiar. Quando alguém ofendia o bode e era atacado por ele, o único espaço que lhe dava proteção era a casa de alguém, caso contrário, o animal o atacava até derrubá-lo no chão. (LIMA; SILVA, 2011, p. 52).

Seu Valfredo afirma que a mudança dos hábitos da comunidade influenciou no desaparecimento do bode, uma vez que há mais de vinte anos o animal não surge, apenas a lembrança dos encontros nos locais sabidos da aparição do bode permanece vivo na memória. Segundo ele, foi um privilégio poder presenciar tal fato (Ibid.). Quando criança, seu Valfredo narra que o pai saía para trabalhar como guarda noturno na rodoviária de Bragança enquanto ele, os irmãos e a mãe ficavam em casa, o bicho (se referindo agora ao labisonho) atacava a casa. O narrador vaticina o fim dessas narrativas ligando-as ao fato de que a inexistência de energia elétrica nas comunidades contribuía para o surgimento “desses bichos de uma outra natureza” e que atualmente os encontros inexistem, mas acredita que nas localidades sem “energia pública” as pessoas podem presenciar esses contatos noturnos, seja com matintaperera, labisonho, gritado ou bode. O último ser mítico que a comunidade presenciou “foi exatamente o bode né? Ou seja é... o bode da noite o qual a gente chamava aqui na comunidade”. (Ibid., 2011, p. 53-54).

O encontro com o narrador de Taperçu Campo revelou mais uma vez o ambiente de sociabilização que a contação de histórias proporciona. Na visita, quando seu Raimundo narrava as histórias que fazem parte do seu passado com

familiares e amigos, outro narrador, seu Ademilton, chega para indicar a venda de um boi para a dona Maria Silva de Aviz, esposa do nosso anfitrião, e logo se interessa pela conversa que estávamos tendo e se oferece para contar uma história para o grupo (sendo que além de nós três, um dos filhos do seu Raimundo estava escutando as histórias).

Seu Raimundo confirma o caso do bode agredir os cachorros da comunidade na qual a criatura aparecia e, ainda, que o bode sempre surgia do tamanho de um rato, gato ou cachorro, também na cor branca, se destacando na escuridão da comunidade. De modo similar ao testemunhado pelos outros narradores, o bode atacava as pessoas somente nos casos em que era “mexido” por elas, mas antes ele incitava a vontade dos sujeitos simplesmente passando perto e provocando os desejos dos transeuntes e quando agredido, sumia na mata e voltava maior, disposto a surrar o sujeito infrator da regra.

O bode que andava aqui nos caminhos, né, brigava com os cachorros ali, aí foi ele, sabe, que foi ele que matou os cachorros todinho, e o bode desapareceu depois que roçaram ali, desapareceu, nunca mais ele veio. [...] ele aparecia do tamanho de um rato, do tamanho de um cachorro, do tamanho de um gato, né? Assim que ele aparecia, né? Depois ele ficava grandão. (Raimundo Silva de Aviz, 19 mai. 2012).

Seu Raimundo também sublinha que hoje em dia o bode da noite e outros seres já não aparecem devido à derrubada das matas que propiciavam o surgimento, não apenas desse animal, mas da Matinta Perera, do Labisonho e da Curupira, todos presenciados por ele quando jovem.

**Raimundo:** [...] e era uma curupira, acostumada, aí depois que roçaram ela foi embora. / **Pesquisador:** Era mata alta pra cá? / **Raimundo:** Era, o mato era grande, o mato era alto, depois que roçou virou tudo em pasto né? Desapareceu as visagens... (Raimundo Silva de Aviz, 19 de mai. de 2012)

Com o espaço rural sendo transformado, a dinâmica que governa os hábitos dos indivíduos também se modifica. A época que seu Raimundo e seu Valfredo citam como tempo repleto de visagens e aparições nas vias de acesso à comunidade, já não existe, e o espaço que antes era enxameado por narrativas de seres sobrehumanos, que serviam para ajudar nas distrações dos ofícios cotidianos, agora é preservado somente na memória daqueles sujeitos e relatados em momentos furtivos. Hoje, o mau encontro já não se realiza com as visagens da comunidade, elas não ofertam medo aos sujeitos, mas quem transmite esse sentimento negativo é o próprio homem. Relegando a esses seres o espaço preservado na memória dos mais velhos.

O ambiente rural é predominante na vida dos narradores e também é fator determinante para o surgimento das narrativas que tem o bode da noite como elemento comum. Esse modo de narrar atrelado ao espaço social dos sujeitos sinaliza que o imaginário que paira sobre suas vidas os entrelaça em uma prática narrativa que flutua entre a visão negativa que carrega a imagem do bode desde a mitologia greco-romana, passando pelos bestiários medievais e culminando na atualidade com as narrativas dos entes sobrenaturais que mantêm os mesmos elementos simbólicos do bode medieval e do sátiro. O imaginário, nessa concep-

ção, evidencia a forma de pensar dos sujeitos acerca da aparição desse caprino, forma esta que muito se assemelha ao discurso construído sobre a ausência da mata nessas comunidades.

A presença da floresta nas histórias se opõe diretamente à presença do homem, visto que é ele quem modifica o espaço. É a própria presença do sujeito alterando o seu modo de pensar, isso se considerarmos que o imaginário não exclusivamente o envolve como também determina sua maneira de se relacionar com o mundo. Esse comportamento se processa de uma forma não racional, pois desconsidera as questões de verdade ou mentira das histórias de aparições, mas se revela como uma sensibilização que explica a existência de algo.

Lógico que, se um dado da percepção ou a conclusão de um raciocínio considerar apenas as propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção (sua “visão”) uma única proposta “verdadeira” ou “falsa” formal. A imaginação, portanto, muito antes de Malebranch, é suspeita de ser “a amante do erro e da falsidade”. (DURAND, 1998, p. 10)

A imagem que existe em torno do bode o aproxima dos aspectos nefasto, confirmado por meio da mitologia greco-romana e dos bestiários refletindo a representação do bode hoje nas narrativas orais de ancoragem mítica. A história se estrutura com base em uma sequência de metamorfoses, de rato passa a ser coelho, gato, cachorro, cabrito para finalizar na forma de um bezerro ou boi. A transformação não ocorre de humano para animal, como nas narrativas acerca da ma-

tinta ou do labisonho, mas em diversos animais, a mudança vai do menos inofensivo ao mais agressivo. Não há pedido, o ser sobrehumano não procura obter algo, surge inesperadamente, provocando os sujeitos desavisados, contudo, conserva o valor negativo do bode da cultura greco-romana.

Verifica-se que esses textos orais são um recorte do imaginário acerca do bode da noite que paira sobre a região, denunciando uma forma de pensar que manifesta os valores dos narradores. Os textos vocalizados presentifica a necessidade da sociedade explica certos comportamentos e, com isso, criam-se uma forma de sociabilidade necessária para o grupo, desconsiderando as polaridades verdadeira ou falsa, pois a própria prática social justifica a existência desses mitos na vida dos sujeitos, sobretudo, como uma aceitação tácita, pois existe muito de não pensado, de não racional no imaginário que transcende essas narrativas. Uma vez que ele “atravessa todos os domínios da vida e concilia o que aparentemente é inconciliável” (MAFFESOLI, 2001, p. 77).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas narrativas conclui-se que a sociedade, de alguma forma, precisa de explicações para os eventos que acontecem, sejam explicações ancoradas no mundo real (natural), ou pautadas em entes sobrehumanos. Uma vez que simbolicamente todos os casos se aproximam e o que os tornam particulares são justamente a valoração que é atribuída a eles e que, na conjuntura social, são textos que desempenham funções que denotam uma valoração acerca da sociedade, regulando as condutas dos sujeitos que dela participam, retomam valores formados pela mentalidade europeia, seja ela

romana ou judaico-cristão, que na tradição oral bragantina encontra um veio de passagem, ou simplesmente refletem valores.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Cf. Silva Júnior (2014).
- <sup>2</sup> Forma como ele se refere ao bode.
- <sup>3</sup> Trabalho defendido em Janeiro de 2012 para a obtenção do título de especialista em Linguagens e Culturas na Amazônia (UFPA) sob a orientação do Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes.
- <sup>4</sup> Trabalho defendido em junho de 2014 para a obtenção do título de mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA) sob a orientação da Dra. Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões.

## 6. REFERÊNCIAS

**BÍBLIA SAGRADA.** Tradução dos originais gregos, hebraicos e aramaico mediante a versão dos Monges. São Paulo: Ave-Maria, 2008.

BORGES, Jorge Luis; GUERRERO, Margarita. **O livro dos seres imaginários.** Rio de Janeiro: Globo, 1974.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega:** volume II. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teatro grego:** tragédia e comédia. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRELICH, Angelo. Prolegómenos a una historia de las religiones In: PUECH, Henri Charles. **Historia de las religiones.** México: Siglo XXI, 1983.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800:** uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DURAND, Gilbert. **O imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Círculo do livro, 1990. pdf>. Acesso em: 08 mai. 2012.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

HESÍODO. **Teogonia:** a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LIMA, Leonardo Augustode Sousa; SILVA, Schanderson da Silva e. **Um estudo das narrativas orais da aparição do bode no interior de Bragança-PA.** Trabalho de conclusão de curso, UFPA, 2011.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS:** mídia, cultura e tecnologia. v. 1, n. 15. Porto Alegre, agosto de 2001. Obtido em: <<http://www.revistas.univerciencias.org/index.php/famecos/article/view/285/217>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA JÚNIOR, Fernando Alves da. **Representação feminina no mito da matintaperera em Taperapu Campo, Bragança (PA).** Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (Dissertação de mestrado). Bragança – PA, 2014.

VARANDAS, Angélica. A Cabra e o Bode nos Bestiários Medievais Ingleses. **Revista Brathair,** 2006, p. 95-116. Disponibilidade em: <<http://brathair.com/revista/numeros/06.02.2006/cabra>.



# EM FAVOR DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO ESTADO DO ACRE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O trabalho aqui apresentado trata da busca pela promoção da igualdade racial nas escolas do Estado do Acre, por meio de proposta ao MEC do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Busca-se aqui registrar a importância deste programa que é de fornecer formação continuada para professores da educação básica, a fim de dotá-los de conhecimentos e capacidades que lhes possibilitem aplicar eficazmente o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Para isso, o curso conta com uma carga horária de 420h distribuída entre aulas presenciais, semipresenciais e à distância, via ambiente virtual de aprendizagem; bem como elaboração de propostas de trabalho que insiram a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. Sabe-se que o fim da escravidão no Brasil não eximiu os negros da discriminação racial nem de suas consequências nefastas (SANTOS, 2005); entretanto, as diversas resistências dos africanos e de seus descendentes no Brasil, inclusive através do movimento negro, alcançaram grandes conquistas, como as educacionais, quebrando o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais, já que silenciar sobre o tema não resolve, mas, ao contrário, permite um entendimento estereotipado do assunto (NASCIMENTO, 2006). Sendo assim, propõe-se a trazer para a Universidade Federal do Acre formação continuada para os professores da rede de ensino

básico, a fim de que se alcance uma educação mais justa e democrática.

**Palavras-chaves:** Política. Igualdade. Racial. Escola.

## INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado trata da busca pela promoção da igualdade racial nas escolas do Estado do Acre, por meio de proposta do MEC quanto ao *Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola*. Este curso de especialização foi elaborado pelo MEC considerando, entre outras coisas, a necessidade de oferta de formação continuada de professores da Educação Básica que atenda ao que dispõe a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, interferindo assim na Lei nº 9.394/96, através do Artigo 26-A. A necessidade de respeitar e de valorizar a diversidade étnico-racial, bem como de superar o racismo e a discriminação racial na escola foram outras questões consideradas pelo Ministério da Educação quando desenvolveu o Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

Sabe-se que a igualdade racial nas escolas vem sendo trabalhada através de algumas políticas públicas direcionadas para o tema, porque é uma conquista de longos anos de luta de movimentos negros que ocorrem em todo o Brasil. Tem-se como conquista a própria da Lei

10.639/2003, fruto de diversos debates e embates políticos e ideológicos visando trabalhar a mentalidade de toda uma geração a fim de que haja, ainda que de maneira processual uma mudança nos paradigmas relacionados aos afro-descendentes, que herdaram os preconceitos e os estigmas de seus antepassados escravizados pelos europeus.

Buscando-se então romper com o histórico de todo um discurso criado de inferiorização racial que justificou a escravidão negra durante séculos é que se tem buscado políticas de promoção da igualdade racial e as reflexões acerca disso nos orientam que o melhor lugar para se implantar essas políticas é no ambiente escolar, onde os indivíduos encontram-se em formação, onde as mentalidades estão sendo constituídas através de intensas trocas de informações e negociações. Sabemos que o ambiente escolar forma as gerações que irão posteriormente constituir os futuros cidadãos, então, as políticas educacionais são sempre voltadas para o tipo de cidadão que se pretende ter futuramente.

Daí a necessidade de implantar nas redes educacionais de ensino políticas que se preocupem em superar as consequências da escravidão moderna em nossa nação, em nossos costumes, linguagens e modos de pensar. Embora a Lei 10.639 tenha sido criada há dez anos, seus objetivos de ampliar o respeito à diversidade racial que temos no Brasil ainda caminha em passos muito lentos. Portanto, justifica-se a grande necessidade da realização de cursos de formação para professores da rede de Ensino Básico que os estimule e lhes ofereça suportes teóricos e metodológicos, bem como momentos de reflexões e de conhecimentos mais profundos sobre a invenção do racismo e todo o con-

texto em que ele foi criado e disseminado até nossos dias atuais, a fim de que de fato estes sujeitos do conhecimento possam promover a igualdade racial dentro das escolas onde atuam, através de seus conteúdos, através de uma maneira diferenciada de ensinar e, sobretudo, através de uma linguagem diferente da tradicional, que sempre relegou ao negro papéis secundários, inferiores e coadjuvantes na construção de suas histórias.

Deste modo, o *Curso de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola*, além de oportunizar espaços de qualificação profissional para professores da rede de ensino de nosso estado, configura-se em uma oportunidade ímpar para que a Universidade Federal do Acre e a educação básica, através da SEE/AC – Secretaria de Estado de Educação e Esporte e da SEME – Secretaria Municipal de Educação, dialoguem e busquem estratégias de formação com vista à superação dos desafios vivenciados nas implantações e políticas de promoções da igualdade racial nas escolas.

O curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola tem como objetivo principal o de proporcionar condições para que os (as) professores (as) cursistas sejam capazes de inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais como estruturante do currículo escolar nas escolas em que atuam. Além disso, busca-se também, ao decorrer do curso e posterior a ele promover o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, bem como conhecimentos sobre políticas de ação afirmativa. Visa ainda estabelecer articulação entre identidade étnico-racial e educação, bem como compreender as relações étnico-raciais no Brasil e seus condicionantes legais. Este curso

também tem a intenção de aprofundar o conhecimento sobre temas específicos de educação para as relações étnico-raciais ligados à formação acadêmica e área de atuação dos professores cursistas, bem como também, proporcionar condições para que os professores cursistas sejam capazes de inserir a temática da Educação das Relações étnico-raciais como estruturante do currículo escolar nas escolas em que atuam.

O Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola destina-se a profissionais da educação básica, como gestores, coordenadores e professores, sendo que a próxima turma, que terá início em 2015, disponibilizará de 20% das vagas para a demanda social, como representantes dos movimentos sociais, do movimento negro, movimento quilombola, fóruns de educação e diversidade étnico-racial, conselhos de igualdade racial, etc.

O curso Uniafro é um curso modular, com 12 Módulos, desenvolvido em 20 meses, sendo que sua metodologia é fruto de propostas do Ministério da Educação associada às necessidades básicas do exercício da docência, que implicam no processo de ensino/aprendizagem. O Curso de Especialização Uniafro compreende 420h, sendo estas divididas em 255h de aulas presenciais e 165h à distância, via plataforma Moodle. Sendo que as horas presenciais são divididas em atividades, tais como aulas discursivas/expositivas, debates, leituras de textos acadêmicos, atividades individuais e coletivas, análises de questões, produções textuais, seminários, dentre outras. E nas horas à distância, via ambiente de aprendizagem ocorrem aulas virtuais, bem como fóruns que discutam determinados textos, vídeos, questões temáticas. Bem como ain-

da atividades presenciais externas à sala de aula como visitas monitoradas a locais de relevante contribuição para a temática, bem como organização e participação de/em palestras; participação em congressos e seminários relacionados às temáticas estudadas. Por fim, como exigência do MEC, os alunos deverão elaborar e apresentar um trabalho de conclusão de curso em formato de monografia, que deverá compreender a elaboração do *Plano Anual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* dentro do Projeto Político Pedagógico da escola numa perspectiva multidisciplinar. Quanto à avaliação dos Módulos, depende da natureza de cada um destes, mas será sempre realizada de acordo com a metodologia empregada em cada um. Além disso, o resultado do processo de avaliação deverá ser expresso em um único conceito que represente todas as atividades desenvolvidas nos módulos.

Quando observamos a construção da história de nosso país observamos quão grande é sua pluralidade, consequência dos muitos povos que aqui se encontraram, nativos de diferentes partes do globo, para então, com o decorrer do tempo, formarem a nação brasileira. Entretanto, um dos grandes diferenciais entre esse diversos povos que reflete até hoje em nossa sociedade contemporânea é a posição ocupada por cada povo, etnia/raça, onde podemos observar povos que vieram como senhores e exploradores do lugar, como os europeus, e povos que foram escravizados, como os africanos e os nativos da terra. Centenas de anos depois de todo o processo de colonização europeia na América temos um cenário ainda mui-

to representativo daquela época, com as devidas consequências que aquele tempo histórico gerou. Uma delas é a tremenda desigualdade entre brancos e negros em muitos aspectos, entre eles a desigualdade escolar, bem como o duro racismo, que no caso do Brasil é mascarado pelo mito da democracia racial.

Segundo Munanga (2000, p.7),

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional.

O autor afirma ainda que

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2000, p.9)

Sabe-se que um curso de formação continuada está longe de resolver sozinho o longo e demorado processo de nossas estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial que marcaram nossa educação, bem como é importante, inclusive, salientar que o curso Uniafro não dispõe de fórmulas educativas prontas e não se sabe o nível de sua eficácia contra o racismo na escola. O que se quer

realmente com este curso é discutir subsídios que possam contribuir no processo de transformação da maneira como agimos e pensamos, bem como mobilizar docentes no combate ao racismo em suas escolas.

Munanga afirma que a primeira parte deste processo de mudança é a corajosa atitude de reconhecer o seu próprio racismo, uma vez que somos parte de um contexto histórico racista por tradição e carregamos, ainda que de forma inconsciente, herdada pelo mito da democracia racial. Superando o mito da democracia racial o autor propõe que enfrente-se o desafio de como inventar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Sabe-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros, a ponto de se criar o racismo científico como legitimação das teorias raciais. Por isso,

é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2000, p. 11)

Segundo Cavalleiro,

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais

contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, produzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mente brilhantes nas escolas brasileiras tanto de alunos negros quanto de brancos, como também de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres. (CAVALLEIRO, 2005, p.11)

Durante as entrevistas com alunos Uniafro, que são todos docentes de educação básica, muitos destes afirmam não perceberem em seus cotidianos escolares preconceitos e/ou racismos. O que nos leva a inferir que o mito da democracia racial ainda é de forte dominação sobre nossas estruturas e mentalidades, a ponto de como nos afirma Cavalleiro (2005, p.12)

no cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreender em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação antidiscriminatória.

Além disso, a autora nos afirmar ainda que

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-

questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. (CAVALLEIRO 2005, p.12)

Ainda seguindo o rastro dos autores que têm escrito sobre isso temos Alberti (2003) que nos afirma que a legislação antirracista que tem se desenvolvido em nosso país tem sido de fundamental importância para o combate à discriminação racial, inclusive nas escolas. Concordeando que o racismo é um problema que envolve e deve preocupar toda a sociedade, inclusive os educadores. Além disso, a autora nos lembra que o mito da democracia racial leva-se a acreditar que nossas desigualdades e injustiças são muito mais frutos de nossos contrastes econômicos e sociais do que mesmo consequências da prática de racismo. Esta mentalidade não apenas anula a verdade sobre o racismo como prática comum em nossa nação, como ainda exclui qualquer possibilidade de resposta, mecanismos de solução com relação a isso, uma vez que acreditando-se que não há racismo nem desigualdade racial não há o que ser combatido e assim o racismo continua sendo praticado de forma tão tácita quanto violenta.

Embora não seja muito visto tampouco discutido, tanto a desigualdade quanto à discriminação racial marcam fortemente o cotidiano de nossos am-

bientes escolares. As brincadeiras, os estereótipos, as ideias pré-concebidas são práticas comuns contra os afro-descendentes e além de comuns são também naturalizadas, não compreendidas como práticas racistas muito menos como práticas violentas de um indivíduo contra o outro. A inferioridade racial é tão naturalizada em nossa sociedade contemporânea e refletida em nossas escolas que até mesmo aqueles que sofrem suas consequências nem sempre se dão conta da realidade do racismo e, portanto, não o combate.

Compreende-se, então, que a falta de preparo em se lidar com práticas preconceituosas é fruto do mito da democracia racial, que compromete a formação dos cidadãos. Sabe-se que nosso ensino – currículo, método, etc. – é fruto de uma educação eurocêntrica e por isso, reproduzimos seus conceitos e pré-conceitos de forma consciente ou inconsciente. Neste caso, a formação continuada para professores de educação básica é fundamental para que se quebrem paradigmas naturalizados em nossos discursos e práticas, inclusive em nossas práticas pedagógicas. Sabemos essa igualdade racial que tanto buscamos só é promovida por meio de mudanças de mentalidades e essa mudança de mentalidade tem grande parte de sua fundamentação no ensino escolar. Sabe-se também que quase cinco séculos de mentalidade colonizada pelo escravismo europeu sobre a África não será transformada em alguns dias, meses ou anos. Mas é necessário que haja um começo. É necessário que haja certa indignação por parte da sociedade por ver a desigualdade como natural e como mecanismo de tão grande inferioridade entre os indivíduos a fim de que possa se preocupar em formas de mudar essa realidade. Sabe-se que embora a Lei 10.639/2003 já tenha

mais de dez anos ela ainda não trouxe a mudança necessária. Percebe-se então, que decretos e leis não mudam mentalidades. Mentalidades são mudadas processualmente, ao longo do tempo, através da educação, seja ela escolar ou não.

Por isso, o Curso Uniafro vem buscar esclarecer essa realidade tão cruelmente produzida por nossa história de escravidão moderna, desmascarando o mito da democracia racial e discutindo com os sujeitos da docência respostas e alternativas para nossa realidade, a fim de que de forma coletiva se possa alcançar respostas às nossas distintas realidades escolares mais comuns em discriminar o diferente e aquele a quem aprendemos a reconhecer como inferior pela medida de sua melanina, que em nada tem haver com seu caráter ou inteligência ou beleza.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2006.

**ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL.**

Brasil: secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial, 2011.

GIAROLA, Flávio Raimundo. **Racismo e Teorias Raciais no Século XIX: principais noções e balanço historiográfico.** História e-história. Campinas: 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial.** Revista de

Sociologia da USP, Nº 02, 269-287, São Paulo, 2009.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 57-65, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.

**ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.** Brasília: SECAD, 2006.

**PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRILASILEIRA E AFRICANA.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da igualdade racial, 2009.

PEREIRA, Amílcar Araújo;

MONTENEGRO, Ana Maria. (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

# QUESTÃO AMBIENTAL: A COBERTURA JORNALÍSTICA DA REVISTA AMAZÔNIA S/A

Francielle Maria Modesto Mendes  
*Universidade Federal do Acre*

Fernando Augusto dos Santos  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo da elaboração deste artigo é analisar de que forma a questão ambiental é discutida na revista *Amazônia S/A*, lançada no Acre em 2011. Por acreditar que a abordagem do tema ainda é incipiente, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel do jornalismo nos processos de conscientização da sociedade contemporânea, principalmente, no que se refere às temáticas ambientais. A investigação se concentrará em textos que tem como foco a Amazônia, o meio ambiente e a sustentabilidade, presentes nas quatro primeiras edições da revista, publicadas nos anos de 2011 e 2012. A partir da análise e da compreensão do *corpus*, pretende-se discutir de que forma as temáticas ambientais são trabalhadas, se as abordagens seguem os princípios básicos do jornalismo no que diz respeito aos amplos interesses da coletividade, ao uso adequado das fontes e, sobretudo, se as questões sobre meio ambiente ajudam no processo de conscientização social. O diálogo entre jornalismo e meio ambiente ainda não resolve as tensões existentes, mas ajuda a problematizar a causa, a refletir pautas ambientais e a repensar o papel do jornalista neste contexto de divergências. Dessa forma, almeja-se contribuir para o diálogo entre jornalismo e meio ambiente e auxiliar na construção de um debate mais sólido sobre os temas relacionados aos aspectos ambientais.

Enrique Leff, Wilson da Costa Bueno, Schirley Luft e Nilson Lage são alguns dos autores consultados para auxiliar na busca dessas interfaces.

**Palavras-chave:** Jornalismo. Meio ambiente. Revista *Amazônia S/A*

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que um dos objetivos dos meios de comunicação de massa é – ou deveria ser – somar esforços na construção de uma sociedade mais informada e conscientizada, inclusive, ambientalmente. No entanto, nem sempre os veículos comunicacionais desempenham o seu papel com responsabilidade e eficácia, especialmente, no que se refere à divulgação de assuntos jornalísticos que tenha a ciência como foco.

Nilson Lage (2011) argumenta que o fundamental no texto jornalístico científico é aproximar a ciência da realidade das pessoas que consomem a informação. O autor enfatiza alguns aspectos textuais importantes para essa aproximação. É o caso da “clareza, simplicidade e compreensibilidade”. Para o autor, essas características “são virtudes que se esperam dos jornais [e demais veículos de comunicação] e que os fazem ser lidos mesmo por cientistas” (LAGE, 2011, p. 123).

No entanto, interesses políticos e econômicos de grupos podem retirar o foco das abordagens e torná-las fragmentadas. Por isso, Lage ressalta ainda que “cada



texto [jornalístico] parte de um contínuo que reflete o conflito entre os interesses de quem manda e as preocupações e angústias de quem obedece” (LAGE, 2011, p. 35). Dessa maneira, faz-se necessário um debate constante e bem fundamentado para que a sociedade esteja atenta ao poder que a mídia exerce e ao quanto ela pode contribuir para formação social, política, econômica e ambiental.

Com o intuito de discutir a importância do jornalismo na divulgação de informações científicas, especialmente, no que se refere ao meio ambiente, seleciona-se no presente artigo textos das quatro primeiras edições da Revista Amazônia S/A, que foi idealizada – segundo informações extraídas do seu primeiro Editorial – para levar “aos estados que compõem a Amazônia legal e restante do Brasil inspiração, cultura e vida na Amazônia” (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p. 9).

A escolha da revista se justifica pelo fato dela publicar que discutam alguns aspectos ambientais. Foram selecionados os seguintes textos para análise: “2011 – o ano das florestas”, “Parque Nacional da Serra do Divisor”, da edição número 1; “Projeto Tamazon vira livro”, da edição número 2; “Usina Hidrelétrica de jirau”, da edição número 3; e “Eco Negócio”, “Página Sustentável”, da edição número 4.

Como esse artigo é parte das atividades de um projeto de pesquisa intitulado “Jornalismo Ambiental: a construção da notícia na Revista Amazônia S/A”, fez-se um recorte de textos das quatro primeiras edições, pois se pretende em oportunidades futuras analisar outro conjunto de textos publicados nas edições seguintes da revista.

A partir da leitura do *corpus*, pretende-se discutir de que forma as temáticas ambientais são conduzidas aos leitores

da revista, sob qual enquadramento. A proposta é observar se as abordagens seguem os princípios básicos do jornalismo no que diz respeito aos amplos interesses da coletividade, se o veículo trabalha com “marketing verde” ou “ecopropaganda”, quais os tipos de fontes utilizadas (especializadas ou não) e se há uma tendência à exotização das belezas naturais amazônicas ao se tratar de meio ambiente, além de outras temáticas igualmente relevantes para a compreensão do tema.

## JORNALISMO E MEIO AMBIENTE: OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Wilson da Costa Bueno afirma que “meio ambiente é o complexo de relações, condições e influências que permitem a criação e a sustentação da vida em todas as suas formas” (BUENO, 2008, p. 107-108). A partir desse conceito, é possível aferir que matérias jornalísticas sobre meio ambiente não devem se limitar a fauna e a flora ou a análises superficiais e factuais de acidentes e/ou catástrofes naturais, mas devem estar relacionadas também a todos os aspectos sociais e culturais de uma determinada comunidade.

Estudioso das interfaces entre jornalismo e meio ambiente, Bueno (2007) afirma que o jornalismo ambiental não pode ser confundido com marketing verde ou ecopropaganda. O trabalho feito nessa área, e nas demais editorias do jornalismo, deve ter compromisso com o ‘interesse público’, com a ‘democratização do conhecimento’ e com a ampliação do debate. Sobre isso, entende-se que as informações de interesse público não são unificadas para toda a imprensa, elas são construídas pelas necessidades dos veículos de comunicação e dos grupos aos quais eles fazem parte. Já o conceito de democratização da informação é en-

tendido aqui como uma ideia de se levar mais informações a um maior número de pessoas. Porém, sabe-se que a dita democratização, defendida por autores como Bueno, ainda está posta no plano das ideias.

A partir disso, compreende-se que o jornalismo ambiental não pode ser utilizado apenas como porta-voz de segmentos da sociedade para legitimar poderes e privilégios. Pensamento semelhante tem Vilmar Berna (2008) sobre democratizar a informação ambiental: “A democratização da informação ambiental é fundamental para o exercício pleno da cidadania (...), pois quando as pessoas (...) não dispõem de informação de qualidade, fica comprometida a capacidade de fazer escolhas” (BERNA, 2008, p. 89-90).

Nas reportagens da Revista Amazônia S/A, é possível encontrar vestígios do marketing verde e da ecopropaganda no texto intitulado “Eco Negócio”. A matéria destaca o empreendedorismo da empresa Plasacre (empresa de reciclagem em Rio Branco – ACRE) como estratégia para vincular seus produtos e serviços a uma imagem ecologicamente consciente.

A reportagem afirma que a empresa tem apresentando avanço na área ambiental, mas ignora que toda ação, mesmo que sustentável, também causa danos à sociedade e precisa ser explicada à população e intensamente debatida. Na passagem a seguir, o autor do texto destaca, em ato visivelmente promocional, que a preocupação ambiental é tão grande que a empresa prefere compartilhar o seu lucro a tê-lo sozinha:

A Plasacre sempre sonhou com o trabalho desde a origem do lixo, porque em sua missão empresarial manteve o ideal de fazer na Amazônia o que grandes centros do mun-

do já fazem há algum tempo: gerar condições de trabalho digno, preservar o meio ambiente, conscientizar a sociedade e mostrar que é possível ver oportunidade inclusive no lixo. Ou seja, tornar tudo possível e, numa cadeia produtiva, provar que o lucro é melhor quando todos ganham (AMAZÔNIA S/A nº 4, 2012, p. 35).

No que se refere a esse tipo de abordagem, Lage (2011) chama atenção dos jornalistas para o fato de que textos politicamente engajadas ou com visão de *marketing* dão a impressão para o leitor de pautas ampliadas. Com isso, o jornalismo perde o traço da novidade e passa a construir apenas um discurso de divulgação de ideias prontas “que não nascem da consideração dos fatos, mas de ideologias ou crenças que um editor ou pauteiro dissemina, sem sair da redação” (LAGE, 2011, p. 41).

Ainda no texto “Eco Negócio”, a reciclagem é apontada como uma ação importante para que o Acre seja “destaque nacional em práticas ambientais” (AMAZÔNIA S/A nº 4, 2012, p. 32). Porém, ressaltam-se mais investimentos e benefícios econômicos da empresa do que propriamente sua contribuição para processos de sustentabilidade.

A imagem da Plasacre também é relacionada ao Projeto Catar, uma cooperativa de catadores de lixo, que funciona em Rio Branco – AC. Entretanto, a revista não dá voz a nenhum dos catadores para que eles possam discorrer sobre a viabilidade dessa parceria.

Só a cidade de Rio Branco produz 180 toneladas de lixo por dia, ou 28 caminhões abarrotados de lixo de toda natureza (...).

É aí que entra o Projeto Catar,

uma cooperativa de catadores de lixo que, em pontos da cidade, disponibiliza depósitos de lixo seco reciclável. Há ainda os catadores individuais que vendem o lixo para a empresa (AMAZÔNIA S/A nº 4, 2012, p. 33).

Observa-se pelo conteúdo e publicidade (pautas sobre turismo, culinária, vinhos, lançamentos de carros não populares, publicidade de joalherias e restaurantes refinados, entre outros exemplos) da revista que seu público-alvo é elitizado. Mas, mesmo assim, não se pode desconsiderar, por completo, a participação de trabalhadores de classes mais baixas como fontes das reportagens. Uma vez que a revista se propõe a discutir temáticas ambientais, personagens relacionados ao tema precisam ser consultados sempre que necessário.

Bueno (2007) ressalta que o saber ambiental não é prioridade dos que detém o monopólio da fala, mas deve estar sintonizado com o pluralismo e a diversidade. É preciso harmonizar ainda o diálogo entre o letrado e o pescador, entre o agrônomo e o trabalhador rural, o mateiro e o biólogo. O protagonismo do jornalismo ambiental não pode se limitar aos muros das universidades ou às autoridades políticas. É preciso incluir também o povo da floresta, o catador de lixo, o agricultor e o cidadão da rua, evitando, de tal modo, o que o autor chama de “lattelização das fontes” (BUENO, 2008, p. 113).

Cabe aos jornalistas ajudar no processo de inclusão dos cidadãos comuns, dando voz a esses sujeitos para que eles possam compartilhar suas experiências e conhecimentos tradicionais, que enriquecem muito o debate ambiental. Como Bueno (2008), a jornalista Ana Estela de Sousa Pinto (2009) também ressalta que

nem sempre vale a pena ouvir o pesquisador/especialista de um determinado assunto. No pensar da repórter, a entrevista só se faz necessária quando o tema for ‘quente’ ou quando ele tiver, de fato, algo a acrescentar.

Na Amazônia S/A, as pautas de meio ambiente dão pouco destaque para fontes não especializadas (trabalhadores rurais, por exemplo), limitando-se somente a destaques de relatórios da ONU e a dados oficiais, como o do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Percebe-se nas matérias da revista a “síndrome do lattes”, que Bueno (2008) define como sendo as fontes com currículo acadêmico. Exemplo disso é o texto “2011: o ano das florestas”:

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) apontam para um aumento expressivo de 27% do desmatamento na Amazônia brasileira, e levam a indícios de que esse fato possa estar relacionado com a simples expectativa de aprovação do texto por parte de proprietários, o que já demonstra a gravidade da questão (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p. 17).

De acordo com o pensamento do jornalista Ricardo Noblat, documento não se entrevista, mesmo assim veículos de comunicação mantêm “o hábito de publicar matérias que se resumem a ‘entrevistar’ documentos” (NOBLAT, 2010, p. 75). Com base nisso, o autor afirma que essas leituras/interpretações de dados, relatórios e documentos são “matérias preguiçosas”, o ideal é que haja apuração das informações. “Quanto mais apurar o assunto, melhor ficará a matéria” (NOBLAT, 2010, p. 75).

A revista volta a fazer uso de fontes especializadas em outros momentos,

como no caso do texto intitulado “Usina Hidrelétrica de Jirau: da discórdia à sustentabilidade”, publicado na terceira edição, que cita um pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA):

O índice de emissão de Balbina é dez vezes maior que o de uma termelétrica a carvão. Ela emite 3 toneladas de carbono por megawatt-hora; em uma térmica esse índice é de 0,3 tonelada de carbono por megawatt-hora, compara Alexandre Kemenes, pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – Inpa (AMAZÔNIA S/A nº 3, 2011, p. 32).

Nota-se, ainda, uma tendência à exotização das belezas naturais amazônicas, além de um destaque excessivo para fauna e flora. Por vezes, a Amazônia é vista somente pela ótica do pitoresco. Esses pressupostos atrapalham outros olhares e novas interpretações a respeito da região, o que comprova o dizer de Roberto Villar Belmonte, quando afirma que “o meio ambiente é pauta, mas em geral ocupa espaços periféricos e recebe uma abordagem exótica” (BELMONTE, 2004, p. 21-22).

As angulações no texto jornalístico sobre a Amazônia não contribuem, por exemplo, para o debate sobre a preservação da região e de sua biodiversidade, assim como não estimulam análises, investigações e apresentações de novos caminhos e comportamentos para sociedade. É preciso estar atento às diversas peculiaridades do local para que o jornalista faça novas descobertas, desconsiderando, os pré-conceitos previamente elaborados. Por isso, Lage (2011) afirma que:

A partir de conceitos universais (...) nada mais haveria a descobrir no mundo além do

que fazer em matéria de reportagem. A essência do jornalismo, pelo contrário, é partir da observação da realidade (do que ela tem de singular), esteja ou não conforme alguma teoria (LAGE, 2011, p. 42).

A seguir, destaca-se um trecho retirado da reportagem “Parque Nacional da Serra do Divisor” em que é possível observar a floresta e a vegetação no centro da narrativa sem que haja reflexão ou análise a respeito da Amazônia:

Os dias quase sempre quentes e com sol garantem uma viagem tranquila. A lentidão da embarcação possibilita uma observação de detalhes inesperados como macacos barulhentos fazendo seu habitual arvorismo, pássaros variados e nem sempre de fácil identificação, passagem de sucuris pelas margens e a presença marcante dos piuns (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p. 32).

A pesquisadora Schirley Luft (2005) afirma que a imprensa brasileira faz, de forma geral, uma cobertura fragmentada e isso é agravado no que se refere às questões ambientais. De acordo com as ideias da autora, a preocupação com o meio ambiente é registrada em três situações: catástrofes naturais, relatórios publicados por revistas estrangeiras com dados sobre aquecimento global e no dia 5 de junho, Dia Mundial do Meio Ambiente, instituído pela ONU. Devido a esses aspectos, a pesquisadora ressalta a importância de ampliar o debate, trabalhar um jornalismo ambiental preventivo, conscientizando os próprios jornalistas da necessidade de se aprofundar na discussão, mantendo espaços mais amplos para esse tipo de matéria (LUFT, 2005).

Não adianta debater os impactos ambientais de uma usina, por exem-

plo, quando eles já estão acontecendo e afetando a população. Faz-se necessário discutir os problemas antes que eles aconteçam e relacioná-los aos contextos sociais adequados. A ponderação de Luft relaciona-se com o pensar de Ciro Marcondes Filho (2009), quando ele aponta a fragmentação textual como uma forma de falseamento da notícia e afirma que muitas questões são tratadas pela imprensa brasileira desvinculadas de seu fundo histórico-social. Tal fragmentação “produz igualmente mentalidades fragmentadas, diluídas, difusas, que veem o contexto social, a realidade, sem nenhum nexo, sem nenhum fio ordenador” (MARCONDES FILHO, 2009, p. 113).

Retomando o texto “Usina Hidrelétrica de Jirau: da discórdia à sustentabilidade”, publicado na terceira edição da *Amazônia S/A*, é possível fazer interpretações do título que não se confirmam na leitura do texto. A princípio, a manchete pode induzir o leitor a pensar que a reportagem discutirá vantagens e desvantagens da obra para a região. Mas ao ler o texto, o que se percebe é mais a enumeração de benefícios que a hidrelétrica supostamente traz a Amazônia do que até mesmo os prejuízos sociais, econômicos e ambientais que ela pode causar.

No subtítulo da matéria, o autor diz que a construção gera “milhões de empregos e o aquecimento da economia na região” (*Revista Amazônia S/A* nº3, 2011, p. 40). O primeiro parágrafo da reportagem diz que a Amazônia “foi ungida como província energética” e que nada é “mais natural do que de seus numerosos, extensos e caudalosos rios se extraía a energia que o país precisa: a mais limpa, renovável e mais barata de todas as energias” (*AMAZÔNIA S/A* nº 3, 2011, p. 40). Usa-se o vocábulo ‘natural’, como se fosse

inevitável que em determinado momento a região fosse explorada, em virtude de sua riqueza.

Algumas problemáticas da construção da usina são enumeradas na matéria: diferença de volume de água dos rios durante o ano, a existência de áreas indígenas, quilombolas, sítios arqueológicos e cidades inteiras no caminho das barragens. Mas não se fazem reflexões sobre as perdas e danos gerados, por exemplo, nas comunidades que vivem em torno dos locais da construção e nem há preocupação em ouvir a opinião dos moradores dessas áreas.

Até cogita-se a possibilidade de pontuar impactos ao meio ambiente, mas a ideia não ganha contornos consistentes. Opta-se pelo destaque dos aspectos que a revista considera como positivos e melhores para o desenvolvimento da região. É o caso da inserção da fala do presidente da Federação do Comércio do Acre, Leandro Domingos, que afirma que “os impactos econômicos superam o preço a se pagar para construir hidrelétricas na Amazônia” (*AMAZÔNIA S/A* nº 3, 2011, p. 42).

A usina de energia é considerada um empreendimento sustentável e são pontuadas na reportagem inúmeras vantagens que supostamente justificam a sua obra: “a construção é viável economicamente, pois é independente de combustíveis fósseis, reduzindo, assim, o volume de emissão de gases responsáveis pelo aquecimento global e pelas mudanças climáticas” (*AMAZÔNIA S/A* nº 3, 2011, p. 43).

Outra possível vantagem é a construção da cidade Nova Mutum Paraná nas proximidades da usina com “ruas asfaltadas, tratamento de água e esgoto, rede de telefonia fixa e móvel, acesso à inter-

net banda larga, coleta seletiva de lixo, praças e áreas de lazer (...)” (AMAZÔNIA S/A nº 3, 2011, p. 43). Apesar da exposição de tantos benefícios, nenhum morador dessa localidade é ouvido para falar sobre o tema.

Segundo a revista, a hidrelétrica gera 20 mil empregos diretos, injeta 42 bilhões na economia do estado de Rondônia e possibilita o aumento de 30% na construção de casas. A reportagem segue destacando o crescimento da rede hoteleira, das concessionárias de veículos e da construção do primeiro shopping do estado.

Desde a Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, evento conhecido popularmente como Eco 92, os meios de comunicação brasileiros discutem com mais frequência sobre o desmatamento das florestas, o aquecimento global, a poluição das grandes cidades, as mudanças climáticas, as vantagens de uma vida sustentável, entre outros assuntos. Mas, certamente, uma das funções prioritárias desses veículos deveria ser a exposição desses temas como “critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases da produção” (LEFF, 2008, p. 15).

Apesar de alguns tópicos sobre meio ambiente se tornarem recorrentes na imprensa brasileira, as abordagens e conduções das temáticas ainda não são suficientemente eficazes para a formação da consciência ambiental dos cidadãos. Muitas matérias veiculadas na mídia visam relacionar grandes empresas a princípios sustentáveis, beneficiando a criação de uma ‘imagem verde’ que, na

verdade, só contribui para o crescimento econômico de determinados grupos empresariais.

É o caso das reportagens sobre a Plasacre e a construção da usina de Jirau no rio madeira. A primeira ressalta o empenho da empresa de reciclados e a segunda destaca o comprometimento do Consórcio Energia Sustentável do Brasil (ESBR), grupo responsável pela obra, em assegurar sustentabilidade ao empreendimento e, por consequência, aos trabalhadores e moradores das proximidades da usina.

Teria o setor empresarial assumido sua responsabilidade para a melhoria da qualidade ambiental ou estaria somente querendo relacionar o seu nome com a causa para fins de manipulação e controle da opinião pública? Houve conscientização ou seria apenas uma ilusão de que o setor empresarial converteu-se a causa ambientalista?

As respostas para essas perguntas não são tão simples de serem dadas, mas uma das formas de respondê-la é ouvindo não só as empresas – caso da Amazônia S/A –, mas também a comunidade de maneira geral. Assim, se saberia se as atividades que elas dizem propor, realmente, são executadas e se, de fato, beneficiam a população. Entretanto, para o autor Philippe Pomier Layrargues (1998), já há outras respostas possíveis para essas questões. Seus estudos afirmam que o súbito interesse pelo meio ambiente trata-se apenas de uma racionalidade econômica:

Vislumbram-se, hoje, simplesmente, oportunidades de negócio diante desta nova variável no mercado – a ecologia. Não seria a consciência ecológica, mas a consciência econômica que teria levado o empresário a adjetivar-se de verde e a criar ambientalismo empresarial como a mais recente ver-

tente do movimento ecológico (LAYRARGUES, 1998, p.57).

Alguns posicionamentos unilaterais divulgados pela mídia denotam que os interesses econômicos se sobrepõem aos ecológicos. Tratar o investimento dessas duas empresas, por exemplo, como ‘empreendimento sustentável’ e ignorar as problematizações é desconsiderar o poder de crítica dos leitores e a obrigação de análise dos jornalistas, bem como prestar um desserviço à sociedade brasileira. Só o aprofundamento da discussão e a presença do contraditório levariam as pessoas a uma reflexão sobre as questões ambientais e a ter noção do impacto que determinadas construções causam, sobretudo, à região amazônica e aos seus habitantes.

As abordagens superficiais das questões ambientais chamam atenção em outra reportagem intitulada “Projeto Tamazon vira livro”, publicada na segunda edição da revista. O projeto visa combater a extinção de tracajás e tartarugas na Amazônia. No texto, ressalta-se que o autor do projeto Valmir Gomes Ribeiro é pecuarista interessado na causa dos quelônios há dezesseis anos e, na ocasião do lançamento da revista, tinha a parceria do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

O fato de o coordenador ser pecuarista é apenas citado no início do texto quando são enumerados ocupações e cargos que ele já exerceu, mas a contradição entre as funções de pecuarista e a de coordenador de um projeto de reprodução de quelônios não é questionada em nenhum momento pela reportagem.

Novamente, o centro da história é a ‘boa ação’ individual em detrimento das contribuições sociais que elas podem proporcionar. Fala-se que o Tamazon é

desenvolvido em parceria com seringueiros, ribeirinhos e indígenas, mas não se ouve a voz deles na reportagem apresentada. A partir disso, pode-se aferir que é característica da revista não dar espaço aos cidadãos comuns das comunidades tradicionais, uma vez que eles são até citados com frequência, mas suas opiniões não são expostas na elaboração dos textos.

Nessa matéria em especial, as falas selecionadas também surpreendem pela incoerência, caso do senhor Valmir Ribeiro que faz a seguinte afirmação no último parágrafo da matéria:

Vou continuar buscando os meios para que nossos filhos e netos tenham a oportunidade de ver as tartarugas pelos rios e ainda poder – na coerência da preservação – *experimental* essa iguaria consumida por nossos antepassados (grifo nosso) (Revista Amazônia S/A nº2, 2011, p. 31).

Após longo texto pontuando as ações de preservação do projeto e que ele inspirou inclusive um lançamento de livro, a revista destaca que o responsável do Tamazon tem o interesse em se alimentar de tartarugas e tracajás que ele diz trabalhar no processo de conservação. A fala utilizada é totalmente contraditória com a angulação do texto e as demais aspas apresentadas ao longo da reportagem e pode levantar, inclusive, dúvidas ao leitor quanto a real intenção e a forma de trabalho do coordenador ao desenvolver esse projeto.

Belmonte (2004) pontua que as superficialidades e as incoerências do jornalismo ambiental são prejudiciais ao entendimento do público, que começa a achar que os problemas do meio ambiente são dos outros, dos vizinhos, dos

prefeitos, dos ecologistas, das grandes empresas. Por falta de compreensão, as pessoas não percebem as suas responsabilidades. Além disso, uma parte importante da sociedade passa a não observar aproximações entre assuntos afins, como por exemplo, o transbordamento do rio e a usina construída no meio da bacia hidrográfica; os bueiros entupidos das cidades e o excesso de lixo jogado na rua; ou ainda as doenças respiratórias e o período longo de seca.

Apesar da defesa que a revista faz a interesses de grupos, em alguns momentos, ela também procura enumerar dicas que possam contribuir para a população ter uma vida mais sustentável. No intuito de cooperar realmente para conscientização e mudanças de hábito das pessoas, na quarta edição da *Amazônia S/A*, encontram-se 25 dicas numa coluna intitulada “Página Sustentável”, que informa o leitor sobre ter uma vida com maior sustentabilidade. Infelizmente, a página com dicas ambientais foi algo isolado e não teve sequência em edições posteriores.

Dentre as sugestões, podem-se identificar frases imperativas do tipo: “Tampe suas panelas enquanto cozinha”, “Use uma garrafa térmica com água gelada”, “Aprenda a cozinhar em panela de pressão”, “Cozinhe com fogo mínimo” etc (Revista *Amazônia S/A* nº4, 2012, p. 92).

Essas dicas são seguidas de pequenos parágrafos explicativos que auxiliam no entendimento de quem lê. Mesmo sem maiores contextualizações, as orientações já podem ser interpretadas como um passo a frente no trabalho de formação da consciência do público. Nem sempre o trabalho da mídia é eficiente na formação crítica do sujeito. Mas, felizmente, nesse último exemplo, foi possível encontrar um conteúdo que pode auxiliar positiva-

mente na formação ambiental do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos seis textos da *Amazônia S/A* revela, que mesmo estando na região amazônica, o debate jornalístico sobre o meio ambiente ainda é elementar, fragmentado, e, muitas vezes, substituído pela defesa de interesses de grupos, de grandes empresas e de alguns políticos. Luft (2005) afirma que a fragmentação, inclusive, é um dos problemas mais graves ao se tratar jornalisticamente da questão ambiental.

Nota-se na pesquisa ora realizada a falta de comprometimento e da militância com as causas do meio ambiente. As questões econômicas ainda são predominantes para muitos jornalistas. Eles preferem se pautar por assuntos relevantes aos parceiros que investem financeiramente no veículo onde trabalham do que se unirem as vozes das minorias, dos silenciados ou daqueles que querem defender o meio em que vivem.

Apesar dos esforços em problematizar questões importantes como a sustentabilidade e a construção de uma usina hidrelétrica no rio madeira, a abordagem da *Amazônia S/A* ainda é reticente e lacunar e não se pauta pelo jornalismo preventivo citado por Luft (2005). Em outras palavras, alguns temas são tratados somente quando já estão originando problemas, sem que haja explicações ou abordagens anteriores para o público.

A revista apresenta ainda dualidades difíceis de resolver. À medida que o veículo pontua pequenas ações cotidianas como importantes para os processos de sustentabilidade, caso da “Página Sustentável”, também aponta a construção de uma usina – com grande impacto so-



cial e ambiental – como parte do processo de sustentabilidade da região amazônica brasileira.

Com isso, um leitor menos atento às problemáticas ambientais não entende que determinadas ações (caso dos inúmeros projetos de preservação ambiental desenvolvidos por empresas poluidoras e degradadoras do meio ambiente) nada têm a ver com contribuições à preservação ambiental, e sim estão relacionadas com estratégias políticas e/ou de marketing que visam acima de tudo lucro e crescimento econômico de grupos específicos.

Outra questão ainda por resolver na interface jornalismo e meio ambiente é a ampliação do diálogo entre a academia e os cidadãos comuns (trabalhadores rurais, catadores de lixo, pescadores, operários, donas de casa, entre outros). O presente estudo expõe o privilégio que os jornalistas da revista dão as vozes especializadas, silenciando as demais e colocando-as como de menor importância para o debate.

Porém, a abertura das fontes amplia a função social do jornalista, permite o contraditório, rompe com monopólios e ajuda a trilhar novos caminhos para as mais diversas áreas de conhecimento discutidas no jornalismo. Por isso, a relevância de estudos dessa natureza. Sabe-se que os novos olhares lançados aqui sobre o diálogo entre jornalismo e meio ambiente ainda não resolvem as tensões existentes, mas ajuda a problematizar a causa, a refletir pautas ambientais e a repensar o papel do jornalista neste contexto de tensões e divergências.

## REFERÊNCIAS

BELMONTE, Roberto Villar. Cidades em mutação: menos catástrofes e

mais ecojornalismo. In: BOAS, Sergio Vilas (org). **Formação & Informação Ambiental**: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2004.

BERNA, Vilmar. Desafios para comunicação ambiental. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCWAAB, Reges Toni. **Jornalismo Ambiental**: desafios e reflexões. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2008.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação, Jornalismo e Meio Ambiente**: teoria e pesquisa. São Paulo: Mojoara Editorial, 2007.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo Ambiental: explorando além do conceito. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCWAAB, Reges Toni. **Jornalismo Ambiental**: desafios e reflexões. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2008.

ECO NEGÓCIO. Revista Amazônia S/A. Ano 2, nº 4, p. 30-35.

FILHO MARCONDES, Ciro. **Ser jornalista**: a língua como barbárie e a notícia como mercadora. São Paulo: Paulus, 2009.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e reportagem jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A cortina de fumaça**: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUFT, Schirley. **Jornalismo**,

**Meio Ambiente e Amazônia:** os desmatamentos nos jornais O Liberal do Pará e A Crítica do Amazonas. São Paulo: Annablume, 2005.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário.** São Paulo: Contexto, 2010.

**2011, O ANO DAS FLORESTAS.** Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº1, p.17, Junho/Julho, 2011.

**PÁGINA SUSTENTÁVEL.** Revista Amazônia S/A. Ano 2, nº4, p.92-93, Janeiro/Fevereiro, 2012.

**PARQUE NACIONAL DA SERRA DO DIVISOR.** Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº1, p.32, Junho/Julho, 2011.

PINTO, Ana Estela de Sousa Pinto. **Jornalismo diário:** reflexões, recomendações, dicas, exercícios. São Paulo, 2009.

**PROJETO TAMAZON VIRA LIVRO.** Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº2, p.28-31, Setembro/Outubro, 2011.

TRIGUEIRO, André (org). **Meio Ambiente no século 21:** especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

**USINA HIDRELÉTRICA DE JIRAU: DA DISCÓRDIA À SUSTENTABILIDADE.** Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº 3, p.40-44.

## LEITURA DA LEITURA DE O “BECO DO MIJO”: LITERATURA, TEATRO E POLÍTICA NA CIDADE DE RIO BRANCO, ACRE

Gerson Rodrigues de Albuquerque  
*Universidade Federal do Acre*

A “Performance teatral: ‘Beco do Mijo’”, encenação do texto homônimo da escritora acreana Florentina Esteves,<sup>1</sup> apresentada nos corredores do campus da Universidade Federal do Acre (UFAC), como parte das atividades do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental (novembro de 2013), entre os blocos de salas dos cursos de história, economia, letras e artes cênicas, impactou pela forma um tanto “subversiva” com que os jovens atores e músicos colocaram em cena suas diferentes percepções da inquietante imaginação escrita da autora. A terra, a água e a lama entraram em cena, sob o filtro da iluminação do mestre Rabicó, tecendo reaproveitados figurinos em corpos seminus a esgueirar-se por entre espremidos espectadores, num balé que ondulava feito os banzeiros do rio Acre, nas beiras de barrancos da Rua da Frente, em Empresa, refletindo com suas cores e sombras nossas lembranças da Volta Seca, Preventório, Quinze, Seis de Agosto, Base, Papôco e Cidade Nova, em uma imaginária cartografia social de uma cidade, desde sempre, idealizada por decretos e intervenções alienígenas.

Em cena, a nudez parcial das atrizes e atores arrostava o vazio de muitas práticas acadêmicas e a síndrome de limpeza de tudo o que contraste com a hipocrisia de plantão, cerceadora do pensamento crítico e da liberdade de expressão numa instituição que, por entre as brumas e desditas da última década, vem sendo aquilatada como “nova” a cada gestão.

O “Beco-do-Mijo”, generosamente cedido por Florentina Esteves, transformou-se de “verbo cego” em corpos generosamente doados em plenos corredores de uma UFAC erguida sob a impiedosa expropriação de trabalhadores rurais que nada tinham, a não ser o lugar que habitavam e teciam com suas mãos, em formas de pélas, galinhas, porcos, laranjeiras, limoeiros, mamoeiros, bananeiras e paus d’arcos de múltiplas cores. Cores que as famílias dos expropriados não apreendiam como estética acadêmica, mas como ética da vida, porque inscritas na terra com seus tons, sons, encantos.



Quem foi ao campus universitário, na noite da última quinta-feira, sete de novembro, e parou para ver o “beco do mijo” teve a possibilidade de acompanhar a imaginação da imaginação dos gemidos de putas, estivadores, ébrios funcionários públicos, seringueiros e mães de filhos carentes de carnes, verduras e afetos, mas prenhes de vermes e sofreguidão. Possibilidade de ouvir seus gemidos e flutuar nos banzeiros do rio em meio à forte sintonia dos movimentos dos corpos dos amadores em cena, com seus instintos

fraturados pelos sons do atabaque, agogô e saxofone fundindo a lama dos barrancos escorregadios, o perfurante das canaranas e as amareladas e ácidas águas de um rio Acre imaginário – espécie de denúncia frente à sua morte lenta – aos improvisos e movimentos ensaiados nas sobras de noites em um teatro no e para o espaço público, experimento livre, rasgando as entranhas dessas *terras de colônia* com palavras e atos que o mercado não pode corromper, posto que nunca estão à venda.

Na captura do não dito daquele tenro espetáculo movimentavam-se as personagens do Beco-do-mijo, correndo das margens para os barrancos ou das casas nas beiras de barrancos às margens. Movimentavam-se os músicos, movimentavam-se os espectadores ávidos pela seminudez dos corpos e, ao mesmo tempo, céticos, com seus vazios a dissimular valores anedóticos, ansiosos pelo desfecho de tudo aquilo que estranhavam, num cenário de tênues fronteiras a empalar o que se vê e o que é visto. Representação especular, fatigando a visão pelo sinuoso ocultar/revelar da luz como forma redentora da sombra, da penumbra, da ilusão entre o olhar e a cor barrenta da água – afogando as palavras – e da lama – afagando braços, faces, troncos e seios – num arkhé de beira de rio, naturalizando a fragilidade daqueles corpos envoltos em tensas regras sociais.



Nenhuma puta da cidade de Rio Branco, em qualquer tempo, tirou a roupa em praça pública, salões de dança ou botecos. As putas de Florentina nunca se despem. Morrem de vergonha do próprio corpo. Não se depilam, não são “limpas”. Seus corpos são discursos que carregam as chagas da cidade, a sífilis, a gonorréia, a expropriação sem medida, mas também desejam casas e maridos, desejam filhos e pagam promessas e sonham viagens e se vergam nas margens plácidas dos igarapés a lhes espelhar os olhos. Por isso são fiéis, dedicadas, sonhadoras.

As putas encenadas nos corredores do campus se despem não para representar as putas de Florentina, mas como pretexto para enfrentar as pudicas de plantão, as retóricas conservadoras do “já fiz isso”, o encarceramento, a cápsula da sala escura como condição *sine qua nom* para a prática do teatro na Ufac, o insípido e a frigidez dos que não sabem amar, as teses dos que somente falam da vida por intermédio de gráficos, percentagens, mensurações e índices a atestar “progressos científicos”, sem se dar conta – por opção, covardia ou conveniência – de que a arte é maior que tudo isso e que “quanto mais a ciência avança, mais tropeçamos nos objetivos que põem em causa opções morais, éticas e políticas”, como nos ensina a universalidade de Joseph Ki-Zerbo.<sup>2</sup>

A seminudez das atrizes/atores em cena, contracenando com a água barrenta e a terra molhada a enlamear seus corpos e a conjugar verbos, outros verbos e produzir frases, “outras frases”, no belo dizer da coreógrafa angolana Ana Clara Marques Guerra,<sup>3</sup> nada tinha ou tem a ver com as putas do Beco-do-mijo, mas com a devastação de suas – nossas – humanidades pelo essencialismo do discurso técnico e, fundamentalmente, com a devas-

tação do rio, da cidade, da floresta e dos seus seres, no passado e no presente. Por fim, tem a ver com a interdição e a devastação do próprio campus universitário, a “casa de um saber superior”, esse monumento à barbárie,<sup>4</sup> oculto sob a aura de uma rígida e hierarquizada “civilização das letras”, na qual as línguas indígenas, as tradições orais, a poesia, as culturas e as ciências das gentes amazônicas são simplesmente ignoradas ou tratadas como matéria prima para pesquisas com compromissos duvidosos.



Os jovens e “limpos” corpos dos atores/atrizes em cena pouco ou nada sabem das violências das flores “carbonizadas de remédios, tapas, pontapés”,<sup>5</sup> mas gritam contra uma universalidade que lhes aliena o próprio corpo em nome de disciplinas cerceadoras do ócio e do direito a se refazer no inexato ponto em que o cio da água se encontra com o cio da terra. As criaturas dramáticas criadas pela imaginação dos produtores da “Performance teatral Beco do mijo” se despem como representação fantasmagórica de personagens sensualizadas pela tabatinga que nos atola a todos, na segura e cômoda distância de mulheres, homens e crianças que “lutam contra o silêncio e o apagamento”, como disse Édouard Glissant, porque diariamente são “eliminados pela miséria bruta, pela violência, pelas fomes, pelos massacres”.<sup>6</sup>

O “Beco do mijo”, por algumas horas, nos fez mergulhar nos ambientes e na verve criativa daqueles que, desde os fins da década de 70, produziram uma cultura artística que tinha o sabor acre de uma estética indócil e arredia à indiferença<sup>7</sup>: *A Grilagem do cabeça, Baixa da égua, Meritíssimo senhor juiz, senhores jurados e/ou Vila Beira do Barranco, A bomba, O canto do Galo, Figuras de papel, Histórias de Quirá*, entre outras; os festivais de música, as exposições de artes plásticas. Tudo o que era possível e impossível, numa cidade que, apesar da ditadura, não conhecia o “toque de recolher” dos dias atuais, em nome de uma hipócrita “segurança pública” e da imaculada imagem do “melhor lugar para se viver”, essa mega mentira criada pela propaganda oficial.

Na performance do “beco” a pesquisa, o esforço em romper com os estereótipos tão em voga, a gana de ruptura com os falsos moralismos, a cumplicidade dos atores, atrizes e músicos em cena, a busca por uma estética própria, a deliberada ruptura com tradicionais formas de direção e a capacidade de articulação e diálogo da linguagem cênica com outras linguagens e formas de apreensão e compreensão da vida humana se constituem como um significativo campo de possibilidades no fazer teatral em uma universidade que – também – instituiu o “toque de recolher” em nome da segurança e que se utiliza de mil artifícios para interditar o desenvolvimento da capacidade crítica de seus estudantes.

O “Beco do mijo”, encenado por um verdejante grupo de pesquisadores e aprendizes: Juliana Albuquerque, Kilrio Farias, Amanda Gracielle, Diego Batista, Maria Tainã, Sacha Alencar, Geovane Roger, Lane Souza e João Alab, acompanhados pelos músicos Denilson Carneiro e

João Araújo, em completo “governo de si”, reinventa o manifesto do final da década de 70, a Via Látex, o chamado do velho mestre Matias e seus “bichos invadindo a cidade”, as impressionantes incursões do “gênio indomável” de Beto Rocha e o encontro das muitas artes com a política, aqui pensada na expressão arendtiana como “aquilo que trata da convivência entre os diferentes”.<sup>8</sup> Reinvenção em oposição às obscuridades líquidas de nossa atualidade. Reinvenção como antídoto ao simulacro e à mesmice dos Molière, Shakespeare, Strindberb ou Leroux encenados e cantados como sedativo ao mundo “*Cult*” dos “fazedores de cultura” no centro de Rio Branco, enquanto os mercados da natureza transportam “nossa qualidade de vida” em modernas carretas e caminhões de madeira para o alhures do além mar. E nós ficamos com a fumaça.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esteves, F. Enredos da memória, 1990, p. 22-25.

<sup>2</sup> KI-ZERBO, J. Para quando a África? (Entrevista com René Holenstein). Tradução de Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006, p. 96.

<sup>3</sup> Ana Clara Guerra Marques, Outras Frases, filme/documentário de José Antonio, Angola/Portugal, 2003, 54 minutos.

<sup>4</sup> BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. 7ª ed., São Paulo: Obras Escolhidas, vol. I, Brasiliense, 1994.

<sup>5</sup> “Flores Horizontais”, música de José Miguel Wisnik, elaborada em releitura do poema “Oração do Mangue”, de Oswald de Andrade.

<sup>6</sup> GLISSANT, E. Poética da relação. Tradução de Manuela Mendonça. Lisboa: Câmara Municipal/Porto Editora, 2011, p. 119.

<sup>7</sup> Expressões formuladas sob inspiração da Conferência “Por uma história acre: saberes e sabores na configuração da escrita historiográfica”, proferida por de Durval Muniz Albuquerque Júnior (UFRN), no encerramento do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental e VI Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia, realizado no campus da UFAC, em Rio Branco, no

período de 4 a 8 de novembro de 2013.

<sup>8</sup> ARENDT, H. O que é política? Tradução de Reinaldo Guarany. 6ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 21.

# REPRESENTAÇÕES, MARGENS E CONFLUÊNCIAS: A NARRATIVA LITERÁRIA NA PROSA JORNALÍSTICA

Francisco Aquinei Timóteo Queirós  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente artigo busca analisar as representações narrativas da prosa jornalística e literária na obra *Radical Chique e o Novo Jornalismo*, de Tom Wolfe. Com o trabalho almeja-se problematizar de que maneira as confluências entre as técnicas do texto literário hibridizam-se com os elementos formais do *lead* e da *pirâmide invertida* na tessitura do enredo do que ficou conhecido nos Estados Unidos, na década de 1960, como Novo Jornalismo. Busca-se investigar a obra *Radical Chique e o Novo Jornalismo* sob o viés de textos basilares das áreas de teoria literária e da narrativa, tomando os autores Mikhail Bakhtin e Hayden White como referenciais para se compreender as imbricações entre as narrativas jornalísticas, históricas e literárias. Com o estudo, pretende-se alcançar uma melhor compreensão acerca dos mecanismos ficcionais que sustentam e aproximam os discursos jornalísticos e literários, ressaltando-se as questões da linguagem, da polifonia, do dialogismo e as justaposições narrativas estabelecidas na confluência entre “realidade”, “verdade” e “representação”.

**Palavras-chave:** Literatura. Jornalismo. *Radical Chique*. Tom Wolfe.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado **Representações, margens e confluências: a narrativa literária na prosa jornalística**<sup>1</sup> pretende problematizar os aspectos narrativos – relacionando-os à estética

do acontecimento jornalístico e cotejando-os a partir dos aspectos literários e históricos. Também serão discutidas as convergências entre as narrativas jornalística, literária e histórica, tendo-se como escopo mostrar as imbricações entre o romance realista e a narrativa jornalística, na constituição da trama do livro-reportagem do *corpus* em estudo.

O debate sobre os aspectos movediços que aproximam o discurso ficcional da história e da literatura é pródigo na crítica literária, jornalística e historiográfica. Hayden White (1994) pontua que as narrativas históricas mantêm uma relação mais íntima com a literatura do que com a ciência porque se configuram manifestamente como “ficções verbais”. Constatase que o Novo Jornalismo<sup>2</sup> constitui uma categoria híbrida por lidar com técnicas literárias e jornalísticas, amalgamando o fictício na construção da narrativa de jornal. As descrições e as narrativas também são perpassadas pela ficcionalização de aspectos específicos inerentes à realidade histórica.

Teóricos como Mikhail Bakhtin e Hayden White servirão de base para o desenvolvimento do estudo referente à obra aqui arrolada.

Em Bakhtin (2010) salienta-se a ideia de polifonia, tecendo mosaicos sociais ricos em ângulos dialógicos. Importa destacar que, na obra de Tom Wolfe (2005), a multiplicidade de vozes concretiza uma alquimia de visões de mundo – que resultam em uma nova mistura de vozes, em um novo diálogo. E nesse novo diá-

logo, a realidade emerge e se concretiza como um relato polifônico de forte poder digressivo-consensual em que se imbricam as vozes das personagens, do autor, do texto e do público leitor. A narrativa converte-se em uma arena agonística, em que se embatem os sujeitos, os discursos e as realidades de mundo.

Bakhtin (2010) caracteriza a polifonia como a multiplicidade de vozes e consciências independentes e distintas que representam pontos de vista sobre o mundo. A polifonia representa o diálogo que se estabelece entre distintas visões de mundo.

Segundo o autor russo, a linguagem é preponderantemente dialógica, porque se manifestam nela, as relações sociais do discurso e as relações constitutivas de sentido. Bakhtin complementa destacando que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. Se ela se apóia sobre o locutor numa extremidade, na outra apóia-se sobre o interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 113).

Hayden White (1994) serve de parâmetro para se compreender como a ficção estrutura a narrativa jornalística e a histórico-literária. Apesar das tensões que as dividem é preciso repensá-las a partir da linguagem, como um exercício de recodificação e ampliação das possibilidades historiográficas, literárias e jornalísticas.

As narrativas jornalísticas que se constroem sob o pressuposto das técnicas *litero-factuais* do Novo Jornalismo tomam como princípio a ideia de que a narrativa se apresenta como um lugar de produção de conhecimento, trazendo à baila a problemática da representação e pondo em evidência o lugar em que se inscrevem suas instâncias enunciativas, ratificando o caráter dialógico e polifônico do discurso jornalístico.

O Novo Jornalismo promoveu uma guinada estético-conceitual ao abordar e justapor na mesma unidade discursiva, elementos inerentes à *ficcionalização* como constructos narrativos.

Conforme explicita Hayden White (1994), o instrumento característico de codificação, comunicação e intercâmbio de que dispõe o historiador e, por extensão, o jornalista e o romancista, é a linguagem. Isso significa que o principal instrumento que eles apresentam para conferir sentido aos seus dados, tornar familiar o estranho e assimilável o passado ignoto são as técnicas de linguagem figurativa.

Dessa maneira, todas as narrativas pressupõem caracterizações figurativas dos acontecimentos que pretendem representar e explicar. “E isso significa que as narrativas históricas, consideradas meros artefatos verbais, podem ser caracterizados pelo modo figurativo em que são moldados”, no dizer de White (1994, p. 111).

O Novo Jornalismo praticado por Tom Wolfe (2005) pode ser assimilado como um conjunto de vozes entrelaçadas tanto com os valores jornalísticos e históricos quanto com os elementos de ficcionalização literária do romance realista. Wolfe (2005) consegue estruturar em *Radical Chique* uma tessitura narrativa cujo elemento norteador tensiona as fronteiras discursivas sem suprimi-las ou invertê-las, mas problematizando as formas de representação da realidade.

A reportagem *Radical Chique* foi publicada inicialmente em 1970, compondo o livro *Radical Chique & O Terror dos RPs*. Na obra, Wolfe configura a representação da elite nova-iorquina do final da década de 60, cujo *ethos* estava fortemente ligado à militância política de grupos margi-



nalizados no ambiente da contracultura do período, como, por exemplo, os integrantes do movimento negro, conhecidos como *Black Panthers* (Panteras Negras).

Pela representação de Wolfe (2005), a militância dos *Black Panthers* contava com o apoio das ricas famílias de Nova York, entre elas, a do milionário casal Leonard e Felicia Bernstein. Em seu livro, Wolfe (2005) idealiza uma festa organizada pelos Bernstein, em seu apartamento, na *Park Avenue*, na qual integrantes do movimento negro dividem espaço com socialites, bancários e corretores de imóveis, sugerindo, não de forma ingênua ou inocente, uma naturalidade na configuração das tênues relações que caracterizam a atitude radical chique.

A pena mordaz de Tom Wolfe (2005) esboça detalhes dos perfis, características cotidianas e diálogos em sua representação das contrastantes relações estabelecidas entre a elite de Nova York e seu suposto apoio aos ativistas do Partido *Black Panthers* na luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Aliado do contexto histórico-social e das lutas em torno dos valores, em jogo naquele contexto, a escrita de Wolfe nos permite apreender que a imparcialidade não faz parte do mundo secular das narrativas humanas: o que muda é apenas a perspectiva, a forma de abordagem e de produzir uma leitura dos “fatos” ou, pode-se inferir inspirados em White (1994), na própria produção/invenção dos fatos. Destaque-se o exemplo trazido de Wolfe (2005):

É indispensável ter criados. Ter criados se torna uma tal necessidade psicológica que se podem ouvir muitas mulheres da Sociedade hoje reclamarem honestamente do quanto é difícil encontrar uma babá

para as crianças que substitua a babá permanente em seu dia de folga. A famosa mrs. C..., uma das viúvas mais ricas de Nova York, que tem um dúplex de dez cômodos em Sutton Place, na parte boa de Sutton Place e não na parte que parece Miami Beach, entenda-se, mas é, de alguma forma, absolutamente venenosa com os criados e não consegue conservar nenhum, a não ser diaristas, sempre se lamenta: “Que adianta todo o dinheiro do mundo se não se pode voltar para casa de noite e saber que vai haver alguém para pegar seu casaco e preparar um drinque para você?”. Existe angústia genuína por trás desse lamento!

Na era Radical Chique, então, que grande rota de colisão se estabelece entre a absoluta necessidade de criados – e o fato de que o criado era o símbolo absoluto daquilo contra o que os novos movimentos, negros ou pardos, lutavam! Como se tornou, então, absolutamente urgente a procura da única saída: criados brancos! (WOLFE, 2005, pp. 188-189).

Como se pode perceber, na leitura do excerto acima, em meio à miríade de vozes que flutuam longe do “chão de barro” da tensa realidade histórica, a construção narrativa de Wolfe passa ao largo dos significados do *apartheid* social em voga nos Estados Unidos da América. Não obstante, emergem em seu texto os elementos de um discurso bivocal, nos termos analisados por Bakhtin (2010).

Em *Radical Chique*, o discurso bivocal é adotado como elemento enunciativo da voz do outro, ou seja, Wolfe simula essa fala, socialmente definida da “mrs. C...”, apresentando os pontos de vista dela, suas incongruências, seus fingimentos e, principalmente, revolvendo as malhas

discursivas e produzindo uma visão ou leitura que lhe interessa acerca do caráter político-social e “classista” que, nos limites de sua representação, permeiam o movimento *Black Panthers* nos Estados Unidos.

A passagem analisada inicia com a frase “É indispensável ter criados”, condensando a voz do autor-narrador e da “mrs. C...” de forma problemática e paradoxal. O fragmento situa lado a lado duas supostas realidades. A primeira delas mostra Wolfe, que surge no texto como o organizador paródico da narrativa: mostrando o emprego irônico e ambíguo do discurso do “outro”, paramentando-o de novo timbre e ressaltando a ironia, a zombaria e o deboche presentes na fala da “mrs. C...”, também uma criação sua.

A segunda “realidade” equilibra-se no tom esnobe e caricatural da personagem do excerto em estudo (“mrs. C...”), revelando que a “rota de colisão” do movimento radical chique opõem-se às efetivas necessidades da elite nova-iorquina, ou seja, o *establishment* “apenas” desloca o seu discurso, como forma de se adequar às ideias do *Partido Black Panther*. O “embranquecimento” dos criados não significa efetivamente uma mudança política ou social e, sim, forçosamente, a adoção de novos padrões discursivos e de aproximação ao movimento negro. A criação ficcional de Wolfe, não apenas aliena qualquer possibilidade de trânsito com a dinâmica dos movimentos pelos direitos civis, mas acentua o caráter ideológico de sua representação.

É a voz do “autor-criador”, encarnado por Wolfe, que se encarrega de ordenar as falas dos sujeitos discursivos e situá-las no âmbito da metáfora do diálogo. As vozes que ecoam e as personagens que se movimentam são crias dessa

espécie de demiurgo, que contracenam nos interstícios da ficção histórico-jornalística-literária em busca de um ângulo que melhor “venda a notícia”.

Ao esboçar os aspectos factuais e literários de sua narrativa, o autor procura deixar transparecer sua visão acerca do caráter “artificial” e “dissimulado” da elite radical chique, cujo engajamento emerge mais como síntese de um modismo do que como catálise de uma postura político-social. Dessa maneira, promove o desdobramento do sujeito da enunciação na superfície do texto. Com isso, os espaços em que se manifestam os sujeitos discursivos, tornam-se lugares relativizados, por aglutinarem dialogicamente distintos posicionamentos e “realidades”.

O que se enuncia na tessitura da narrativa de Wolfe é a superposição de diversos mundos e de várias consciências plenas, que se coadunam na unidade da narrativa *literário-factual* como constructos polifônicos. Para Bakhtin (2010), a polifonia pressupõe uma multiplicidade de vozes equipolentes nos limites de uma obra, “pois somente sob essa condição são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo” (BAKHTIN, 2010, p. 39).

A voz de Tom Wolfe configura-se na narrativa do livro-reportagem *Radical Chique* como o elemento orquestrador e tensivo do texto. Esse aspecto ambivalente pode ser percebido no seguinte fragmento:

Na era Radical Chique, então, que grande rota de colisão se estabelece entre a absoluta necessidade de criados – e o fato de que o criado era o símbolo absoluto daquilo contra o que os novos movimentos, negros ou pardos, lutavam! Como se tornou, então, absolutamente urgente a procura da única saída: criados brancos! (WOLFE, 2005, p.189).

Há aqui um corte abrupto na superfície do texto. Nesse momento, Wolfe denega a voz que vinha arquitetando o tom da narrativa e em seu lugar instaura a fala do sujeito discursivo que emerge pela voz do autor-personagem. Essa voz outra e díspare encarrega-se de tecer os comentários irônicos e de pôr a nu os senões que marcam sua opinião sobre o “comportamento” da elite radical chique.

Na estruturação do enredo de *Radical Chique*, Wolfe tensiona as categorias polifônicas e faz surgir a partir das dobras da narrativa, as ambivalentes relações entre os diferentes sujeitos discursivos, reunindo-os sob a metáfora do diálogo. A justaposição de diferentes vozes sociais corrobora para a delimitação estético-literária das personagens e para a constituição dos elementos simbólicos que as definem.

A atenção dada ao discurso de outrem pode ser percebida na tessitura da narrativa radical chique e no esboço acerca dos trajes utilizados pelos convidados do casal Bernstein, possibilitando a ideia de que o *status* de vida e a justaposição factual das cenas são tecidas para definir e informar sobre a personagem idealizada na narrativa:

É evidente que ninguém vai querer usar nada frívolo ou pomposamente caro, como um vestido de noite Gérard Pipart. Por outro lado, ninguém quer chegar “se fazendo de pobre” numa horrenda combinação de camisa de gola rulê e jeans boca-de-sino da rua 8 West, como se a pessoa fosse “funky” e do “nosso povo” (...). Felicia Bernstein parece entender melhor a coisa toda. Olhe para Felicia. Está usando a roupinha preta mais básica que pode imaginar, sem absolutamente nenhum ornamento, a não ser por um colar de ouro simples. É perfeito.

Tem dignidade sem nenhum simbolismo aberto de classe (WOLFE, 2005, pp. 162-163).

Na passagem Wolfe ordena a tessitura do enredo de *Radical Chique* manejando técnicas do Novo Jornalismo - como os elementos de construção cena a cena e os detalhes simbólicos - e perscruta não apenas os pormenores representados na intriga narrativa, mas desvela os signos e os sentidos amortecidos pelo jogo de aparências forjado pela elite nova-iorquina.

A “roupa” constitui, nesse fragmento de *Radical Chique*, um elemento de diferenciação, de comportamento e de *status*. Portanto, apesar de os milionários de Nova York dividirem o mesmo espaço com os membros do *Partido Black Panther*, há uma aura de “requinte” que os afasta e que os distancia. A roupa de Felicia Bernstein representa o contraponto problemático do enredo. Felicia “forja” a si mesma como constructo, como elemento de aproximação com a causa do movimento negro nos Estados Unidos. A “roupinha preta mais básica” de Felicia dissimula os aspectos “classistas” que estão subentendidos na postura da senhora Bernstein. A roupa disfarça o caráter paradoxal da cena e deixa em evidência as nuances problemáticas e implícitas da elite radical chique de Nova York, que se aproxima simbolicamente do *Partido Black Panther*; mas discursivamente mantém-se apartada dos ideais do movimento negro.

A partir da utilização das técnicas do Novo Jornalismo, Wolfe consegue dispor na superfície do texto as contradições discursivas dos sujeitos inseridos na trama da narrativa, bem como, evidenciar de que maneira o “julgamento” do outro está previsto nas vozes (e atitudes) de suas personagens. Tom Wolfe vê no jornalis-

mo o trabalho de um autêntico *arquiteto literário*, ressaltando a necessidade de colocar o leitor em posição visual de assimilar o acontecimento, como localizado em um espaço e tempo determinados.

Desse modo é que os aspectos literários, jornalísticos e históricos permeiam os ambientes representativos e simbólicos da prosa *litero-factual*, permitindo à imaginação variadas interpretações da realidade social, política e cultural.

Conforme aponta White (1994), a história busca retratar os fatos, denominar os acontecimentos. Mas a realidade narrada pela história pode ser construída, criada e recriada por meio dos textos. Por isso, White afirma que nos documentos históricos não há elementos que induzam a uma única interpretação. E por mais fiéis que sejam os fatos narrados, serão sempre representações do historiador (assim como a literatura é uma representação do ficcionista), condicionadas pela imaginação.

Para White (1994) nem mesmo o uso de documentos ratificam a verdade, pois eles são apenas formas de representação. Fornecem significados ao passado, mas isso não constitui a existência do referido passado tal qual foi narrado. Desse modo, a obra *Radical Chique* pode ser pensada como representação, porque constitui um produto de práticas simbólicas que se transformam em outras representações, abrangendo a elite de Nova York, o *Partido Black Panthers* e o contexto sociocultural em que estava inserido os Estados Unidos na década de 1960.

Analisando *Radical Chique*, constata-se que cada sociedade constrói sua ordem simbólica de se expressar por um sistema de ideias. Em outras palavras, a representação do “real” e/ou do imaginário são elementos de atribuição de sentido

ao mundo. De acordo com White (1994), toda forma de conhecimento contém elementos de imaginação e ficção, não sendo essas características restritas à literatura: os fatos não “falam por si mesmos, mas que o historiador fala por eles, fala em nome deles, e molda os fragmentos do passado num todo cuja integridade é – na sua representação – puramente discursiva” (WHITE, 1994, p. 141).

O que White buscava com sua obra era mostrar que a narrativa histórica é uma ‘ficção verbal’, cujo conteúdo pode ser tanto ‘inventado’ quanto descoberto. Por conseguinte, a história pode se valer de seu caráter artístico e de seu caráter literário. E isso pode acontecer de forma positiva tanto na historiografia quanto na prosa jornalístico-literária, sem que ambas percam sua credibilidade.

Nesse sentido, os textos literários e jornalísticos, inclusive os históricos – por mais precisos que pareçam ser – são suscetíveis as leituras mais variadas. O autor Paul Ricoeur (2010) corrobora em alguns aspectos com os estudos de Hayden White (1994). Conforme o pensamento de Ricoeur (2010) é possível inclusive ler um livro de história como sendo um romance. “O incrível é que esse entrelaçamento da ficção à história não enfraquece o projeto de representância desta última, mas contribui para realizá-lo” (2010, p. 318).

Por isso, Ricoeur, assim como White, trabalham com a hipótese “de que a narrativa de ficção imita de certo modo a narrativa histórica” (RICOEUR, 2010, p. 323), pois segundo o estudioso, “narrar qualquer coisa é narrar como se isso tivesse se passado” (RICOEUR, 2010, p. 323). O autor acrescenta que a vida é vivida no presente, já a história é contada e é relativa a um vivido que foi e não é mais.

A partir dos pressupostos de White e

Ricoeur, a caracterização do ideal radical chique pode ser interpretada como uma luta, por parte de seus integrantes (*Black Panthers*) ou como um modismo por uma outra parcela (elite Radical Chique). Esses aspectos levam os participantes a optarem por uma escolha meticulosa de signos que simbolizem um sentido aspirado - como a escolha minuciosa das roupas para que não pareçam nem tão sofisticados nem artificialmente pobres - mas, sim, unicamente modernos e sintonizados com a causa.

No excerto a seguir, Wolfe pontua as nuances em que se imiscui a voz discursiva do narrador-jornalista, dos *Black Panthers* e do *establishment* de Nova York. Nota-se que o ambiente tenso e contrastante em que estão imersos os *Black Panthers* e a elite radical chique contrapõem realidades político-sociais distintas: de um lado o movimento negro estadunidense e de outro o tom festivo e caricatural dos convidados de Felicia e Leonard Bernstein. No fragmento que será analisado a seguir, constata-se que a voz político-engajada dos *Black Panthers* cede lugar ao discurso soberbo e coquete da elite radical chique de Nova York:

Huuuuuummmmmmmmmmm.  
Estes belos pedacinhos de queijo roquefort cobertos com nozes moídas. Muito saborosos. Muito sutis. O jeito como o buquê seco das nozes engatinha pelo sabor intenso do queijo é que é tão bom, tão sutil. Imagino o que os *Black Panthers* comem aqui à guisa de *hors-d'oeuvre*. Será que os *Panthers* gostam de pedacinhos de queijo roquefort cobertos com nozes moídas assim, e de pontas de aspargos molhadas em maionese, e de *almôndegas petitesau-CoqHardi*, que neste momento são oferecidas a eles em salvas de prata por criadas de libré preto e aventais brancos passados ma-

nualmente... O mordomo levará os drinques para eles... Negue se quiser, mas são as noites Radicais Chiques hoje em Nova York (WOLFE, 2005, p.155).

A festa dos Bernstein é apresentada por Wolfe a partir de uma descrição eminentemente sensorial, deixando transparecer os detalhes simbólicos e o *status* de vida, fato que é explicitado pela utilização dos termos em francês (que demonstram a erudição da elite radical chique) e também por meio da sofisticação dos alimentos servidos aos convidados.

Por meio desses traços, é possível identificar o lugar social da voz que se enuncia na narrativa, permitindo a exploração de diversas ambiguidades, inclusive a auto-reflexão sobre os lugares de enunciação do autor-jornalista e sobre os discursos construídos na superfície do enredo *litero-factual*.

Wolfe conduz a narrativa como se ele mesmo fosse um membro da elite radical chique, em um momento assume a terceira pessoa, em outro atua como personagem do enredo. É o que se constata na passagem que segue:

Meu Deus, que enchente de ideias tabus passa pela cabeça nesses eventos Radicais Chiques... Mas é uma delícia. É como se as terminações nervosas estivessem em alerta vermelho para as nuances mais íntimas do *status*. Negue se quiser! Mesmo assim, é o que acontece com toda alma aqui. É o tema das maravilhosas contradições por todo lado. É como o delicioso tremor que se obtém quando se tenta juntar as extremidades de dois ímãs... *eles e nós...*(WOLFE, 2005, p. 161).

O autor de *Radical Chique* harmoniza a organização do enredo jornalístico

e transgride as convenções tradicionais, calcadas nos parâmetros do *lead* e da *pirâmide invertida*. Dessa maneira, Wolfe consegue transitar entre os vários pontos de vista. Ora está na terceira pessoa, assemelhando-se a um narrador ciente da necessidade de “isenção informativa”, ora exhibe a voz na primeira pessoa, no papel de narrador-personagem-testemunha, ora confere a fala a alguém que não é ele, quando assume o ponto de vista de uma personagem que vive a própria experiência radical chique.

Outro elemento bastante importante para a configuração da narrativa do Novo Jornalismo diz respeito ao fluxo de consciência. Essa ferramenta pode ser percebida no início do livro *Radical Chique*, quando Wolfe se coloca como se estivesse na mente de Leonard Bernstein. Uma característica marcante neste texto é a intromissão do narrador que vagueia pelo quarto feito um espectro e parece observar cada passo de Bernstein, colhe cada detalhe; supõe-se que Wolfe esteja lá:

As duas, três ou quatro da manhã, em algum lugar por ali, no dia 25 de agosto de 1966, na verdade seu aniversário de 48 anos, Leonard Bernstein acordou no escuro num estado de louco alarme. Isso já havia acontecido antes. Era uma das formas que sua insônia assumia. Então, fez o de sempre. Levantou e andou um pouco. Viu a si mesmo, Leonard Bernstein, o egrégio maestro, entrando no palco de gravata-borboleta branca e casaca diante de uma orquestra completa. De um lado do pódio do maestro há um piano. Ele senta na cadeira e pega a guitarra. Uma guitarra! Um desses instrumentos debilóides, como o acordeão, feito para o método Aprenda a Tocar em Oito Dias – Gráficos Fáceis, dirigido a adolescentes de cator-

ze anos de Levittown com 110 de QI! Mas há uma razão. Ele quer passar uma mensagem antiguerra para uma imensa platéia de colarinho branco engomado no auditório sinfônico. Ele anuncia a todos: “Eu amo”. Apenas isso. O efeito é mortificador. Imediatamente um negro se levanta na curva do piano de cauda e começa a dizer coisas como: “A platéia está curiosamente envergonhada”. Lenny tenta começar de novo, toca alguns números rápidos no piano, diz: “Eu amo. Amo ergo sum.” O negro levanta de novo e diz: “A platéia acha que ele deve se levantar e sair. A platéia pensa: ‘Tenho vergonha até de cutucar meu vizinho.’” Por fim, Lenny profere um emocionado discurso antiguerra e sai. Por um momento, sentado sozinho em sua casa, de madrugada, Lenny pensou que aquilo podia até funcionar e anotou a idéia. Pense só nas manchetes: BERNSTEIN ELETRIZA PLATÉIA DE CONCERTO COM APELO ANTIGUERRA. Mas então o entusiasmo se abate. Ele perdeu a coragem. Quem era aquele bendito negro que levantava do piano e informava ao mundo que Leonard Bernstein estava fazendo papel de idiota? Não fazia sentido, esse negro superego no piano de cauda de concerto (WOLFE, 2005, p. 154-5).

A narrativa descreve o delírio do maestro Leonard Bernstein. O enredo apresenta o egrégio regente fazendo um discurso antiguerra durante um concerto. A cena é composta pela presença do “superego” (p. 155) do maestro – um negro no piano de cauda. As cenas aparentemente desconexas serão explicitadas mais à frente. O superego de Leonard Bernstein, na verdade é o Marechal de Campo do *Partido Black Panther*, Don Cox (p. 168), que durante a festa oferecida

pelo casal Bernstein, vai proferir os dez pontos do *Partido Black Panthers* para elite nova-iorquina.

A utilização do fluxo de consciência, segundo Wolfe (2005), tem a finalidade de revelar o que pensa ou sente a personagem. A captação do fluxo de consciência é bastante complexa e levanta muitas questões, principalmente, pelos obstáculos encontrados pelos jornalistas para provar que efetivamente captaram os pensamentos das pessoas ou dos entrevistados.

Por outro lado, Ian Watt (2010) acrescenta que os romances ao investirem na consolidação do tempo e na interseção entre as experiências do passado e do presente, legaram para o romance realista uma narrativa mais completa e coesa. Para o autor inglês, o romance consolida também outro aspecto do enredo – o fluxo de consciência – que também pode ser percebido em *Radical Chique*:

O romance de fluxo de consciência (...) se propõe apresentar uma citação direta do que ocorre na mente do indivíduo sob o impacto do fluxo temporal; em geral, porém, mais que qualquer outro gênero literário, o romance se interessou pelo desenvolvimento de suas personagens no curso do tempo. Por fim, a descrição detalhada que o romance faz das preocupações da vida cotidiana também depende de seu poder sobre a dimensão tempo (WATT, 2010, p. 23).

O fluxo de consciência alia-se também à individualização das personagens, à apresentação minuciosa dos ambientes e à preocupação em situar os acontecimentos em tempo-espço definidos.

Wolfe se apropria no decorrer do enredo do livro-reportagem *Radical Chique* dos trejeitos e dos modos de falar da eli-

te nova-iorquina, contudo, sua posição assume na superfície da narrativa um tom irônico e zombeteiro. Dessa forma, o autor-personagem encarnado por Wolfe busca reverter as ideias consolidadas e instaurar um ato de apropriação refratada das vozes sociais presentes no texto, de modo a poder ordenar um todo estético, salvaguardado em um conjunto de relações dialógicas.

O autor de *Radical Chique* desmonta os estereótipos da elite de Nova York, que é apresentada como exemplo de sofisticação e consciência política, apresentando-a efetivamente como símbolo de uma mentalidade hipócrita, preconceituosa e conservadora. Nesse aspecto, Wolfe se aproxima das abordagens que Bakhtin (2010) faz sobre as personagens de Dostoiévski, guardadas as devidas ressalvas entre o escritor russo e o jornalista americano.

Segundo análise de Bakhtin (2010) sobre a obra do autor de *Crime e Castigo*, não interessa a personagem como fenômeno da realidade, dotada de traços típico-sociais e caracterológico-individuais, formado por características objetivas que, no seu conjunto, apenas respondem à pergunta: “quem ele é?”

Para Bakhtin, a personagem interessa a Dostoiévski e, por extensão, para Tom Wolfe, como ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, como posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade que o cerca. Desse modo, constata-se que para Wolfe não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma.

Segundo Bulhões (2007), a ambivalência formal permite que Wolfe passeie entre a onisciência do narrador tradicio-

nal e o personalismo do autor-narrador, fazendo com que sua prosa discursiva mantenha um equilíbrio problemático entre as personagens, o autor e a intriga do enredo.

A miscelânea na técnica narrativa, a fragmentação formal e o sentido de ambivalência no tratamento do conteúdo conferem ao livro *Radical Chique* um saldo que testemunha o sentido da busca peculiar ao próprio contexto em que a obra se realizou, mostrando os aspectos da contracultura e do movimento negro nos Estados Unidos.

A narrativa da reportagem de *Radical Chique* emerge, desse modo, como elemento ordenador dos discursos jornalístico, histórico e literário, unificados, dessa maneira, sob a metáfora do diálogo e realizando-se de forma conflitante entre o autor-personagem (Wolfe), a elite radical chique e o movimento negro estadunidense (*Black Panthers*). Dessa maneira, a procura por garantir espaço à multiplicidade de vozes sociais direciona a tessitura do enredo, a um recorte diferenciado do real e da factualidade das personagens representadas, fazendo com que a intriga narrativa do Novo Jornalismo engendre novos interpretantes, sentidos e significados para a “realidade”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar as confluências literárias e ficcionais em *Radical Chique*, buscou-se traçar pontos de encontro, tangência e de atrito entre as narrativas literária, jornalística e histórica. No artigo, procurou-se compreender como as técnicas do Novo Jornalismo se aproximam dos mecanismos formais da literatura, apontando para a representação da realidade histórico-jornalística.

O Novo Jornalismo proposto por

Wolfe volta-se para a literatura almejando investigá-lo não como documento, testemunho de “verdade” ou autenticidade do fato, mas enxergando-o como dimensão da narrativa, possibilitando questionamentos e problematizações, abrangendo a confluência entre as tramas dos enredos da literatura, das reportagens e da história.

Em *Radical Chique*, a ficção insinua-se como “verdade” representativo-simbólica das fabulações narrativas contidas no interior do livro-reportagem. Em Wolfe, as técnicas literárias delineiam e configuram as formas de pensar e agir do fazer histórico-literário e também do jornalístico. Os fatos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas como possibilidades, como posturas de comportamento dotadas de credibilidade e significância.

O estudo da narrativa *litero-factual* de *Radical Chique* supre, portanto, a função de representar as práticas diárias e cotidianas como instrumentos de combate, de conscientização e reflexão sobre as nuances da “realidade” concreta.

A obra de Wolfe possibilita, por conseguinte, a criação de um imaginário que abarca os traços do “real”, subvertendo-os e problematizando-os. Dessa maneira, o Novo Jornalismo reproduz aspectos contrastantes e ambivalentes sobre a vida e sobre a forma de enunciá-los narrativamente.

## NOTAS

<sup>1</sup> O livro em estudo neste trabalho - escrito por Tom Wolfe (2005) - descreve a festa oferecida pelo milionário casal Leonard e Felicia Bernstein ao Partido *Black Panther*, um dos mais violentos grupos de valorização da cultura afro-americana surgidos na seqüência da luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. O ápice dessa relação é observado (e retratado por Wolfe, presente no evento) na festa oferecida pelo casal Ber-



nstein em seu apartamento, na Park Avenue, em Nova York. A reportagem *Radical Chique* realiza um comentário social sobre um comportamento típico do fim dos anos de 1960, proveniente da assimilação dos movimentos de contracultura e de um esforço por parte de uma elite nova-iorquina em abraçar iniciativas sociais, como forma de simular uma aparente modernidade e sofisticação intelectual. Considera-se essa reportagem como uma das mais significativas obras da corrente do Novo Jornalismo.

<sup>2</sup> Juan de Moraes Domingues (2012), explica que entre o fim da década de 50 e início dos anos 60 do século XX, nos Estados Unidos, a narrativa jornalística literária ganhou impulso a partir de um movimento que alterou a construção textual da informação publicada por veículos impressos, especialmente jornais e revistas. Gay Talese, Tom Wolfe, Philip Roth, Jimmy Breslin, John Hersey, Norman Mailer, Lilian Ross, Hunter Thompson, Truman Capote e Joseph Mitchell se tornaram alguns dos mestres em utilizar recursos da literatura na produção de seus textos. O método ficou conhecido como o Novo Jornalismo. Para alguns autores, o Novo Jornalismo foi um movimento engendrado na década de 60, nos Estados Unidos, e que mudou a forma de escrever narrativas jornalísticas. Marcelo Bulhões (2007, p. 145), no entanto, contraria a tese de “movimento”, uma vez que não houve, segundo ele, em nenhum momento, um delineamento de ideias estabelecidas por um grupo coeso de representantes. Para esse autor, o Novo Jornalismo foi uma atitude que se processou na fluência de uma prática textual desenvolvida em alguns jornais e revistas americanas, inicialmente com os textos das chamadas reportagens especiais publicadas na *Esquire* e no *Herald Tribune*.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINGUES, Juan de Moraes. **A ficção do Novo Jornalismo nos livros-reportagem de Caco Barcellos e Fernando Morais**. Tese (Doutorado).

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. III. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios a crítica da cultura**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

WOLFE, Tom. **Radical Chique e o Novo Jornalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM TEORIA E PRÁTICA

Ghislaine Brito de Arruda  
*Universidade Federal do Acre*

Raíza Souza da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A partir das contribuições de Vygotsky (1896-1934) pertinentes à relação entre pensamento e linguagem, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência vivida por alunas do estágio supervisionado aplicando a teoria vygot-skyana associada ao sociointeracionismo no dia a dia da sala de aula no tocante às relações de construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada em duas turmas do colégio de Aplicação, 8º e 9º ano, na qual foram aplicadas atividades que envolvam os alunos em um processo de interação para aprendizagem de conteúdos. A partir do resultado alcançado, procuraremos responder a seguinte questão: Como ocorre a aprendizagem a partir do processo de interação em sala de aula? Dessa forma, faremos uma análise discursiva dos aspectos positivos e negativos da experiência adquirida, e como ela contribuiu para nossa formação docente como professoras de Língua Espanhola na atualidade. O trabalho ainda apresentará um breve panorama histórico da inserção da Língua Espanhola no currículo brasileiro, bem como um resgate das legislações que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil (PCNs e LDBs) e, ainda, como a importância do estágio para a formação de professores. Visaremos trazer contribuições para futuros docentes na área de Língua Espanhola.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Vygotsky. Língua Espanhola.

## INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira não é uma tarefa fácil, sobre tudo se esta língua possui estruturas similares à língua materna do aluno. Para facilitar o processo de aprendizagem, o professor se apoia em métodos que resultam em caminhos mais curtos para o aluno. Porém, nem sempre estes métodos dão resultados positivos, e, como é de senso comum, o foco principal para aprender um novo idioma está na capacidade de produção e compreensão oral. Desta maneira, a aprendizagem se dará mais rapidamente por meio da interação.

De acordo com a perspectiva sóciointeracionistavygot-skyana na relação existente entre o pensamento e a linguagem, nos propusemos a fazer uma investigação, desde o estágio. Para isso, formulamos uma pergunta que norteará nosso trabalho: Como acontece a aprendizagem a partir de um processo de interação em sala de aula? Para Vygotsky (1896 – 1934) o funcionamento psicológico se estrutura a partir de relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Estas relações ocorrem dentro de um contexto social na qual a cultura desempenha um papel fundamental, já que, neste processo de interação, a influência do outro será constante.

Com estas concepções, apresentaremos neste trabalho, a aplicação do método sóciointeracionista em duas aulas de

estágio, no colégio de Aplicação, fazendo discussões sobre a experiência adquirida, e como esta contribuiu para nossa formação docente.

Iniciaremos com um breve panorama histórico sobre inserção do espanhol no currículo brasileiro e sobre o que diz a LDB e os PCNs, documentos que fornecem subsídios para o ensino da Língua Espanhola. Além disso, faremos uma discussão sobre a definição do estágio e formação docente de acordo com a concepção de Pimenta (2012) e, também, explicitaremos sobre o conceito de sóciointeracionismo de Lev Vygotsky.

Objetivamos-nos a relatar nossa experiência desde o primeiro contato com os alunos até a aplicação do método, dessa forma, podemos demonstrar a contribuição que recebemos em nossa formação como futuras professoras de Língua Espanhola.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL, UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Antes de qualquer discussão sobre a formação docente e as concepções sóciointeracionistas, precisamos compreender o lugar que o espanhol ocupa no currículo brasileiro.

O ensino da Língua Espanhola sofreu muitas mudanças nas últimas décadas. Isso, devido ao crescimento das tecnologias de comunicação e a forte pressão do mercado de trabalho para aprender uma língua estrangeira. Mas, nem sempre o espanhol teve o título de preferência nas escolas brasileiras, e até hoje, o inglês ocupa o lugar de favoritismo.

A primeira legislação que contemplou o espanhol como disciplina do cur-

riculo brasileiro foi a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, num conjunto de medidas que reestruturaram a educação nacional conhecida como *Reforma Campanema* (1942) que, segundo o decreto, o espanhol era ensinado no primeiro ano como disciplina obrigatória nos cursos clássicos ou científicos, mas tinha uma carga horária muito resumida em relação às outras línguas modernas, apenas duas horas (BRASIL, 1942).

Após alguns anos, surge à primeira LDB, em 1961, cujo texto não apresenta nenhuma referência para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, e em 1971, é aprovada a segunda LDB abrindo, novamente, espaço às línguas estrangeiras, porém como sugestão da disciplina a ser selecionada pelos *Conselhos Estaduais de Educação*.

A atual LDB, em vigência desde 1996, incluiu por primeira vez em seus textos a obrigatoriedade, a partir do quinto ano do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira moderna que cuja escolha ficará sobre a responsabilidade da comunidade escolar (BRASIL, 1996). Esta é a primeira legislação que coloca a língua estrangeira na mesma linha de importância das outras disciplinas que compõem o currículo.

Entre os textos e documentos que protegem a inserção de línguas estrangeiras na educação brasileira, o que merece destaque e é a mais conhecida pelos professores de línguas, são os PCNs. Este documento serve de referência para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e possui fundamental importância para o processo de ensinar e aprender idiomas.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19) a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão. Desta ma-

neira, a língua estrangeira tem fundamental importância para a formação do aluno, pois ao aprender uma nova língua, também se aprenderá uma nova cultura que influenciará na construção do “eu”.

Uma aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira somente ocorre quando o aluno tem o domínio das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir, mas o que percebemos na realidade de muitas escolas é a falta de condições para a efetivação da aprendizagem. Motivos como falta de materiais didáticos pedagógicos, professores mal qualificados, sala de aulas superlotadas fazem com que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20) defendam a leitura como habilidade mais necessária para o aluno no âmbito acadêmico e depois da conclusão do curso. Com tudo, cremos que a principal função de uma língua estrangeira está na capacidade de se comunicar num contexto oral da língua, já que, num processo de interação, a aquisição da linguagem ocorre principalmente através da fala.

A partir da compreensão da inserção do espanhol no currículo, faremos agora uma breve discussão sobre a formação de professores frente a esta conjuntura utilizando os conceitos de professor reflexivo e crítico conforme Pimenta (2012).

## **O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Muitos são os questionamentos sobre a formação de professores. Sempre que pensamos, devemos ter em conta que não há fórmulas prontas. Tornar-se professor é um processo contínuo e que transcorre por toda a vida. A formação docente engloba um transcurso que envolve refletir diariamente sobre sua prática que lhe dará o papel de educador.

Segundo Pimenta (2012, p. 11), a prá-

tica docente não se reduz à aplicação de modelos já estabelecidos, ao contrário, se constituem em um processo que será adquirido a partir da atuação como sujeitos docentes. Desta maneira, esse processo irá desenvolver as competências e habilidades de forma que os professores em formação possam investigar sua própria atividade docente num processo contínuo de novos saberes.

O professor em formação irá aprender a transformar a teoria aprendida na universidade, na prática docente. O estágio funciona como conector destas duas concepções e permite ao aluno estagiário desenvolver atividades a partir do método de pesquisa, esta que sem dúvida é a principal forma de se tornar um professor.

O estágio é o lugar propício para que o aluno em formação demonstre sua criatividade, independência e caráter, e a reflexão é um dos seus principais meios para conseguir estas características. Pimenta (2012, p. 15) afirma que todo professor pode produzir conhecimentos à medida que impõe novas técnicas e inovações nas práticas visando superar as dificuldades através da investigação reflexiva, ou seja, o professor se autoavaliar em sua prática.

Segundo Pimenta (2012, p. 18) a profissão de professor se constitui num longo tempo, por meio da construção do sujeito historicamente contextualizado e emerge num dado contexto e momento histórico, tomando os contornos da necessidade impostos pela sociedade. Assim o professor deve estar em constante atualização em relação à sua prática.

Faremos agora uma descrição do que é o método sócio – interacionista e como pode ser aplicado pelos professores nas salas de aulas.

## A PERSPECTIVA SÓCIO - INTERACIONISTA DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky foi um dos teóricos interacionistas na área da psicologia. Seu trabalho influenciou o ensino e a aprendizagem de línguas, pois na sua concepção a interação é o principal meio de aprendizagem.

Para Vygotsky (2010) existe uma estreita relação entre o pensamento e a linguagem, e este segundo, é adquirido através de um processo chamado sóciointeracionismo, ou seja, o indivíduo internaliza seus conhecimentos a partir da interação com o meio social.

Se colocarmos como exemplo a palavra “carro”, a qual todos sabemos o significado, pois em nosso meio social sempre relacionamos a palavra “carro” ao meio de transporte utilizado para deslocar-nos a outros lugares. Porém, se desde crianças escutássemos a palavra “carro” relacionada a outro significado, internalizaríamos este significado ao objeto. A partir daí, temos a relação com o pensamento, pois ao dizer uma palavra, pensamos em sua forma simbólica.

Vygotsky afirma que a aprendizagem se dá a partir da relação entre o sujeito e seu redor através da interação que cada pessoa estabelece com o ambiente que tem contato.

Outro conceito da teoria vygotskyana é a mediação, o papel assumido pelo professor. Todo conhecimento é necessariamente mediado, pois o primeiro contato que o aluno vai ter com novas atividades e habilidades devem ser conduzidas por um professor, e ao internalizar este conhecimento, o aluno se torna voluntário e independente.

O ensino para Vygotsky, deve se an-

tecipar ao que o aluno não conheça nem seja capaz de aprender sozinho, pois no processo de aprendizagem e desenvolvimento, o primeiro deve sempre vir antes do segundo, o que Vygotsky caracteriza como zona de desenvolvimento proximal, que é o caminho que o aluno tem entre conseguir aprender sozinho e conseguir fazer sozinho.

Assim, mostraremos como foi nossa experiência do estágio aplicando o método sóciointeracionista de Vygotsky e quais foram os resultados obtidos.

## MATERIAL E MÉTODO

As reflexões deste trabalho se baseiam na experiência do estágio realizado no colégio de Aplicação por duas alunas da Universidade Federal do Acre nos 8º e 9º ano do ensino fundamental, aplicando o método sóciointeracionista de Lev Vygotsky. Propomos-nos aqui, descrever detalhadamente o que aconteceu nas aulas desde o primeiro contato com os alunos até a aplicação do método.

### Aula 01

Dia 18/06/14 às 16:00 – 16:50, na turma 82, com a temática - Léxico/Cultura: *La salud. Conociendo nuestro cuerpo. Cuidados con la higiene. Enfermedades.*

Quando entramos em sala de aula, os alunos estavam um pouco eufóricos, pois tinham saído de atividades de recreação. Para eles é um pouco difícil receber professores estagiários, devido ao contato com novos professores, porém tivemos uma boa receptividade. Preparamos um material (apostila) do conteúdo a ser trabalhado, de maneira que houvesse ilustrações e uma sequência lógica do conteúdo. As apostilas estavam numeradas para que facilitasse a participação de todos. A partir do assunto, tínhamos

o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de leitura e oralidade em língua espanhola, estimulando discussões e interpretações com relação à temática, bem como proporcionar atividades para ampliar e potencializar suas capacidades.

Mantemos o processo de aprendizagem mais interacionista possível. Os incentivamos a compartilhar seus conhecimentos com os colegas de aula. No final, realizamos uma atividade de produção textual onde a turma foi dividida em quatro grupos para que eles produzam um cartaz de prevenções de doenças, para poder observar o processo de interação entre eles.

Optamos por não dividir os grupos, e os deixamos livres para que eles mesmos escolhessem os participantes de cada grupo. Observamos que dois alunos ficaram sem fazer a atividade proposta, e, apesar de que insistíssemos muito, não conseguimos fazer com que eles participassem.

A interação em grupos foi importante para que compartilhassem os conhecimentos entre eles, de maneira que conseguissem uma aprendizagem efetiva sobre o léxico que foi o objetivo principal da aula.

Clase 02

Dia 30/07/2014 às 16:00 - 16:50, na turma 91, com a temática - *La violencia contra las mujeres - los sinónimos*.

O começo da aula foi a mesmo. Preparamos apostila e mantemos a interação, mas logo observamos que a relação entre os alunos era mais intensa que na primeira turma.

Trabalhamos com leitura de imagem, em que a interação entre aluno e professor foi bem mais produtiva, pois o objetivo proposto despertou o interesse dos

alunos que se mantiveram mais participativos, pois nossa intenção era tornar os alunos, naquele momento, pessoas críticas, capacitadas em entender, analisar e levantar dúvidas sobre o tema.

No final propusemos uma atividade diferente em que nenhum dos alunos ficaria sem participar na qual obtivemos êxito. A aprendizagem aconteceu de maneira mais rápida e constante uma vez que a interação foi feita com todos ao mesmo tempo.

## RESULTADOS OBTIDOS

Nas aulas de regência, o comportamento e o interesse dos alunos foram positivos e produtivos para nós. Conduzimos a regência de maneira que envolvesse os alunos em um processo de participação e interação de uma forma geral. Claro que, em alguns momentos, as conversas não deixaram de existir, só que a experiência foi muito gratificante para nossa formação.

Com a aplicação do método, obtivemos os seguintes resultados:

1. O processo de interação é mais constante quando os alunos trabalham com outros que já mantinham relação nas aulas;
2. O professor funciona como mediador nesse processo de troca de conteúdo;
3. Apesar de termos trabalhado conteúdos sistêmicos, a gramática não aparece com muita influência na aprendizagem dos alunos, já que são levados em consideração os conhecimentos já aprendidos tanto na língua materna quanto os da segunda língua;
4. A interação permite aos alunos expressar-se com mais facilidade.

Com isso, podemos responder a pergunta que fizemos no início deste trabalho: Como ocorre a aprendizagem a partir de um processo de interação em sala de aula? A aprendizagem ocorre de maneira constante entre os alunos, já que este processo de aprender depende de interações, ou seja, não pode acontecer de maneira isolada. O indivíduo participante de um grupo social, fará trocas de informações, e, desta forma, vai construindo seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico permite.

A partir da aplicabilidade do método, foi possível observar que a interação tem um papel fundamental no desenvolvimento da mente, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao aprender um novo vocabulário, o aluno internaliza em suas estruturas mentais e logo toma conta dele.

Observamos que os conteúdos propostos foram aprendidos mais rápido sem a necessidade de explicações cansativas em que o professor aparece como única fonte do saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre professores em formação foi intensificada pela necessidade de obter uma graduação que atenda as exigências do mundo. Neste contexto, o estágio na formação inicial atrai olhares por se constituir numa possibilidade de articulação entre teoria e prática e de desenvolvimento das habilidades necessárias à docência.

Neste artigo, abordamos a importância do estágio na formação inicial do professor de espanhol e como foi realizada uma experiência aplicando o método sóciointeracionista por duas professoras estagiárias. Desta forma, observamos que a interação com o outro, é um meio que

leva o aluno mais rápido à aprendizagem de conhecimentos, posto que vivemos em um contexto social e, este aluno, é um ser incapaz de aprender sozinho, e o professor tem um papel fundamental de mediação nas trocas de conhecimentos.

Em nossa experiência, percebemos que o professor necessita refletir sobre sua prática tornando-se um investigador dela. Entendemos que as mudanças na educação são possíveis quando, no processo de formação, investigamos aquilo que não está adequado e procuramos trazer novos métodos e inovações para a sala de aula.

Testemunhamos que nossa experiência alcançou resultados positivos. Conseguimos superar nossa insegurança, realizamos as atividades propostas e conseguimos êxito nos resultados obtidos. Finalizando, podemos dizer que a aplicabilidade do método sóciointeracionista proporcionou uma melhor compreensão e aquisição dos conteúdos por parte dos alunos, e que o estágio na formação inicial, constitui-se na etapa formativa sem a qual não se pode pensar em formação docente de qualidade.

## NOTAS

<sup>1</sup> Os Conselhos Estaduais de Educação são órgãos responsáveis pela organização e estruturação do currículo, complementando o quadro de disciplinas determinado àquelas que serão classificadas como obrigatórias ou optativas, levando em conta as especificidades de cada estado. Desta maneira, supõe-se que nas regiões que fazem fronteira com países hispanos, a língua espanhola tenha permanecido como disciplina.

## REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Orientação Curricular para o Ensino Fundamental. Caderno 1 – Língua Espanhola. Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Decreto No 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Lei No 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>

Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As fases da lingüística aplicada)

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



# ENSINO, LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

Gleiciane Nunes de Souza  
*Universidade Federal do Acre*

João Carlos de Souza Ribeiro  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O surgimento de novas formas de comunicação, decorrentes dos avanços tecnológicos, mudou, em muitos aspectos, as práticas educacionais vigentes e passaram a oferecer outros caminhos para o trabalho docente. Somos partícipes de um contexto no qual a construção da identidade recebe inúmeras interferências externas, auxiliando os alunos na construção de valores e posturas, que farão a diferença ao longo de suas experiências, quer na condição de educandos, quer na condição de atores sociais. Nesse panorama, a urgência para estimular todas as formas de comunicação é cada vez mais necessária, uma vez que a leitura constitui-se no eixo estruturante de todo processo educacional. Destarte, professores amplamente capacitados, no exercício da aprendizagem significativa, com base na leitura de textos literários, e inclinados para a interpretação do mundo, cujo sentido ultrapassa as fronteiras da sala de aula, terão mais chances de formar leitores proficientes e, conseqüentemente, sujeitos capazes de compreender o Real.

**Palavras - chave:** Leitura. Literatura. Aprendizagem significativa.

## INTRODUÇÃO

Os recentes avanços científicos e tecnológicos têm desencadeado diversas transformações no campo do conhecimento. Concomitante a estas mudanças,

creceram, também, as exigências para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente no que tange à aquisição de capacidades leitoras. Do mesmo modo, surge a necessidade de profissionais cada vez mais experientes e munidos de conhecimentos teóricos fundamentais para que exerçam e consolidem as práticas de ensino emergentes, que têm exigido abordagens capazes de ressignificar e atribuir novos valores ao o processo de ensino e aprendizagem.

Consolidar o hábito da leitura em sala de aula é, atualmente, um dos maiores desafios da escola contemporânea, tendo em vista que os índices mensurados, anualmente, em níveis estadual, nacional e internacional, respectivamente, não apresentam resultados satisfatórios, o que evidencia a necessidade de novas abordagens sobre as possíveis práticas para o efetivo trabalho com o texto em suas várias dimensões.

Não há, no entanto, uma política educacional, que vise o fortalecimento e o incentivo da leitura como exercício que promova o deleite, a fruição. Por esse motivo, os alunos resistem, sobremaneira, quando a prática é, com efeito, o estudo dos textos literários, pois, em geral, os gêneros textuais são apresentados de forma segmentada, de acordo com a série na qual está inserida a criança. Há, também, uma grande carência no que concerne à valorização da troca de expe-

riências a respeito da interpretação dos alunos. Assim, visando o consumo otimizado dos textos, costuma-se oferecer um roteiro de informações sobre a obra, que deve ser preenchido pelo aluno com dados como: título da obra, tipo de narrador, lugar onde aconteceu a história e outros quesitos pouco relevantes para a real compreensão da leitura, propriamente dita.

Percebemos que a leitura ensinada na escola não ultrapassa indagações óbvias como “Qual a ideia central do texto?”, desprezando as inferências e outras possibilidades da análise pretendida. O processo de aquisição de habilidades leitoras é, desse modo, prejudicado, pois a participação das crianças não se dá de maneira espontânea, mas é associada a atividades, previamente planejadas, que, por vezes, impossibilitam o diálogo do leitor com o texto.

Destarte, é necessário investir na leitura como ferramenta de aprendizagem significativa e redimensionamento da visão de mundo do sujeito, possibilitando, por conseguinte, o desenvolvimento de novas habilidades, que levarão o aluno ao exercício pleno da autoavaliação, através do auto-(re)conhecimento.

Cumprir afirmar, portanto, que este processo não deve ser anuído como obrigação, na qual são privilegiadas apenas as sugestões do professor em detrimento das escolhas pessoais dos alunos; uma prática muito comum nas escolas e cujos resultados têm refletido, substancialmente, na queda dos índices de avaliação externa.

## O DESAFIO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Na escola, o livro didático é o principal instrumento de exploração da leitura.

Decorre daí outra problemática muito comum: a escassez de sugestões de trabalho com o texto, que não estejam vinculadas a atividades, previamente esquematizadas, ou que privilegiem apenas o ensino da língua materna. As propostas do livro didático, geralmente, não rompem as barreiras da leitura em voz alta.

De acordo com SILVA (2006, p. 515),

As relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura — como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido — ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar.

Assim, o aluno precisa ser parte da construção de seu próprio aprendizado, especialmente no que tange à aquisição da prática de leitura, pois esta habilidade incidirá sobre a aprendizagem de outras disciplinas. Para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira efetiva, é necessário, portanto, valorizar os conhecimentos prévios da criança, utilizando-os como base para a aquisição de outros conhecimentos e para a construção de novos saberes a partir de elementos significativos para o aprendiz.

Segundo SILVA e SCHIRLO (2014, p. 38),

Ausubel (1973) explica que Aprendizagem Significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

O que se constata na escola, entretanto, são processos de ensino da leitura em que a finalidade do texto não é amplamente esclarecida para o educando. É importante salientar que são os exercícios mecânicos, que fazem do aluno um leitor passivo, incapaz de interagir com o texto, e docentes, muitas vezes, despreparados para estimular novas práticas e dar sentido ao exercício da leitura. O professor deve, antes de tudo, ser um especialista no modelo de aprendizagem e dominar, efetivamente, o conteúdo que pretende ensinar, deixando, portanto, de ser um mero transmissor de conhecimentos preestabelecidos.

O método de ensino deve ser pautado na participação consolidada do aluno e na escolha de diferentes textos literários como prática desvinculada de qualquer atividade, que não apresente como objetivo axial a fruição da obra eleita para leitura, análise e interpretação. Desse modo, o exercício é apresentado em três níveis: leitura prévia, constituição coletiva de significados e modos de ler secundários, que podem ser uma atividade de leitura compartilhada.

A partir da nova modalidade de abordagem, acima citada, a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos reside no fato de que

quando o novo material de aprendizagem é incorporado, armazenado à estrutura cognitiva do educando de forma literal, arbitrária e sem significado, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. Esse tipo de aprendizagem mecânica ocorre quando o novo conhecimento é apresentado ao educando, e ele, por diversos motivos, não o relaciona a outros conhecimentos relevantes existentes em sua estrutura cognitiva e simplesmente o

incorpora em sua estrutura cognitiva de forma arbitrária, não substantiva. (SANTANA, CARLOS, 2013, p. 14-15).

Tal prática exige, ainda, uma mudança de postura do professor, cuja função deve ser a do mediador, devendo “demonstrar tanto na leitura quanto na discussão acerca do que foi lido, prontidão para aceitar opiniões diferentes da sua, bem como para *costurar* as mais variadas leituras que vão surgir, demonstrando aos alunos quão amplo é um texto literário.” (VICCINI, 2011, p.14606)

Cumprido ressaltar que não é mais possível utilizar o texto literário como pretexto para o ensino da gramática ou apenas como mero passatempo, pois

o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. A literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social. (SILVA, SILVEIRA, 2013, p. 93-94).

O texto literário deve ser respeitado e visto como fonte de aproveitamento para o tipo de leitor no curso de sua formação. Outrossim, as práticas de leitura devem estar consonantes com o contexto social da criança, propiciando-lhe as inúmeras possibilidades de interpretação do texto literário. É possível utilizar o texto literário de maneira escolarizada, no entanto,

Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequa-

ção, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático (JUNQUEIRA, COSSON, 2011, p.103)

Portanto, é necessário que o material escolhido seja também favorável para o propósito a que se destina. A escola precisa modelar o currículo, gerando uma pré-disposição para a aprendizagem, oferecendo capacitação constante ao docente para que este se aproprie do objeto a ser ensinado a fim de que aquele encontre significado, também, em sua prática pedagógica.

### **ESCREVER COM EFICIÊNCIA: OS DESAFIOS DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Assim como a leitura se configura como uma prática social, a produção de textos também se apresenta como um instrumento de comunicação fundamental para o sujeito. Utilizamos a linguagem escrita em diversas situações do dia a dia e, sendo parte de nosso cotidiano, é preciso que haja o mínimo de domínio dessa habilidade. Entretanto, a aquisição e o ensino de produção de textos não se constituem tarefa simples, pois exige de quem escreve conhecimentos variados, além de demandar maior esforço cognitivo.

A atividade de escrita, por isso, deve ser frequente em sala de aula e realizada de maneira sistemática, assim como a leitura. Porém, o ensino da produção textual tem apresentado lacunas consideráveis; e, por isso, tem sido negligenciado na escola ou trabalhado de forma ineficiente, dissociado das práticas de leitura. Um dos prováveis motivos da ineficácia no ensino de produção textual reside no

trabalho com o livro didático, que, além de não trazer novas propostas, concorre para tornar a prática pedagógica em um exercício cômodo, à medida que favorece a transmissão de conteúdos prontos e solucionados.

Importa salientar, a despeito disso, que não há espaço para discussões e análises do texto lido, além das conversas sobre as impressões e interpretações coletivas; e tais atividades são de fundamental importância pois

assim haverá o sentido na escrita de cada aluno através de seus argumentos que serão monitorados e mediados pelo professor. Desta forma os textos terão condições estruturais e argumentativas necessárias para que haja sentido em cada produção realizada por eles. (SILVA, 2009, p. 15)

Outra problemática, que deve ser discutida, é a da desvalorização da oralidade na escola. Os textos oracionais se resumem à reprodução do livro didático ou, ainda, à transcrição da linguagem oral para a escrita sem oportunizar a reflexão sobre a importância de relatos orais, rodas de conversa e outras atividades, que privilegiam a fala e que podem auxiliar, posteriormente, na compreensão e na elaboração de um texto, de maneira autônoma.

É salutar que o aluno pratique a oralidade e compreenda as relações entre a fala e a escrita como práticas que fazem parte de sua vivência enquanto sujeito social.

Alguns estudiosos têm levantado a questão de que a aquisição da escrita não pode se valer da observação da fala. As teorias de aquisição da linguagem indicam a necessidade de se proceder de modo especial a partir do contexto do aluno,

o que não implica necessariamente, a utilização da fala para esse fim. (FAVERO, ANDRADE, AQUINO, 2007, p. 82)

Segundo os PCN's, é necessário oferecer condições de escrita ao aluno e essas condições tendem a determinar as características do texto: Quem escreve? O que escreve? Para quem escreve? Tal proposta conduz a uma variedade de usos da língua, que podem ser trabalhados, inicialmente, através de práticas orais. No entanto, atividades de reescrita do livro didático ou exercícios de transcrição, que desprivilegiem a linguagem do aluno, em seu contexto social, devem ser evitados, mas o trabalho de incentivo às produções livres deve ser estimulado e se desenvolver de maneira sistemática, tendo como referência os gêneros textuais.

De acordo com o grau de dificuldade e nível de compreensão dos alunos, os gêneros devem ser estudados constantemente com o objetivo de fomentar a leitura e a escrita e, ainda, ampliar os conhecimentos de mundo e senso crítico dos alunos.

Por isso, a importância de um bom trabalho no ensino do texto é inconteste e a elaboração de sequências didáticas eficazes norteará o processo de ensino aprendizagem e facilitará a obtenção de resultados satisfatórios.

Segundo Leal e Melo,

é indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (LEAL, MELO, 2007, p.20)

Desse modo, torna-se evidente a necessidade de mudança da postura do professor para que este saiba lidar com o texto literário em sala de aula, seja para trabalhar a leitura, seja para fomentar a escrita. O profissional docente não deve refutar uma de suas responsabilidades em sala de aula, que é a do oferecimento do maior número de caminhos e estratégias possíveis aos alunos, com vias a torná-los leitores e escritores potenciais e proficientes.

Em última instância, cumpre asseverar que o professor deve ser um especialista quando a temática é o estudo do texto literário, pesquisando e participando, efetivamente de formações, que podem fazer de sua prática o elemento de transformação a ser experienciada e transmitida aos seus alunos em sala de aula, tornando-se, conseqüente e inequivocamente uma referência viva para o seu público – leitor em formação: o educando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpre à escola se posicionar de maneira firme e eficaz diante do desafio de formar leitores proficientes, explicitando as habilidades de leitura e escrita e valorizando as práticas de oralidade como elementos de identificação social do aluno, uma ferramenta que deve ser considerada ao avaliar os conhecimentos prévios necessários para um processo de ensino efetivo. Para tanto, o texto literário deve ser analisado em sua plenitude, respeitando-se o objetivo maior do letramento literário ou do ensino da literatura, que consiste, justamente, em formar sujeitos capazes de dominar os diversos instrumentos de comunicação agindo no alargamento de seu próprio universo cultural.

## REFERENCIAS

- FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2007.
- JUNQUEIRA, Renata. COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Acervo digital da UNESP. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>> acesso em 17 set. 2014.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: introdução ao tema. In: \_\_\_\_\_.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.
- OLIVEIRA. Rita Lírio de. A inadequada escolarização do texto literário. In: **Revista Direcional Educador** – novembro/2008.
- SANTANA, Marcelo da Fonseca. CARLOS, Erenildo João. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. In: **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – V3(1), pp. 12-22, 2013.
- SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, Antonieta; SILVEIRA, Maria Inez. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. In: **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, número 1, 2013.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527, 2006.
- SILVA, Joana da. **A prática de produção de textos nos livros didáticos à luz dos parâmetros curriculares nacionais**. Monografia apresentada à diretoria de pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, SC, 2009.
- SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SCHIRLO, Ana Cristina. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. In: **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.
- VICCINI, Carla Gabriela. *Professor mediador, aluno leitor*. In: **Anais X Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de novembro de 2011.

# ANAGOIZAÇÃO DOS CULTOS UMBANDISTAS EM PORTO VELHO

Hiago de Paiva Cardoso

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este trabalho consiste em mostrar que a presença de práticas da tradição Tambor de Mina Nagô influencia nos terreiros de Umbanda da cidade de Porto Velho. Defende-se a ideia de que, mesmo com o fenômeno de inserção e expansão da Umbanda nesta cidade a partir do que Furuya (1994) chama de *Umbandização* na Amazônia, características *nagoenses* do Tambor de Mina ainda se fazem presentes nos espaços de cultos umbandistas. Nesse sentido, ao investigar sobre relações, ritos e práticas de grupos religiosos, este trabalho está incluso dentro das abordagens da Nova História, pois conforme Peter Burke (2006) a Nova História trabalha com alguns pontos-chaves, dentre eles estão: substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história problema, história de todas as atividades humanas e a colaboração com outras disciplinas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da historiografia local sobre as religiões afro-brasileiras, dentre outros, os estudos realizados pela historiadora Marta Valéria de Lima (2001; 2013), que trata sobre a História e trajetória do espaço de culto afro-brasileiro pioneiro de Porto Velho, bem como a história das relações entre as religiões afro-brasileiras nesta cidade. Ao evidenciar as influências da tradição Mina Nagô na Umbanda em Porto Velho, pode-se perceber que tal fenômeno tende a uma consolidação de uma prática ritual a partir da mistura simbólica entre essas

religiões. Desta maneira, tenciona-se colaborar com um conhecimento acerca das religiões afro-brasileiras e de manifestações culturais amazônicas.

**Palavras – chave:** Religião. Influência. Umbandização. Nagoização.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas que abordam temas referentes ao *Tambor de Mina*<sup>1</sup> (Sérgio Ferretti 1985; Nunes Pereira 1979; Verger 1990;) são coerentes em afirmar que esta tradição se estabeleceu no Brasil por volta do século XIX através de africanos escravizados em São Luiz do Maranhão, disseminando-se pela Amazônia à medida que esta região era explorada economicamente e promovia o fenômeno de migração entre os estados do norte brasileiro. Esta predominância nortista ou amazônica<sup>2</sup> do Tambor de Mina deu-lhe uma característica peculiar de culto ao sincretizar elementos africanos com elementos indígenas da Amazônia: como o *xamanismo* e a *encantaria*. Este aspecto é primordial para se distinguir o Tambor de Mina das demais religiões afro-brasileiras, inclusive da *Umbanda*.

Os estudos referentes à origem e estrutura da *Umbanda*, dentre os quais os que foram desenvolvidos por Renato Ortiz (1978) e Vagner Gonçalves da Silva (1994), afirmam que essa religião originou-se a partir de fundamentações do *Kardecismo*, *Catolicismo* e dos cultos afro-brasileiros (*Macumba Carioca*, *Cabula*, *Calundu*). De acordo com estes autores, apesar de se fazer menção a Zélio Fernandino de Moraes<sup>3</sup> ao se estudar a formação

da Umbanda no Rio de Janeiro, não há definição quanto ao primeiro umbandista ou o primeiro terreiro de Umbanda do Brasil, tendo em vista que esta religião formou-se paralelamente a partir das primeiras décadas do século XX, entre os estados brasileiros das regiões sul, sudeste, nordeste e somente expandindo-se para a região Amazônica (norte) a partir da segunda metade do mesmo século durante os processos migratórios proporcionados pelo período da política de “integração da Amazônia ao Brasil”<sup>4</sup>, onde sincretizou-se com cultos populares afro-brasileiros já existentes nesta região, como o *Tambor de Mina*. Este fenômeno de formação paralela, bem como da expansão da Umbanda, fez com que esta religião aderisse características religiosas regionais, o que resulta em uma despadronização cosmogônica. Estas peculiaridades regionais nos permitem estabelecer a diferença entre a *Umbanda Sulista*<sup>5</sup> e a *Umbanda Amazônica*<sup>6</sup>, uma vez que uma influenciando na outra, faz com que em ambos os casos os cultos sejam readaptados e reorganizados. É interessante observar que apesar destas influências regionais que a umbanda recebe durante sua expansão, de uma maneira geral a *umbandização* dos cultos afro-brasileiros também é muito frequente, principalmente nos rituais do *Tambor de Mina* pelo fato de este não ter tido tanta proliferação quanto a Umbanda, pois existiram apenas dois únicos terreiros seguidores puramente desta tradição<sup>7</sup>: A Casa das Minas e a Casa de Nagô; e destas, somente a segunda reconheceu *filhas*<sup>8</sup>, que, por autonomia, fundaram seus terreiros [Sérgio Ferretti (2002)].

É válido ressaltar que o termo *umbandização*, o qual é utilizado várias vezes durante este trabalho, é classificado por

Furuya (1994) em duas situações: 1) A expansão da Umbanda entre os estados brasileiros da qual o autor classifica como *umbandização ativa*; 2) A influência desta religião nos demais grupos de religiões afro-brasileiras através da filiação destes às federações umbandistas, e por meio da comercialização (indústria umbandista) de artigos religiosos de umbanda como estátuas, livros doutrinários e outros elementos que acabam por influenciar nos demais espaços de cultos afro-brasileiros. A isto Furuya denomina de *umbandização passiva*. Quanto à expressão *nagoização*, utilizamos para classificar as influências do *Tambor de Mina* aos cultos umbandistas.

Ao investigar a *umbandização* em Belém, em seu: “*A Umbandização dos Cultos Populares da Amazônia: A Integração ao Brasil?*” Furuya (Ibidem) constata que no Pará e no Amazonas, a Umbanda que fora inserida na região através de migrantes cariocas e paulistas entre as décadas de 1960 e 1970, recebeu influências do regionalismo amazônico através das práticas do *Tambor de Mina*, *Batuque*<sup>9</sup> e *Terecô*<sup>10</sup>. Tal fenômeno também foi constatado na cidade de Porto Velho (Lima, 2013), e dados empíricos apresentam as características materiais e espirituais da tradição *Mina Nagô* nos terreiros de Umbanda desta cidade através de outra pesquisa desenvolvida por nós (Cardoso, 2014). Porém, o que difere o caso de Rondônia com os que Furuya apresenta, é que em Porto Velho, a Umbanda já nasce *nagoizada*, conforme veremos neste artigo.

Voltado a esta cidade e baseado na historiografia local sobre as religiões afro-brasileiras, este texto pretende inserir o caso de Porto Velho no contexto desta tendência afro religiosa na região amazônica, somando com as pesquisas já



realizadas no tocante a *umbandização* e *nagoização* da Amazônia. Entender este processo de *nagoização* dos cultos umbandistas em Porto Velho exige avaliar a relação entre o Tambor de Mina e a Umbanda nesta cidade, o que nos obriga analisar de maneira contextual a inserção destas religiões na Amazônia, pois este fenômeno ocorre num processo de intensa migração para esta região, desencadeado entre o período de auge da exploração da borracha até fins do século XIX e início do século XX<sup>12</sup> (para o caso do Tambor de Mina), e as políticas nacionais desenvolvimentistas de integração da Amazônia ao Brasil na segunda metade do mesmo século (para o caso da Umbanda).

Diante disso, constata-se que a formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho, através do Tambor de Mina, corresponde ao mesmo período de estruturação da referida cidade, como será visto a seguir.

### **A INSERÇÃO DOS CULTOS AFRO-BRASILEIROS EM PORTO VELHO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Conforme a historiografia local do estado de Rondônia, o período de 1877 a 1920 corresponde ao primeiro ciclo da borracharia Amazônia, ocasião que promoveu ofertas de emprego tanto na coleta do látex nos seringais, quanto nas construções dos núcleos urbanos que se formavam neste período, o que resultou em uma intensa migração de pessoas de outros estados brasileiros e também de estrangeiros como os negros das ilhas caribenhas da América Central, os barbadianos. De acordo com Teixeira & Fonseca (2001), a intensificação de demanda da goma elástica para o mercado nacional e internacional causou um crescimento

econômico na região amazônica ao ponto de no início do século XX, a borracha extraída da Amazônia produzir aproximadamente a quase totalidade da goma elástica consumida no mundo. Este apogeu do ciclo da borracha promoveu vários investimentos nesta região, como a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré<sup>13</sup> (1907 – 1912) – e como consequência a formação da cidade de Porto Velho (1914) –, e modernização de capitais já existentes como Belém e Manaus.

As pesquisas locais sobre a formação da cidade de Porto Velho [Cantanhede (1950); Teixeira (1994), Teixeira & Fonseca (Ibidem); Teixeira (2009)], indicam que a predominância de naturalidade dos migrantes que se registravam nesta cidade no início do século XX, era a maiorianordestinos (sem contar os que já se encontravam na região desde o tempo dos seringais) provenientes principalmente do Ceará e do Maranhão, e em seguida estavam os barbadianos. Sobre os nordestinos na Amazônia, Furuya complementa:

É que, o “horizonte religioso afro-amazônico”, chamado aqui de “cultos afro-amazônicos”, se formou com a difusão da tradição dos cultos afro-brasileiros do Estado do Maranhão que acompanhou o fluxo migratório. (Ibidem, p 25)

Neste contingente de maranhenses e demais nordestinos, estavam os precursores dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho (Esperança Rita da Silva e Irineu dos Santos)<sup>14</sup> que fundaram nesta cidade no ano de 1916 o *Terreiro de Santa Bárbara*<sup>15</sup> de tradição Mina Nagô [Teixeira (Ibidem); Lima (Ibidem); Cardoso (Ibidem)]. As pesquisas específicas ou as que reverenciam a história do *Terreiro de Santa Bárbara* são unânimes quanto à tradição praticada neste terreiro e ao pio-

neirismo do mesmoterreirona cidade de Porto Velho - o que reflete em um legado cultural deste para esta cidade<sup>16</sup>. Diante disso, pode-se afirmar que o Tambor de Mina é historicamente registrado como o primeiro culto de tradição afro brasileira desta cidade, assim como em toda a região Amazônica.

Apesar do pioneirismo do Terreiro de Santa Bárbara, Teixeira (Ibidem), Lima (Ibidem), Costa Lima (2011) e Cardoso (Ibidem) apresentam outros dois Terreiros posteriores e que praticavam a mesma tradição deste: trata-se do *Terreiro de Samburucú*<sup>17</sup> e do *Retiro de Santa Bárbara e Santo Antônio de Lisboa*.<sup>18</sup>. Porém estes, ao longo do tempo, reduzindo a quantidade de frequentadores, sejam pelo trânsito religioso promovido pela disseminação de outras práticas religiosas na cidade, como a Umbanda ou o Candomblé entre as décadas de 1960 e 1970, ou por óbito e, por consequência disso não deixando herdeiros, após o falecimento de suas sacerdotisas fecham definitivamente, restando apenas o Terreiro de Santa Bárbara praticante do culto Mina Nagô. Diante destas constatações, verifica-se que de 1916 até o início da década de 1960, Porto Velho contou com uma predominância *nagoense*, mas a partir do fechamento de dois Terreiros e com a proliferação da Umbanda nesta cidade, o Tambor de Mina passou a disputar prestígio e popularidade com esta “nova” prática religiosa que se instalava e expandia-se cada vez mais nesta região. Analisaremos a seguir quais foram os fatores e como ocorreu a *umbandização* em Porto Velho, como se deu a relação entre este fenômeno e o Tambor de Mina. Para isso, em caráter breve e contextual, abordaremos o processo de consolidação da Umbanda e suas organizações federativas.

## A UMBANDIZAÇÃO DE PORTO VELHO E SUA APROXIMAÇÃO COM O TAMBOR DE MINA.

As informações acerca da consolidação da Umbanda foram obtidas através das pesquisas de Ortiz (Ibidem), Silva (Ibidem) e Vergolino e Silva (1976), afirmam que este fato obteve sucesso a partir da integração das classes sociais promovido pelo processo de modernização, urbanização e industrialização do Brasil, ocorrido durante o período do Estado Novo na chamada Era Vargas/1930 - 1945. Conforme explicam estes autores, a inserção das classes médias neste novo modelo religioso proporcionou os primeiros movimentos de umbandistas no Rio de Janeiro através de congressos e seminários contra a intolerância religiosa e a busca por legitimação social, o que resultou nas primeiras organizações federativas (civis) de Umbanda entre o final da década de 1930 e início da década de 1940 no Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com Furuya (Ibidem) e Vergolino e Silva (Ibidem), estas organizações foram de extrema importância para o fenômeno de expansão da Umbanda. A esse respeito, Furuya afirma:

Depois da década de 60 em especial, pode-se ver um crescimento da Federação em si, bem como do número de grupos que se filiaram à Federação; o movimento de “federalização” se espalhou por todas as regiões do país e cresceu o número de umbandistas. (Ibidem, p. 19)

Conforme Lima (2012), este avanço federativo da Umbanda atinge a cidade de Porto Velho na década de 1977 com a fundação da Federação Umbandista de Rondônia (FEUR)<sup>19</sup>. Entretanto, o terreiro registrado historicamente como o per-

cussor da Umbanda nesta cidade, antecede a data de fundação da FEUR, trata-se do *Centro de Umbanda São Sebastião* ou, simplesmente, *Terreiro de São Sebastião*, que conforme a literatura local sobre religiões afro-brasileiras foi fundado pelos sacerdotes Celso Guimarães de Lima e Hilton Monteiro da Veiga no início da década de 1960, e foi o responsável pela abertura dos posteriores terreiros desta tradição, de onde migraram as primeiras pessoas que se iniciaram no candomblé na década de 1970 [Lima (2013); Cardoso (2014)].

Lima (2013) e Cardoso (2014) afirmam que os dirigentes do Terreiro de São Sebastião, antes de fundarem o referido terreiro, tiveram conhecimento e participação em rituais de Tambor de Mina. No caso de Celso Guimarães de Lima, os autores são coesos em afirmar que este sacerdote, enquanto jovem, frequentava o terreiro de Santa Bárbara e lá chegou entrar em transe com encantados, mas desenvolveu sua mediunidade em Manaus depois de adulto. Quanto a Hilton Monteiro da Veiga, Lima (Ibidem) e Cardoso (Ibidem) contam que antes de se iniciar na Umbanda, frequentou Tambor de Mina em Manaus, Belém, no Estado do Acre, e ao conhecer Celso Guimarães de Lima, em Porto Velho ambos frequentaram por mais ou menos dois anos o *Terreiro de Samburucú*.

Quanto a fundação do Terreiro de São Sebastião, a partir de Lima (2001) atentamos para a possibilidade da presença dos dirigentes do Terreiro de Santa Bárbara nos rituais internos de distribuição dos axés<sup>20</sup> :

O Terreiro de São Sebastião foi fundado por Celso Guimarães de Lima (Celso Guimarães), sendo Hilton Silva o Pai – Pequeno. Esse terreiro também

pertenceu à tradição mina – nagô e foi batizado por Seu Albertino<sup>21</sup>, pai – de – terreiro do Recreio de Yemanjá<sup>22</sup>. (Ibidem, p. 100)

Se analisarmos a situação afro-religiosa de Porto Velho neste período, tal afirmação tende a ser verdadeira, tendo em vista que na década de 1960, esta cidade continha apenas dois<sup>23</sup> terreiros: o Terreiro de Santa Bárbara e o Terreiro de Samburucú, (sendo o primeiro o mais popular e prestigioso tendo em vista que era reconhecido como o espaço matriz de cultos afro-brasileiros local) e se eventualmente Celso Guimarães de Lima e Hilton Monteiro da Veiga tiverem trazido algum sacerdote de outro Estado para tal ocasião, possivelmente tenha também contado com a participação da irmandade de Santa Bárbara, pelo respeito e fama que este terreiro tinha neste período. É interessante atentar para o fato de que, se o Terreiro de São Sebastião contou com a presença de Albertino Barbosa dos Santos/*Seu Albertino* em seu batismo, por que ele intitularia o terreiro como sendo de Umbanda e não de Mina Nagô como era o terreiro que lhe foi herdado (Terreiro de Santa Bárbara), já que o Terreiro de São Sebastião seria filial à este? Teria Albertino Barbosa dos Santos se iniciado em dois tipos de tradições afro-brasileiras? Seria este sacerdote *Mineiro*<sup>24</sup> e Umbandista para ter a permissão de implantar um terreiro de Umbanda? Ou ele teria plantado fundamentos Mina Nagô no Terreiro de São Sebastião, e Celso Guimarães de Lima *umbandizou* este terreiro? Questões como estas são alvo de debates e desacordo tanto entre os adeptos das tradições afro-brasileiras em Porto Velho quanto entre os pesquisadores locais destas religiões.

No entanto, acreditamos que Albertino Barbosa dos Santos tendo participado ou não dos fundamentos de batismo do Terreiro de São Sebastião, tenha sido apenas *Mineiro*, pois a biografia do sacerdote levantada por Lima (2001, p 142 – 156), dá indícios apenas de aproximação com rituais indígenas e afro-brasileiro-amazônico. A autora aponta várias questões que nos levam a esta conclusão: 1) Albertino era Amazonense (região norte/forte influência do Tambor de Mina); 2) viveu por um tempo em Belém (região de predomínio do Tambor de Mina); 3) teve sua iniciação religiosa durante a infância no Terreiro de Santa Bárbara por Esperança Rita da Silva; 4) foi seringueiro, fato que colaborou com sua aproximação com ritos indígenas e conhecimentos xamânicos; 5) morou por muito tempo no terreiro de Santa Bárbara junto com seus fundadores, que passaram-lhe conhecimento acerca do Tambor de Mina.

A partir disso, podemos atribuir vários fatores que explicam as influências *nagoenses* no Terreiro de São Sebastião: 1) o conhecimento acerca do Tambor de Mina adquirido por Celso Guimarães de Lima ao ter frequentado o Terreiro de Santa Bárbara na juventude e posteriormente o Terreiro de Samburucú juntamente com Hilton Monteiro da Veiga, pode lhe ter internalizado práticas e rituais da tradição Mina Nagô; 2) se Albertino Barbosa dos Santos participou do batismo de seu terreiro, fortificou-lhe a influência mineira; 3) se foi um sacerdote de Umbanda o responsável pelo batismo do Terreiro de São Sebastião, este terreiro foi sendo *nagoizado* a partir do convívio com o Tambor de Mina local, pois analisando a semelhança entre as práticas rituais dedicadas aos santos patronos no Terreiro de Santa Bárbara e no Terrei-

ro de Samburucú com as do Terreiro de São Sebastião, Lima (2013 p. 3216) afirmou que em nada se distinguem. Estes estreitamentos entre o Tambor de Mina e a Umbanda em Porto Velho decorrentes destes fatos, vão refletir nos terreiros de umbanda que surgem nesta cidade após a década de 1960 durante o segundo processo de migração para a Amazônia.

O segundo momento de fluxo migratório para a Amazônia ocorreu durante a política desenvolvimentista do pós-guerra no Brasil entre as décadas de 1950 e 1980, ou seja, entre o período política populista de Juscelino Kubistchek e a ditadura militar. Dentro desta política desenvolvimentista, foram criados vários projetos de intervenção e controle estatal na exploração dos “recursos inesgotáveis” oferecidos pela Amazônia. Entre outros projetos, podemos citar: a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia/SPVEA (1953), Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM (1966) e o Programa de Integração Nacional/PIN (1970). Além destes projetos, outro fator de extrema importância para a política de integração da Amazônia ao Brasil e que facilitou a migração para o norte brasileiro ocorreu no governo de Juscelino Kubistchek com a abertura e pavimentação da Br 364 na década de 1960, ligando Cuiabá à Porto Velho Acre. Anterior à criação desta rodovia, o acesso ao território para e entre estes Estados, era possível somente por meio aéreo ou aquático. Teixeira & Fonseca complementam:

Com a construção da rodovia, as condições para o povoamento do estado estavam dadas, relevando-se ainda uma iniciativa importante não somente para Rondônia, mas também para os estados

vizinhos, cuja ligação por terra com o Centro-Sul do país tornou-se possível. (Ibidem, p.169)

Esta ligação entre estes Estados do norte com o Centro-Sul do Brasil promoveu o contato de Rondonienses com sulistas e, por conseguinte a migração destes para Rondônia, facilitando o acesso de outros grupos de umbandistas a este Estado. Portanto, entre as décadas de 1950 a 1980, a política desenvolvimentista do Brasil, através do fluxo migratório promovido pelos projetos de exploração da Amazônia, promoveu um inchamento na região e a chegada de novos praticantes de Umbanda, que resultou em uma *umbandização ativa* no Estado de Rondônia, ou seja, a influência maciça de umbandistas, uma vez que o Tambor de Mina declinou neste local após o fechamento de outros dois terreiros que praticavam esta tradição, restando apenas um, que perdia seus adeptos pelo prestígio e popularidade de um “novo culto” que neste período estava no auge.

Segundo informações da atual federação umbandista de Rondônia, que tem por nome: Federação dos Cultos Afros Religiosos, Umbanda e Ameríndios do Estado de Rondônia (FECAUBER), este Estado conta hoje com o total 106 terreiros (incluindo as Searas) cadastrados na federação. Dentre estes 106, estão os terreiros de Umbanda, de *Jurema*<sup>25</sup>, o único de Tambor de Mina (Terreiro de Santa Bárbara) e os de *candomblés*, que são divididos entre as tradições Angola, Jêje, Ketu e Nagô, mas por estarem filiados à uma federação umbandista, estes terreiros recebem influências da Umbanda, seja pelos eventos (festas, seminários, congressos) organizados através da federação que na maioria das vezes é dedica-

do aos umbandistas, seja pelo convívio com os sacerdotes desta tradição, ou até mesmo pelo fato de que em Porto Velho a quase totalidade dos sacerdotes de culto afro brasileiro que hoje atuam na *Jurema* ou nos *candomblés*, foram iniciados primeiramente na Umbanda, seja no Terreiro de São Sebastião, ou em outros. Conforme constatamos em pesquisa anterior (Cardoso, Ibidem), dos terreiros de Umbanda mais antigos de Porto Velho, como: o extinto *Terreiro do Glorioso São José*<sup>26</sup>, *Terreiro de Umbanda Senhor Ogum*, *Centro de Umbanda Santo Onofre*, *Centro de Umbanda São João Batista* e *Terreiro de Umbanda Santa Luzia*, são provenientes do Terreiro de São Sebastião, e dentre os mais recentes, uma grande parte são frutos destes que foram citados, e outra parte foram inseridos nesta cidade com o fenômeno de migração da segunda metade do século XX, conforme relatamos neste trabalho. Como afirmamos anteriormente, essas relações próximas entre o Tambor de Mina e a Umbanda em Porto Velho, resultaram, em influências simbólicas desta primeira na segunda, e tradicionalmente são notórias nestes espaços, sejam em aspectos físicos, como a estrutura dos terreiros, as características dos instrumentos musicais utilizados, as vestes; ou espirituais como as *doutrinas*<sup>27</sup>, o prestígio e saudações a entidades encantadas<sup>28</sup>, e até a presença destes seres, que, aliás, é predominante nos terreiros de Umbanda desta cidade. (Cardoso, Ibidem, p 77 – 102).

Diante disso, podemos afirmar que Porto Velho está inserido nesta tendência afro-amazônica de estrutura de identidade partir da mesclagem entre o Tambor de Mina e a Umbanda, que comina na reestruturação destas tradições, que para o caso das influências mineiras nas práti-

cas umbandistas, denominamos aqui de nagoização dos cultos umbandistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos os processos migratórios para a Amazônia como promovedores do inchamento populacional em Porto Velho, o que contribuiu para o crescimento de filiações à Umbanda nesta cidade. Porém, como pode ser observado, esta intensa adesão à Umbanda em Porto Velho contou com também com a colaboração de dois fatores: 1) o auge da Umbanda na região como uma “novidade” de culto que se instalava; e 2) o declínio do Tambor de Mina com o fechamento de dois terreiros que praticava esta tradição, restando apenas o Terreiro de Santa Bárbara. Junto a isto estava a popularidade do precursor da Umbanda nesta cidade (Celso Guimarães de Lima) que de acordo com Lima (2013, p - 313), pela seu carisma e competência religiosa, foi considerado grande sacerdote pela comunidade de adeptos dos cultos afro brasileiros locais.

Se somarmos a facilidade que migrantes tiveram de acesso ao Estado de Rondônia por conta da política desenvolvimentista e de integração da Amazônia ao Brasil, à expansão das federações umbandistas que faziam com que outros grupos afro-brasileiros (como o Terreiro de Santa Bárbara) se filiassem às elas em busca de direitos e legitimação social, e por conta disso se auto classificavam como umbandistas tendo em vista que a federação era uma organização oficialmente de adeptos à Umbanda e não de todos os cultos afro brasileiros, podemos tirar as seguintes conclusões: 1) temos em Porto Velho – assim como foi observado por Furuya (1994) em Belém – a *umbandização ativa* e a *umbandização passiva*. Porém, apesar desta intensa umbandização,

através deste trabalho podemos observar que a nagoização também é um fenômeno repentino, e talvez não só na região amazônica, mas principalmente nesta região pela forte presença de tais tradições nagoenses; 2) ao mesmo tempo em que a Umbanda influencia, ela é influenciada, portanto a dinâmica umbandização x nagoização é um fenômeno recíproco.

## NOTAS

<sup>1</sup> Religião de matriz africana (Benin) difundida no Maranhão através da Casa das Minas e Casa de Nagô durante o século XIX. De acordo com Sérgio Ferretti (1985, p 13) os termos que nomeiam esta religião, dão destaque a importância do instrumento musical utilizado em seus rituais – o tambor – e a etnia do seus precursores, os *negros mina* (grupo de africanos arregimentados no forte português de São Jorge da Mina, situado na Costa do Ouro na República de Gana, na África Ocidental.

<sup>2</sup> Apesar de fortemente presente na região Norte do Brasil, houve presença de Terreiro de Tambor de Mina no sudeste brasileiro, como o Caso do Terreiro “Casa de Toya Jarina” em São Paulo, liderado pelo sacerdote Francelino de Xapanã.

<sup>3</sup> Sacerdote de grande prestígio entre os pesquisadores da Umbanda no Rio de Janeiro. Ver: GIUMBELLI, Emerson. (2002).

<sup>4</sup> Exploração da Amazônia a partir da segunda metade do século XX na política nacional desenvolvimentista do pós guerra.

<sup>5</sup> As pesquisas realizadas referentes à Umbanda como as que já foram citadas [Ortiz (Ibidem) e Silva (Ibidem)] , classificam a Umbanda Sulista para além da sua localização de origem (regiões sul e sudeste). Com uma predominância de influência kardecista (trabalham com almas), esta característica serve para distinguir da Umbanda praticada na região amazônica que conta com predominância afro brasileira incluindo a presença de espíritos encantados.

<sup>6</sup> Com predominância de influências afro brasileiras, esta classificação se caracteriza pelo sincretismo com o *Tambor de Mina*, *Batuque*, *Tambor da Mata* e *Terecô*, o que lhe garante a presença de espíritos encantados, principalmente de seres de lendas Amazônicas, como: *Boto Tucuxí*, *Cobra Grande*, e outros.

<sup>7</sup> Os terreiros que se dizem hoje seguir a tradição do Tambor de Mina, provavelmente são provenientes de ex membros da Casa de Nagô. Apesar disso, estes terreiros geralmente são influenciados por outros cultos afro brasileiros,

uma vez que o Tambor de Mina não teve tanta proliferação no Brasil quanto as demais religiões de matriz africana.

<sup>8</sup> Mulheres adeptas ao Terreiro.

<sup>9</sup> Culto afro brasileiro típico do Pará.

<sup>10</sup> Culto afro brasileiro típico do interior do Maranhão.

<sup>11</sup> De acordo com a historiografia local, a tradição Mina Nagô foi inserida na cidade de Porto Velho no contexto migratório de exploração da borracha no início do século XX. Conforme a literatura local, o Terreiro de Santa Bárbara que praticava o culto Mina Nagô, foi o primeiro espaço de culto afro brasileiro desta cidade, fundado no ano de 1916 por negros Maranhenses Ver: Teixeira (1994); Menezes (1999); Lima (2000,2001, 2013); Cardoso (2014).

<sup>12</sup> Principalmente o século XX, pois é o período de formação da cidade de Porto Velho.

<sup>13</sup> Transporte ferroviário que ligava Porto Velho a Guajará – Mirim, com o objetivo de escoar a borracha da Bolívia para Porto Velho para que chegasse até os portos de Belém e Manaus e daí para exportação internacional.

<sup>14</sup> Uma breve biografia destes sacerdotes encontra-se no trabalho de Lima (2001).

<sup>15</sup> Este Terreiro ainda se encontra em funcionamento sob a liderança de seu 2º herdeiro.

<sup>16</sup> Ver: Menezes (1999), Lima (2001;2013) e Cardoso (2012).

<sup>17</sup> Este terreiro que foi fundado por Cecy Lopes Bitencourt (Chica Macaxeira) foi visitado por Nunes Pereira no ano de 1944, e citado em sua obra: “A Casa das Minas” (1979).

<sup>18</sup> Este Terreiro foi fundado por Maria Pereira Pinto, uma das frequentadoras do Terreiro de Santa Bárbara e ex *Mãe Pequena* do mesmo.

<sup>19</sup> De acordo com informações do atual dirigente do Terreiro de Santa Bárbara, Manoel Roberto Neto da Silva Cardoso, é válido ressaltar que este terreiro foi filiado à FEUR durante todo o período de seu funcionamento, apesar do referido terreiro não ser de tradição umbandista. Ou seja, podemos observar que grupos de cultos afro brasileiros de outros segmentos acabam se filiando a estas organizações umbandistas em busca de direitos e legitimação social, uma vez que não há federações específicas para cada tradição de religiões de matriz africana.

<sup>20</sup> Ato sagrado dentro das religiões afro brasileiras, onde se consagra o espaço físico para a utilização religiosa, transformando o profano em sagrado.

<sup>21</sup> Sucessor de Irineu dos Santos na liderança do Terreiro de Santa Bárbara.

<sup>22</sup> Nome atribuído à irmandade do Terreiro de Santa Bárbara.

<sup>23</sup> Nos referimos aqui apenas a Terreiros, não ex-

cluindo as possíveis existências de *Searas* e *Bancas de Cura*.

<sup>24</sup> Terminologia utilizada para classificar pessoas adeptas do Tambor de Mina.

<sup>25</sup> Culto afro brasileiro tradicionalmente encontrado nos Estados do Nordeste brasileiro.

<sup>26</sup> Ver: Cardoso (Ibidem, p 75 – 76).

<sup>27</sup> Cantos espirituais.

<sup>28</sup> Entidades típicas do Tambor de Mina. estes espíritos se distinguem das almas, pois não chegaram a desencarnar, passaram por uma encante e foram transportadas para o mundo dos encantados.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: 2 ed. Civilização Brasileira, 2006.

CANTANHEDE, Antônio. **Achegas para a história de Porto Velho**. Manaus, 1950.

CARDOSO, Hiago de Paiva. Tradições Afro-Religiosas em Porto Velho: Legado Cultural e Patrimônio Imaterial a partir da Construção da Ferrovia Madeira Mamoré. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário (Labirinto) da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

\_\_\_\_\_. A Presença da tradição Mina Nagô na Umbanda em Porto Velho: Um estudo no Centro Espírita de Umbanda São José de Ribamar e no Terreiro de Umbanda Nossa Senhora da Penha. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de História) - Universidade Federal de Rondônia Porto Velho, 2014. ;

FERRETTI, Sérgio. Querebentã de Zomadonu: etnografia da Casa das Minas. São Luís: UFMA, 1985.

\_\_\_\_\_. Andressa e Dudu – Os Jeje e os Nagô: Apogeu e Declínio de duas Casas Fundadoras do Tambor de Mina Maranhense. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. Memória Afro Brasileira.

- Caminhos da Alma. Selo Negro, 2002.
- FURUYA, Yoshiaki. Umbandização dos Cultos Populares na Amazônia: A Integração ao Brasil? Disponível em: <[http://ir.minpaku.ac.jp/dspace/bitstream/10502/1152/1/SER01\\_002.pdf](http://ir.minpaku.ac.jp/dspace/bitstream/10502/1152/1/SER01_002.pdf)>
- GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de Janeiro. In SILVA, Vagner Gonçalves da. Memória Afro Brasileira. Caminhos da Alma. Selo Negro, 2002;
- LIMA, Luciano Leal da Costa. O terreiro samburucu e a origem dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de História) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.
- LIMA, Marta Valéria de. Gênero e Sucessão em Tambor de Mina: o Terreiro de Santa Bárbara (Porto Velho - Rondônia). Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário (Labirinto) da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2000.
- \_\_\_\_\_. **“Barracão de Santa Bárbara em Porto Velho – RO: Mudanças e Transformações das Práticas Rituais”**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Uma Introdução à história Política das Religiões Afro – Brasileiras em Rondônia**. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário (Labirinto) da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.
- \_\_\_\_\_. **“Dos tambores de Averequete aos tambores de Oxalá”**. História de uma relação complexa: as religiões afro-brasileiras e a sociedade de Rondônia (1911-2011). Tese de Doutorado em História. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013.
- MENEZES, Nilza. Mocambo: com feitiço e com Fetiche: a trajetória do Bairro Mocambo em Porto Velho – Rondônia. Recife: PPGA, 1999
- ORTIZ, Renato. A Morte Branca do Feitiço Negro. Umbanda: Integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis: Vozes, 1978;
- PEREIRA, Manuel Nunes. A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns, do panteão Daomeano, no Estado do Maranhão. 2.ed Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 1979.
- SILVA, Anaíza Vergolino e. **O Tambor das Flores: uma análise da Federação Umbandista e dos Cultos Afro-Brasileiros do Pará (1965-1975)**. Dissertação (mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1976.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**. Caminhos da Devoção Brasileira. Ática: São Paulo, 1994.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **A Macumba em Porto Velho**. In: *Compendio da história e cultura de Rondônia*. Vol. 2. Porto Velho: FUNCER, Set/1994.
- \_\_\_\_\_. & FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. Rondoniana. 4 ed. 2001, Porto Velho.
- VERGER, Pierre. **Uma rainha africana mãe-de-santo em São Luís**. São Paulo: Revista USP, 6, 1990.



# ARMADILHAS DISCURSIVAS EM *ANIMAL FARM*: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA/LINGUAGEM PARA IMPLANTAR E SUSTENTAR RELAÇÕES DE PODER

Iliane Tecchio

Instituto Federal do Acre

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre como a língua/linguagem pode ser empregada para convencer, implantar e sustentar relações de poder. A investigação teve como corpus a fábula *Animal Farm* (1945) de George Orwell, e a sua tradução para a língua portuguesa, *A Revolução dos Bichos*, realizada por Heitor Aquino Ferreira na edição de 2007 publicada pela Companhia das Letras. Especificamente, observou-se como o agente do discurso argumenta com amparo em escolhas linguísticas e estratégias discursivas, sobre os fatos ocorridos na fazenda após a revolução. Será observado, ao final do estudo, que a manipulação através do discurso encontrará o silêncio daqueles que, convencidos de inexorabilidade das configurações políticas que se delineiam, aceitam-na como via de mão única para a concretização de um ideal.

**Palavras-chave:** Linguagem. Discurso. Ideologia.

## DISCURSIVE TRICKS: A REFLECTION ON THE USE OF LINGUE/LANGUAGE TO ESTABLISH AND MAINTAIN RELATIONS OF POWER

**ABSTRACT:** The aim of this article is to present a reflection on how langue/language can be used to convince, establish and maintain relations of power. The corpus of this study was the fable *Animal Farm* (1945) by George Orwell and its

translation into Portuguese, *A Revolução dos Bichos* made by Heitor Aquino Ferreira and published by Companhia das Letras in 2007. Specifically, we attempt to examine how the agent of the discourse argues, through the linguistic choices and discursive strategies, about the post-revolution situations in the farm. It will be observed, at the end of this study, that the manipulation through discourse will cause the silence of those, who, convinced of the inevitability of the political configuration that is being drawn, believe it as the only way to achieve the realization of a dream.

**Keywords:** Language. Discourse. Ideology.

## INTRODUÇÃO

Para abrir as reflexões que seguem, destacamos a observação de Barthes (2007, p. 5) de que “[a] língua não se esgota na mensagem que engendra, pode sempre fazer ressoar outra coisa para além do que é dito”. Sob esta perspectiva de pensar a língua, busca-se exemplos nos discursos da personagem Squealer, doravante citado pela tradução como Garganta, da obra *Animal Farm* (1945) criação do escritor inglês George Orwell, de como a língua/linguagem pode ser usada em prol de objetivos pré-determinados e em favor de determinada classe ou grupo, que se encontra numa posição hierárquica superior em uma dada sociedade ou grupo social.

A gênese das exposições discursivas

presentes nas ideias proferidas pela personagem fica registrada em vários patamares linguísticos, inclusive nos mais básicos, por exemplo, quando da seleção de unidades lexicais que participaram na composição das proposições que caracterizam a formação discursiva no qual subjaz, como se constatará, a noção de “poder” e provoca o “silêncio dos inocentes”.

Importante salientar que o gênero literário fábula, no qual animais representam tipos humanos e cujas histórias comportam, via de regra, lição de moral, e ainda, a obra em questão, estando repleta de simbologias, permite abordagem voltada ao estudo dos fenômenos de intertextualidade e de interdiscursividade, no qual sobressaem tramas ideológicas. O discurso da personagem, porta voz dos líderes, exemplificado neste artigo por meio de alguns excertos selecionados, apresenta-se arquitetado por recursos linguísticos que engloba, entre outros, jogos lexicais, expressões, e estratégias discursivas que encobrem as intencionalidades implícitas do agente do discurso e, desta maneira, consegue convencer os interlocutores sobre a situação que se apresenta e, que os novos líderes estão fazendo tudo por “eles”, em prol da nova sociedade, da sociedade *igualitária*, razão da revolução ocorrida na fazenda Granja do Solar.

Neste artigo, parte dos estudos realizados para compor a dissertação de mestrado em Estudos da Tradução, realizado na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, e defendido em agosto de 2010, apresenta-se, primeiramente, informações sobre a fábula “A Revolução dos Bichos”. Para delinear a argumentatividade da personagem Garganta, bem como sua composição linguística, descrita na parte 2 desse artigo, fez-se necessário um em-

basamento multidisciplinar, mergulhar em conceitos amplos e de extensa bibliografia: Ideologia, Poder, Linguagem, Discurso. Os escritos de Eagleton (1997), Orlandi (1987), Fiorin (2007), Barthes (2007) entre outros.

## APONTAMENTOS SOBRE A OBRA *ANIMAL FARM*

Publicada em 1945, ao final da Segunda Grande Guerra, a obra que tem como título original: *Animal Farm - a fairy story*, é considerada um dos grandes clássicos da literatura mundial. Quando lançada, depois de ser rejeitada por vários editores, entre eles o poeta T.S. Eliot, como informado na edição de 2007 da editora Companhia das Letras, causou grande mal-estar no meio literário da época, pois foi percebida como uma sátira feroz da ditadura stalinista, e os soviéticos ainda eram vistos como aliados na luta contra o nazismo.

Obra fabulesca, enquanto gênero literário, narra a revolta dos animais da fazenda Granja do Solar, que após a revolução passou a ser chamada Granja dos Bichos. Movimento de protesto contra as condições de vida e trabalho forçado aos quais os animais estavam sendo submetidos pelo fazendeiro, o Sr. Jones. A trama sublinha a trajetória dos líderes da revolução, os porcos: *Napoleon* e *Snowball* – traduzidos respectivamente como *Napoleão* e *Bola de Neve*. Acreditando no projeto, todos os bichos da fazenda concedem às suas lideranças plenos poderes, tendo em vista serem eles os mais instruídos. Esta informação provém da “voz” do narrador, tal como exemplificado abaixo:

A tarefa de instruir e organizar os outros recaiu naturalmente sobre os porcos, reconhecidos como os mais inteligentes dos bichos. (...) Os porcos não tra-

balhavam propriamente, mas dirigiam e supervisionavam o trabalho dos outros. Donos de um conhecimento maior, era natural que assumissem a liderança. (ORWELL, 2007, p. 18).

Com a tomada da Granja do Solar, a revolução adquire organização específica. Para levar a cabo o projeto, os porcos letrados começam a implantar regras, normas e leis para consolidação da revolução. Prescrevem sete mandamentos, que constituem os princípios básicos do Animalismo, filosofia instaurada pelos porcos, a qual estabelecia como princípio central que todos os animais fossem considerados iguais e que os humanos fossem considerados inimigos a serem combatidos. Assim, uma bandeira é erguida e torna-se o símbolo da Revolução. Uma canção, “Bichos da Inglaterra” é composta e entoada por todos os animais da fazenda. Com isso, se dá início, na visão dos animais, a realização do sonho coletivo. Finalmente, o desejado futuro se delineava no horizonte.

Mas, com o avanço da narrativa, a doutrina inicial da nova sociedade progressivamente se altera. Os clamores de justiça e igualdade, que conduziram os animais aos ideais da revolução, são “reprimidos” em benefício dos interesses individuais daqueles que assumiram o poder. Na medida em que alterações reminiscentes aos princípios básicos da revolução eram realizadas, surgem várias justificativas por parte dos novos governantes, os quais passam imediatamente a tomar atitudes autoritárias e repressivas. Os animais são persuadidos a aceitar os fatos como verdadeiros e, por extensão, as decisões dos líderes, principalmente através dos discursos proferidos pelo porta voz do poder, o porco *Garganta*.

Descrito na obra como um porco castrado e gordo, com características arditosas, notável poder de persuasão e de manipulação, capaz de “convencer de que preto era branco” (ORWELL, 2007, p. 18), Garganta é o responsável pela comunicação entre os líderes da fazenda após a revolução e os outros animais. Quando ocorria alguma mudança nos princípios do Animalismo, lá vinha ele com seu discurso para convencer que tudo estava sendo realizado em *prol* e para o *benefício* de todos, embora os animais estivessem trabalhando bem mais e com condições mais precárias que quando a fazenda era comandada pelo Sr. Jones.

No final, como não é de se estranhar, quem assume o poder também por ele pode ser corrompido. Os princípios julgados os ideais, pelos quais havia se instaurado a revolução, são modificados pouco a pouco. Os humanos, no princípio vistos como inimigos a serem combatidos, são convidados a participar dos negócios e brindar a prosperidade da fazenda, tanto que a Granja dos Bichos voltou a ser chamada Granja do Solar. Animais e humanos não apenas voltaram a dividir questões de negócios, mas estavam tão parecidos em atitudes que “As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez, mas já era impossível distinguir quem era homem, quem era porco”. (ORWELL, 2007, p. 112).

Esta obra ficcional evidencia a linguagem como instrumento para a definição de conceitualizações e comportamentos em prol de representações coletivas. Barthes (2007, p. 04) pontua que não vemos o poder que reside na língua, “porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressi-

va”. A obra também evidencia a força do discurso: “[...] combinações de elementos linguísticos (frases) usadas pelos falantes para exprimir seus pensamentos” (FIORIN, 2007, p.11), para manipular, para manter o poder, o controle, o domínio sobre diferentes posições sociais, resultando, como verificado na obra “A Revolução dos Bichos”, que os animais, manipulados pela retórica discursiva, embora não compreendessem, aceitavam, “[...] não tiveram mais o que dizer”. (ORWELL, 2007, p. 34). Silenciaram.

## 2 ARMADILHAS DISCURSIVAS PRESENTES NO DISCURSO DA PERSONAGEM GARGANTA

Os discursos da personagem Garganta, com sua função de porta voz, giram em torno de justificativas de situações, de decisões, para os acontecimentos que sucediam na fazenda, geralmente envolvendo o líder Napoleão. Apresenta-se, a seguir, fatos ocorridos na nova sociedade nos quais Garganta, porta-voz do líder napoleão, interfere com seu discurso. Os excertos são apresentados na tradução de Heitor Aquino Ferreira (2007) em língua portuguesa e, em seguida, a análise realizada.

Fato A - O capítulo III apresenta o discurso da personagem Garganta justificando o fato dos líderes dos porcos, mais especificamente, Napoleão e Bola de Neve, tomarem para eles todo o leite e a colheita das maçãs:

“Camaradas!”, conclamou.  
“Não imaginais, suponho, que nós, os porcos, fazemos isso por espírito de egoísmo e privilégio. Muitos de nós até nem gostamos de leite e de maçã. Eu, por exemplo, não gosto. Nosso objetivo ao ingerir essas coisas é preservar a saúde. O leite e a maçã (está prova-

do pela ciência, camaradas) contêm substâncias absolutamente necessárias à saúde dos porcos. Nós porcos somos trabalhadores intelectuais. A organização e a direção desta granja dependem de nós. Dia e noite velamos pelo vosso bem estar. É por *vossa* causa que bebemos aquele leite e comemos aquelas maçãs. Sabeis o que sucederia se os porcos falhassem em sua missão? Jones voltaria! Com toda certeza, camaradas!”, gritou Garganta, quase suplicante, dando pulinhos de um lado para outro e sacudindo o rabicho, “com toda a certeza, não há dentre vós quem queira Jones de volta”. (ORWELL, 2007, p.33).

Na passagem destacada, é possível inferir como os animais estavam sendo envolvidos e inseridos na trama ideológica traçada pelos dominadores e veiculada no discurso do representante, que semeia sentimento de proveito comum e de segurança. Para fundamentar seu discurso e para a eficácia da sua mensagem, observamos que a personagem utiliza-se de recursos que podem ser considerados estratégias discursivas que englobam desde as escolhas linguísticas, as estruturas frasais, os tempos verbais, as gestuais, os estilos expressivos, as entonações vocais e ainda a da sua representatividade na sociedade que se encontra inserida, pois, “o representante constitui o grupo que o constituiu” (BOURDIEU, 1996, p. 82).

Citamos as locuções interrogativas: “*Sabeis o que sucederia se os porcos falhassem em sua missão?*” e imperativas: “*Jones voltaria! Sim, Jones voltaria! Com toda a certeza, camaradas!*”. Essa forma de estruturar o discurso, utilizando efeitos contratemporais como os flashbacks, de acordo com Thompson (1998), reflete a intenção ideológica do narrador. A ex-

periência humana é histórica. Parece que constantemente nos valemos de resíduos do passado para compreender a situação presente, mas nem sempre os resíduos trazem clarificação do que estamos vivenciando no momento. Em circunstâncias específicas, ainda nos valendo de Thompson (1998, p. 360) “podem também servir para esconder, obscurecer ou mascarar o presente”.

Portanto, a ideologia se faz notar nesta passagem com Garganta reportando-se a situações passadas, enfatiza que como os animais não queriam que o antigo dono retornasse à fazenda, silenciaram: “*Ora, se havia algo sobre o que todos os animais estavam de acordo era o fato de nenhum deles desejar a volta de Jones*”. (ORWEEL, 2007, p. 34). O silêncio pode ser considerado tanto como a parte da retórica da dominação, da opressão como sua contrapartida, isto é, a retórica do oprimido (a da resistência) e “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras” (ORLANDI, 1997, p.11).

Neste mesmo fragmento, pode-se observar como, arditosamente, Garganta justifica o fato de o leite e das maçãs ficarem apenas com eles, os líderes, os *brainworkers*, os “trabalhadores intelectuais”, como bem traduziu Ferreira, manipulando e convencendo os animais com justificativas baseadas na “ciência”, uma estratégia discursiva que de acordo com Charaudeau (2009, p. 54) “documentos e objetos que são exibidos ou referidos funcionam como provas concretas”.

Os animais, os receptores do discurso, não se pronunciam a este respeito, não contradizem esta evidência, talvez por desconhecimento ou por aceitarem

os argumentos do emissor, razão que pode advir do fato de ser ele, assim como os líderes, um porco com credenciais respaldadas pela sociedade que estava se formando, como nos revela Bourdieu (1996, p. 87): “o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira, como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor”.

Neste fragmento nota-se também o uso repetitivo do pronome da primeira pessoa do singular: **eu**, e do pronome da primeira pessoa do plural: **nós**, o que, como explica Koch (1992, p. 15), no discurso o indivíduo se “apropria” da língua, instaurando-se como “eu” e, concomitantemente, instaurando o outro como “tu”: “É uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira”.

Neste sentido, o uso dos pronomes referidos marca uma linha que estabelece além da divisão de classe como se observa na passagem: “*A organização e a direção dessa granja dependem de nós*”; e o poder que se pretende estabelecer e sustentar: “*Sabeis o que se sucederia se os porcos falhassem em sua missão?*”. Ainda os pronomes marcam a “obrigatoriedade” da classe subordinada em aceitar os fatos, pois a resistência geraria falência do governo, uma vez que: “*Dia e noite velamos pelo vosso bem-estar*”. Nota-se, ainda, nesta passagem a carga semântica do léxico **velar**, que normalmente se relaciona ao ato de passar a noite em claro, proteger, interessar-se grandemente, com zelo, vigilante.

Chama-se a atenção para as escolhas lexicais que compõem um determinado discurso. Há de se ter o cuidado com os significados não apenas dicionarizados, denotativos, literais, mas os de sentido

figurado, os conotativos, como nos revela Koch (1984, p. 29): “Não basta conhecer o significado literal das palavras ou sentenças de uma língua; é preciso reconhecer as possibilidades semânticas que podem variar de acordo com a empregabilidade do termo ou da sentença”.

**Fato B** - O capítulo V expõe a explicação da personagem Garganta sobre a decisão do porco Napoleão em expulsar Bola de Neve, um dos porcos líderes da fazenda após a revolução:

“Camaradas”, ele disse, “tenho certeza de que cada animal compreende o sacrifício que o Camarada Napoleão faz ao tomar sobre seus ombros mais esse trabalho. Não pensem, camaradas, que a liderança seja um prazer. Pelo contrário, é uma enorme e pesada responsabilidade. Ninguém mais que o Camarada Napoleão crê firmemente que todos os bichos são iguais. Feliz seria ele se pudesse deixar-vos tomar decisões por vossa própria vontade; mas as vezes poderíeis tomar decisões erradas, camaradas; e então, onde iríamos parar? Suponhamos que tivésseis decidido seguir Bola-de-Neve, com suas miragens de moinho de vento – logo Bola-de-Neve, que, como hoje sabemos, não passava de um criminoso?”.

“Ele foi valente na Batalha do Estábulo”, disse alguém.

“Valentia não basta”, respondeu Garganta. “A lealdade e a obediência são mais importantes. E quanto à batalha do Estábulo, acredito tempo virá em que verificaremos que o papel de Bola-de-Neve foi muito exagerado. Disciplina, camaradas, disciplina férrea! Esse é o lema para os dias que correm. Um passo em falso, e o inimigo estará sobre nós. Por

certo, camaradas, não quereis Jones de volta, hein?” (ORWEEL, 2007, p. 48).

Perante o assombro dos animais em relação à expulsão de Bola de Neve, eis que novamente Garganta aparece com sua destreza discursiva para “esclarecer” o fato. Neste excerto podemos perceber como a personagem, de forma extremamente sutil e ardilosa, leva os animais a aceitarem a ideia de que são “incapazes” para tomar decisões próprias, necessitando, pois, de um “líder”: “*Feliz seria ele se pudesse deixar-vos tomar decisões por vossa própria vontade; mas às vezes poderíeis tomar decisões erradas, camaradas; e então, onde iríamos parar?*”. Nota-se que o porta voz sublinha a importância do líder, insistindo que somente um líder tem capacidade de decidir sobre aquilo que seria melhor para todos.

É importante refletir, com base em Eagleton (1997, p.11), que do ponto de vista ideológico ninguém seria incapaz por completo, as pessoas precisariam aprender a sê-lo: “É preciso ensinar-lhes ativamente essa definição, e alguns deles revelam-se bacharéis nesse processo”. Delineiam-se assim, alguns dos suportes ideológicos para a legitimação do poder de uma classe ou grupo social dominante, tal como ocorre na presente fábula. Os traços ideológicos indicam para a incapacidade de um grupo em determinar direcionamentos, necessitando de um líder que os guie. Retomando aqui as palavras de Squealer/Garganta: “*Onde iríamos parar?*”.

Ainda em relação a este mesmo excerto, quando “alguém” bravamente na Batalha do Estábulo, Garganta responde: “*Valentia não basta, (...). Lealdade e obediência são mais importantes. (...). Disciplina, camaradas, disciplina férrea!*”.

Os elementos linguísticos: lealdade, obediência, disciplina, são exemplos de elocuições por meio das quais a ideologia encontra fios emergentes na obra *A Revolução dos Bichos*. Garganta se valendo de slogans ao invés de explicações, apaga quaisquer dúvidas ou questionamentos que os animais supostamente poderiam articular e, como resultado, consegue os manter sob controle. De acordo com Quintás (2001) determinadas palavras adquirem um prestígio especial em cada época da história, são as chamadas palavras “talismãs”. O manipulador dos termos talismãs, segundo o pesquisador, sabe que ao introduzi-los em um discurso, provoca intimidação, conduzindo à aceitação do que se poderia chamar de “imposições”. Corroborando com este autor, Fiorin (2007, p. 25) sugere ainda que tais traços semânticos “(...) refletem uma visão de mundo, de valores e de crenças numa dada formação social”.

A responsabilidade do bom andamento e de resultados positivos de uma determinada instituição, quando delegada à classe trabalhadora, desvia a atenção da responsabilidade de quem está no comando. Com o argumento de que depende da “obediência” e da “disciplina” para a concretização dos ideais revolucionários, os comandantes expiam a culpa que pode incidir sobre eles, devolvendo para seus subordinados: “Um passo em falso e o inimigo estará sobre nós”. Este ponto de vista é ilustrado por Foucault (1996, p. 14) quando afirma que:

ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro –no sentido forte e valorizado do termo – pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual

requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino.

Como uma das motivações da revolução foi o de expulsar o dono da fazenda, o Sr. Jones, devido aos maus tratos com os animais, o simples fato de ouvir seu nome, ou pensar na possibilidade da volta do ex-proprietário, aterrorizava integrantes da fazenda. Ciente disso, Garganta constantemente remetia a volta do ex-dono para, ainda mais, persuadir os dominados: “Jones voltaria! Sim, Jones voltaria!”. Eagleton (1997, p. 34) revela que “uma pessoa pode ter uma compreensão apropriada dos mecanismos de exploração, mas concluir que mesmo injusto e opressivo, é preferível, de modo geral, a qualquer alternativa provável”. Esse assujeitamento a situações que mesmo tendo a consciência de não são as desejadas, as ideais, causa o **apagamento** e este, como afirma Orlandi (1997, p. 80), “desempenha um papel fundamental no processo de constituição do sujeito.

**Fato C** - No capítulo VI, tem-se o discurso da personagem Garganta sobre a questão de os porcos dormirem em camas:

Com que então vocês, camaradas, ouviram dizer que nós, os porcos, agora dormimos nas camas da casa? E por que não? Vocês não supunham, por certo, que houvesse uma lei contra *camas*, não é? A cama é meramente o lugar onde se dorme. Vendo bem, um monte de palha no estábulo é uma cama. A lei era contra os *lençóis*, que são uma invenção

humana. Nós retiramos os lençóis das camas da casa e dormimos entre cobertores. Confortáveis, lá isso são! Porém não mais do que necessitamos, posso afirmar, camaradas, com todo o trabalho intelectual que atualmente recai sobre nós. Vocês não seriam capazes de negar-nos o repouso, camaradas, seriam? Não desejariam nos ver tão cansados que não pudéssemos cumprir nossa missão, não é verdade? Será que alguém quer Jones de volta? (ORWELL, 2007, p. 58).

Algumas estratégias discursivas e a manipulação da linguagem para sustentar o poder se manifestam explicitamente neste excerto destacado do capítulo VI, no qual a personagem justifica o fato de os porcos dormirem em camas. Fato este, proibido no Quarto Mandamento das sete leis que regiam a Granja dos Bichos – descritos na obra na página 25, a saber: “*Nenhum animal dormirá em camas*”. Este Mandamento foi modificado posteriormente pelos líderes, tornando-se na seguinte frase: “*Nenhum animal dormirá em camas com lençóis*” (ORWELL, 2007, p. 58).

Na construção da frase “*A cama é meramente o lugar onde se dorme*”, permite perceber a função da ideologia na relação de uma elocução com seu contexto social, e nas palavras de Eagleton (1997, p. 36): “mediante a distorção e a dissimulação”. A locução também pode ser interpretada como uma remontagem, pois, se o quarto mandamento formulado para a Granja do Solar, postula que nenhum animal deveria dormir em camas, a explicação para os porcos, especificamente os líderes da revolução, dormirem em camas tem como recurso argumentativo uma reinterpretação/reconstrução do fato e, como nos diz Charaudeau (2009, p. 56), “(...) o ideal de

uma boa explicação consiste em poder remontar a origem dos fatos”.

As elocuições interrogativas presentes neste excerto como, por exemplo: “*E por não?*”; “*Vocês não supunham, por certo, que houvesse uma lei contra camas, não é?*”; “*Vocês não seriam capazes de negar-nos o repouso, camaradas, seriam?*”, possibilitaram identificar que o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa. “A estratégia básica das questões adquire a forma imperativa, isto é, as questões são questões *obrigativas* – parentes das perguntas retóricas: questões diretas que se dá o nome de “questões objetivas” (ORLANDI, 1987, p. 17). A estratégia, a posição final, parece com o esmagamento do outro.

Do mesmo modo que Orlandi, Quintás (2001) afirma que uma forma de vencer o povo é a de *repetir*, uma vez ou outra, ideias ou imagens carregadas de intenção ideológicas. Lançam-se chavões, fazem-se afirmações contundentes, propagam-se slogans na forma de sentenças carregadas de sabedoria. Esse bombardeio modela a opinião pública, e as pessoas acabam tomando o que se afirma como o que todos pensam, como o que todos falam. O normal.

Neste fragmento também se percebe a repetição do pronome da terceira pessoa do singular “*você*”. Como já citamos na análise e de acordo com Koch (1992, p.15), o uso de pronomes pessoais “*eu*” e o outro como “*tu*”: é uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira”. Garganta migra para uma posição de poder enquanto o outro fica reduzido ao silêncio porque “*precisa*” colaborar com seus protetores ou a falência da causa será “*culpa*” deles. Mais uma



vez as armadilhas discursivas do porta-voz Garganta conseguem seus propósitos: “*Os animais tranquilizaram-no a este respeito, e não se falou mais no fato de os porcos dormirem em camas*” (ORWELL, 2007, p. 59).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos na obra, que desde o discurso inicial do *Old Major*, o velho Major nomeado em *A Revolução dos Bichos*, seguindo com recursos comunicativos como a canção “Bichos da Inglaterra”, a prescrição dos sete Mandamentos subscritos como princípios norteadores da nova sociedade, e os discursos de Garganta, a ferramenta principal para manter e sustentar relações de poder resulta da linguagem e do discurso. Sem a linguagem e o poder exercido através da trama discursiva, a rebelião e a vitória de Napoleão pelo controle e comando da fazenda provavelmente não teriam se solidificado.

George Orwell explicita, por meio de sua fábula, a vulnerabilidade humana diante do poder incutido no *thesaurus* da língua. Também da abrangência polissêmica que um termo é passível de representar, gerando suas armadilhas através da ideologia subjacente às palavras, mesmo sem o entendimento do significado profundo advindo do léxico constituído que, como peças de um quebra cabeça, formam discursos marcantes, como nos revela Steiner (2005, p.36): “O ponto crucial está na tonalidade, no efeito cumulativo de palavras chave e torneios frasais que podem ter atrás de si e, por assim disser, imediatamente abaixo de sua superfície um complexo campo de valores semânticos e éticos”.

Por meio dos discursos repletos de intencionalidades, de frases de impacto

psicológico e com abusos de circunlóquios, a ficção passa a ser fato e assim vai se criando o mundo dos animais personificados. A agência principal da nova sociedade que vai se desenhando segue o viés da língua/linguagem, que se torna um espelho distorcido e não uma imagem transparente, clara, decifrável. Perguntamos então, se não temos, na sociedade atual, a linguagem expressada nas diferentes mídias, por meio não apenas através de signos, de palavras, mas ainda, através de imagens, sons, uma ferramenta que oprime enquanto forma opiniões e julgamentos, pois não agimos também em determinadas situações como os animais representados na fábula, aceitando fatos e situações sem contra argumentações? E ainda, se não temos no enunciado um sujeito interpelado pela ideologia, uma vez que seu dizer se encontra regulado pela sociedade que está incorporado, um sujeito assujeitado às coerções sócio-ideológicas e nunca dono do seu discurso?

Esta obra ficcional evidencia a linguagem como instrumento para a definição de conceitualizações e comportamentos em prol de representações coletivas. Fairclough, citado por Thanasoulas (2009), nos revela que subestimamos a importância da linguagem na produção, preservação e mudanças das relações de poder na sociedade e a contribuição para a dominação das pessoas. Igualmente destacamos as colocações de Barthes (2007, p. 4) quando afirma que não vemos o poder que reside na língua, “porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”. A língua, segundo ele, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista, ela é simplesmente fascista: “pois o fascismo não é impedir

de dizer, é obrigar a dizer”.

Por fim, destaca-se a passagem da obra “O Fausto de Goethe” citada por Berman (1982, p. 83), na qual Fausto festeja seu poder sobre as pessoas, que aceita-se, condensa os atos da personagem analisada: “Usar todos os meios disponíveis/para engajar multidões e multidões de trabalhadores, /incitem-nos com recompensas, ou sejam severos,/ Paguem-nos bem, seduzam ou reprimam!”

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia da Letras, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução de Sérgio Miceli at all. São Paulo: Edusp, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 8. Ed.. São Paulo: Ática, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do**

**discurso**. 2. ed.. São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed.. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Tradução de Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUINTÁS, Alfonso Lopes. **A manipulação do homem através da linguagem**. Tradução Elie Chadarevian. São Paulo: Mandruvá, 2001.

STEINER, George. **Depois de Babel: questões de linguagem e tradução**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

THANASOULAS, Dimitrios. **Language and Power in Education**. 2009. Disponível em [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/power1\\_dimitrios.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/power1_dimitrios.htm). Acesso em 12 out. 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

# MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

Jamile da Silva de Oliveira  
*Universidade Federal do Acre*

Letícia Mendes da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho é fruto de uma oficina sobre ensino de história, ofertada pelo PIBID, e de uma pesquisa sobre os métodos aplicados nas escolas Lindaura M. Leitão e Pe. Diogo Feijó para educação das relações étnico-raciais. A importância deste trabalho está em avaliar os métodos que estas escolas estão adotando para inserir em seu cotidiano os novos temas propostos pela lei 10.639/03, que veio para inserir no currículo escolar a história da cultura afro-brasileira e africana. Tem-se como objetivo identificar quais métodos os professores estão utilizando para trabalhar as relações étnico-raciais nestas escolas. Para a construção deste trabalho utiliza-se como referencial teórico Bitencourt (2005) que nos traz um histórico de métodos utilizados no ensino de História, de acordo com a temporalidade que este ensino está inserido, nos mostrando que vivemos um momento onde estes métodos têm sido ampliados, possibilitando novas possibilidades de inserção de outras temáticas. Além disso, Alves (2007) nos chama a atenção para a necessidade de uma mudança de postura dos educadores quanto às maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem para que o ensino desta temática seja efetivado. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a análise de sequências didáticas e dos métodos utilizados pelos professores destas

escolas. Sendo assim podemos inferir que é necessário um olhar mais cuidadoso no ensino de história acerca da educação étnico-racial, pois a educação é essencial para o rompimento de preconceitos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Educação. Relações Étnico-raciais. Métodos.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de experiências vivenciadas por nós nas atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como também a nossa participação na tutoria do módulo VI do Curso de Especialização UNIAFRO: Política de Igualdade Racial na Escola, da Universidade Federal do Acre-UFAC. Tal curso tratava sobre a “Educação das Relações étnico-raciais” e mecanismos educacionais que são usados em sala para trabalhar as questões étnico-raciais dentro do campo escolar.

Essa pesquisa foi desenvolvida devido à necessidade de uma melhor compreensão de como a educação das relações étnico-raciais é desenvolvida nas escolas, vendo que esses órgãos educacionais têm que inserir e executar em seu currículo temáticas que discutam a diversidade sociocultural, como gênero, raça, etnia, religião, dentre outros. Perante isto, baseamo-nos nas metodologias que são usadas para que essa diretriz seja efetivamente

desenvolvida na educação escolar, considerando que o professor precisa ser parte dessa mudança e, para tanto, precisam compreender que há uma clara violação de direitos, principalmente da população negra no meio social.

A escola não deve promover somente saberes, mas práticas educativas que promovam respeito à diversidade do meio social onde vivemos. Temos no Brasil e no mundo uma grande necessidade educacional de expandir temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e africana, levando em consideração que somos constituídos por diferentes grupos étnico-raciais, sendo caracterizada, em termos culturais, como uma das sociedades mais ricas do mundo. Porém, a história da nossa sociedade é marcada por desigualdades e discriminações, especificamente contra negros e indígenas, impedindo, muitas vezes, o desenvolvimento econômico, político e social destes povos. Dessa forma, faz-se importante salientar que a escola compreenda que a ética não deve ser uma disciplina a ser dada por um professor específico. A educação moral deve ser construída através de valores e por meio da interação social, considerando que cada indivíduo vai contribuir com o seus valores, saberes e cultura.

Este trabalho foi feito dentro a partir desta perspectiva porque consideramos ser um assunto relevante para todos os educadores, historiadores e para a sociedade, pois nele iremos identificar quais métodos estão sendo utilizados no ensino de história para trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas Lindaura Martins Leitão e Padre Diogo Feijó, escolas nas quais tivemos a oportunidade de pesquisar e observar a forma pela qual a lei 10.639/03 que veio para inserir no currículo escolar a história da cultura afro

-brasileira e africana, está sendo aplicada no âmbito escolar e se realmente essas escolas estão cumprindo com aquilo que lhes foi proposto em lei.

Porque sabemos que a inserção deste conteúdo no ensino está sofrendo muita resistência por parte dos educadores, pelo fato de que seria mais uma carga, ou seja, mais uma preocupação, além daquelas que eles já possuem. Então os professores em sua maioria preferem ignorar aquilo que está proposto em lei que vigora desde 2003. Por isso, construímos este artigo para ressaltar que a escola deve proporcionar as condições necessárias para a transmissão e assimilação dos conhecimentos buscando sempre trazer o maior número de informações possíveis para toda a comunidade escolar.

Portanto, a lei 10.639/03 é de suma importância, sabendo-se que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. No presente texto, pretendemos esboçar uma reflexão acerca desta lei que, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Então a inserção deste conteúdo trará mais uma fonte de conhecimento para os alunos, pois vai contar a real história da cultura Afro-brasileira e Africana das suas lutas sofrimentos e conquistas assim desmitificando os acontecimentos durante toda a trajetória dos negros.

A melhor forma de educar nossas crianças e com o conhecimento de todas as áreas trazendo a tona essas discursões na escola para que haja uma melhor compreensão sobre as relações étnico-raciais, buscando amenizar o preconceito e a dis-

criminação que é muito presente nas escolas.

O nosso principal intuito foi de conscientizar os alunos sobre a importância desse debate dentro da escola, apresentando a diversidade cultural que constitui o meio social no qual o mesmo se insere. BOURDIEU (1990, p. 71), que tem influenciado nossas reflexões, diz que “O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade e às vezes sua violência, ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e, em termos gerais, as representações [...] já é mudar as coisas.”

Conforme sugere a reflexão de Bourdieu, as palavras e seus conteúdos são instrumentos de luta, e foi nesse sentido que esse debate se apoiou, de lutar contra a discriminação de dialogar com as diferenças, de respeitar o outro independente de sua cultura. Esse é o papel da escola, desmitificar essa concepção de que todos são iguais, é essencial para uma criança que em sua formação social tenha essa compreensão. E tudo se modifica se transforma com palavras, com o conhecimento.

Buscou-se neste trabalho traçar uma nova trajetória, para não colocar o ambiente escola como reprodutor de preconceito voltando o olhar para uma análise de como o aluno compreende essa temática, o que ele trás de casa para a escola, então o desenrolar da ação vai se basear em tentar responder essas questões. Pois consideramos esse assunto de total relevância para toda a comunidade escolar e para o meio social em geral. Buscando sempre conscientizar o aluno da importância deste debate dentro da escola.

Outra questão importante dos nossos objetivos foi analisar os métodos que

os professores utilizam em sala de aula na tentativa de criar um diálogo de construção mútua para a formalização de conceitos partindo do conhecimento adquirido. “*A história se faz com os documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir utilizar.*” (FEBVRE apud SCHMIDT, 1974, p. 21)

A pretensão de criar esse diálogo está em explicar historicamente a realidade na qual o aluno se insere, de fato como nos apresenta Febvre tudo parte de uma engenhosidade, uma escolha, a história nos permite isso, é preciso passar por uma reforma de conceitos e caminhar com a definição de que tudo está em movimento e é preciso se adequar a tais mudanças, sendo pertinentes ou não.

Sabemos que o Brasil por muito tempo foi considerado o país da “democracia racial”, no entanto, é possível perceber as grandes e graves desigualdades raciais que têm marcado de forma violenta a realidade histórica do nosso país. Por isso vimos a necessidade de colocar este debate em questão, pois nossas escolas atualmente estão sendo reprodutoras de preconceito, e a lei 10.639/03 veio para tentar amenizar isso através da educação, para que desde cedo as crianças venham ter respeito pelas diversidades que nosso país possui.

*Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 38):*

o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os

amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação.

Os parâmetros curriculares mostram com clareza que o aprendizado dos alunos influencia diretamente na construção dos seus valores e é por esse motivo que as escolas devem ensinar a história da cultura afro-brasileira e africana para seus alunos, pois a partir daí eles irão ter um olhar diferenciado sobre esta questão, mudando sua forma de pensar compreendendo que a diversidade cultural é um fator que exerce muita influência nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos que nela se insere, a escola é colocada aqui como o viés de preparação para que esses indivíduos não se sintam perdidos, logo apresentar ferramentas para essa postura permeia a função de um professor.

Para a construção deste trabalho utilizamos como referencial teórico Bittencourt (2005) que nos traz um histórico de métodos utilizados no ensino de História, de acordo com a temporalidade que este ensino está inserido, nos mostrando que vivemos um momento onde estes métodos têm sido ampliados, possibilitando novas possibilidades de inserção de outras temáticas.

Como a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do estudo da história africana e afro-brasileira nas escolas, por exemplo, apresenta-se como um avanço significativo, pois responde alguns anseios do movimento negro e ao mesmo tempo se configura como uma estratégia de quebra de silêncio, pois Como afirma

Luciana Alves (2010) o silêncio foi por muito tempo, a principal estratégia pedagógica encontrada pelos professores para lidar com a situação de preconceito e discriminação no âmbito escolar.

Neste sentido, pretendemos com esse artigo quebrar alguns silêncios, levando os alunos e professores à reflexões significativas sobre a necessidade de mudanças de atitudes entre os sujeitos da escola no que se refere à comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

A lei federal 10.639/03 reforça a luta em favor dos afro-brasileiros e é resultado de uma luta antirracista. Fazer vir a tona a discussão sobre o racismo é uma forma de não silenciar os mais diversos preconceitos e discriminações presentes na escola além de promover relações mais igualitárias, como apresenta o ministério da educação do Brasil (2005, P.11)

Ao longo de sua obra a autora Circe Bittencourt mostra a relação que a disciplina tem com o contexto histórico no qual se insere, e os desdobramentos que a utilização de certos métodos tiveram até o presente momento no sentido de possibilitar a constituição da disciplina tanto no âmbito acadêmico quanto escolar.

A autora mostra a mudança de panorama que a disciplina sofreu desde o início do século XX, com a formação das raízes nacionais brasileiras, até as propostas curriculares da década de 1990, momento marcado pelo avanço tecnológico que também interferiu na produção do conhecimento e na formulação de novas Diretrizes Curriculares, estas focam de maneira intensa o papel do professor enquanto planejador do ensino e capaz de perceber e adequar sua prática pedagógica às especificidades de cada realidade escolar.

E essa realidade escolar insere-se na importância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringindo apenas a população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Alves (2007) nos relata a necessidade de mudar na postura dos educadores com relação ao ensino desta temática em sala de aula, tendo em vista que esta mudança tem de ocorrer de maneira que o tema sobre as relações étnico-raciais seja de fato efetivado e aplicado com sucesso. Porém a prática deste desenvolver não é simples como afirma Alves, pois não é fácil para o educador colocar e executar tais mudanças no currículo, porém cabe ao mesmo o ato desta tentativa de erradicação deste e de outros preconceitos.

Com o advento da Lei 10.639/03, as instituições públicas e privadas sentiram a necessidade de qualificar seus funcionários com práticas pedagógicas que facilitassem os profissionais da Educação na aplicação e desenvolver desse ensino das relações étnico-raciais. Mas Alves nos deixa claro que primeiramente temos que romper com o currículo conservador e lecionar de maneira clara e objetiva, tentando assim atingir as metas as quais se quer chegar com este processo.

As práticas e métodos aplicados pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais devem ser trabalhadas e aplicadas de forma didática em sala segundo Alves, aonde estas atividades voltadas ao tema tem que buscar favorecer um novo olhar sobre a temática de forma que tenha um foco sobre as críticas e diversidade, sem

deixar de lado o aspecto da relação de respeito, transformando o ambiente em um meio reflexivo ampliando assim o aspecto cultural de cada aluno vivenciada a partir da experiência do outro.

Para a realização deste trabalho utilizamos como metodologia as sequências didáticas das escolas Lindaura Martins Leitão e Padre Diogo Feijó para identificarmos se a lei 10.639/03 esta sendo cumprida e quais os métodos utilizados, também observamos a rotina das escolas as atividades que eram feitas em relação a temática em questão, na escola Lindaura M. Leitão o método usado para aplicar a lei é feito através de oficinas que mobiliza toda a comunidade escolar, nessas oficinas os professores trabalham textos, musicas e documentários que mostram a história da cultura afro-brasileira e africana esta e uma forma bem interessante de interagir com todos os alunos a respeito desse que e tão importante para a formação de cidadãos mais conscientes e menos preconceituosos, pois o preconceito só ocorre quando desconhecemos o assunto, então e fundamental que a escola ofereça o máximo de conhecimento para seus alunos .

Contudo podemos perceber que grandes avanços foram conquistados na Educação Brasileira nas décadas mais recentes isso é inegável. Mas levando em consideração as condições de acesso, pode se ver que as conquistas ainda se tornam bem restritas à implementação de leis sem se atentar para seu cumprimento nas posturas e práticas e que devem ser corrigidas a partir do corpo docente e de toda a comunidade escolar.

A Igualdade e diferença na escola se torna um desafio à formação de professores, pois a maior parte de nossos professores não foram formados para anali-

sarem a questão étnico-racial de forma a se desprenderem dos hábitos eurocêntricos, vendo que a escola tem a função de formar o aluno para exercer de sua cidadania, do trabalho e continuar aprendendo ao longo da vida.

Esta é a orientação da Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil, onde ampliar a cidadania é um dos objetivos principais que devem orientar o trabalho pedagógico, e por causa disso, a escola tem que buscar o desenvolvimento de competência e habilidades que permitam compreender a sociedade que vivemos. Onde o entendimento deste desenvolvimento da cidadania também significa a capacitação para saber avaliar o sentido do mundo em que se vive, os processos sociais e o papel de cada um nesses processos.

É evidente que nós, brasileiros, vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual. A nossa diversidade e pluralidade, contudo, não se exhibe só através das diferentes culturas constituintes da população. É neste contexto que a escola pode criar condições e possibilidades para a inserção da diversidade cultural e da equidade social no seu cotidiano possibilitando um amplo conhecimento dos seus alunos preparando-os para lidar com as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele/** Luciana Alves; orientação Marília Pinto de Carvalho. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2010.

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar/**

Roberta de Souza Alves/ Unesp-Bauru, 2007. 74p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista – Unesp-Bauru – Faculdade de Ciências. Orientador. Prof. Dr. Clodoaldo Meneguelo C 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Pontos de referência. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Cainelli. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2009.

Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5ª a 8ª séries. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>>. Acesso em: 01 de outubro de 2014.

Lei 10639/03 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?optio>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.



# NUANCES: A RESISTÊNCIA DAS “ARTES” EM RIO BRANCO (1971-1981)

Jefferson Henrique Cidreira

Secretaria do Estado de Educação/Universidade Federal do Acre

## RESUMO

Neste artigo, pretendemos fazer um estudo em torno das “artes” desenvolvidas em Rio Branco entre os anos 1971 e 1981, como a produção artística foi de fundamental importância na resistência contra o novo elemento econômico, cultural e político: a pecuária. Destacamos assim, a produção no campo cultural, em destaque: a música, cinema e *artes visuais*. Foi através dessas “artes” que as estratégias cotidianas de resistência puderam eclodir na capital acreana, rompendo a tentativa de homogeneização dos discursos dos governantes acreanos para que fossem aceitos pela população do Estado. Para tal estudo, utilizaremos como aporte teórico/metodológico as pesquisas sobre Louis Althusser, Michel Foucault e Michel de Certeau, sabendo discernir suas singularidades teóricas, e utilizando suas pesquisas para traçar uma linha tênue sobre as relações de poder e as estratégias cotidianas de resistência. Além de músicas compostas por artistas locais, *charges*, *artes visuais* de Hélio Melo e a produção cinematográfica acreana, para trazeremos tais “artes” acima descritas, como resistência contra os discursos dos governantes acreanos, carregados de desejo e poder.

**Palavras-chave:** Artes. Discursos. Resistência. Rio Branco.

## INTRODUÇÃO

NUANCES: A RESISTÊNCIA DAS “ARTES” EM RIO BRANCO (1971-1981)

faz parte integral do estudo feito em ocasião da finalização da nossa dissertação de mestrado, apresentada ao Mestrado de Letras: Linguagens e Identidades. Nesse estudo, tentamos tornar evidente a resistência ou o *fazer cotidiano*, evocando Michel de Certeau, para trazermos à tona os discursos de resistência frente ao discurso oficial do Estado, entre os anos 1971 e 1981.

É interessante destacarmos o contexto histórico da cidade de Rio Branco nesse período, os *agitos* políticos, culturais e econômicos em que a cidade e o restante do território acreano estavam mergulhados.

Viviam-se momentos conturbados na década de 1970, uma vez que imperava a regência militar no Brasil. Em 1964 deu-se início a ditadura militar, e esse regime político vislumbravam com as idéias de progresso e modernidade para o país.

Desse modo, instauram uma política de povoar a Amazônia, *trazer homens sem terra para uma terra sem homens*, implantar uma modernização na Amazônia acreana e incorporar esse território ao país, ou seja, explorar suas riquezas e tornar uma terra importante para o desenvolvimento do país.

Logo, foi no governo Wanderley Dantas, de 1971 a 1975, onde os *agitos* tornaram-se mais visíveis, além de evidenciamos o grande uso das mídias: rádio, televisão e jornais e folhetos impressos, para a veiculação dos discursos políticos com o intuito de atrair os grandes empresários do centro-sul do país para investir

no Acre, sonhando trazer o progresso para o Estado.

É notório salientarmos que, não estamos demonizando a administração de Dantas e tão pouco a sua pessoa, apenas estamos destacando que o processo de pecuarização do Acre se tornou mais intenso em seu mandato, além do uso das mídias como meios fortes e eficazes [meios de comunicação de massa] de propagar seus ideais de progresso e atração de grandes investidores para o Acre. Contudo, trouxe também pessoas com o sonho de enriquecer e fazer suas vidas neste Território.

Aliás, esse novo elemento político, cultural e econômico: a pecuária foi uma das propostas políticas impostas pela ditadura militar, com o interesse de desenvolvimento, progresso e ocupação das regiões mais distantes do país.

Sendo assim, observamos os discursos vinculados pelos chefes políticos no Acre, do discurso ideológico do Estado ao discurso popular entre os anos 1971 e 1981, trazendo seus desejos de “progresso”, de desenvolvimento do Acre com o novo elemento ou segmento político e econômico adotado pelos governos militar e estadual, que resultou no processo de pecuarização do Acre. E, como surge uma resistência nas artes, como as artes incorporam em si discursos de resistência frente à instauração da pecuária no Acre.

Vale destacarmos as teorias da AD francesa, trazemos as contribuições de autores como Louis Althusser; Mikhail Bakhtin e Michel Foucault e Michel de Certeau. Apesar de suas diferenças teóricas, conseguimos extrair e fazer um linha tênue das teorias dos respectivos autores.

De Althusser, trazemos a sua contribuição sobre *Aparelhos Ideológicos de*

*Estado e Repressor*, que contribui eminentemente nas análises de poder, onde estão inseridos o rádio e os jornais impressos como *Aparelhos* utilizados como divulgadores de uma ideologia dominante; além da polícia, um aparelho repressor utilizado pelos governantes acreanos para abrir caminhos aos *paulistas* em detrimento aos mais humildes: colonos, índios e seringueiros que, comumente, eram expulsos de suas terras com a ajuda da polícia acreana. Assim como afirmou o historiador Jefferson Henrique Cidreira:

É fato que os paulistas tinham a ajuda de jagunços e até pistoleiros, que se utilizaram de várias práticas de violência, chegando a atear fogo nas barracas dos colonos e matarem, se fosse preciso, e assim foi, além da própria polícia, o aparelho repressor do Estado, que ao invés de ficar do lado dos pobres seringueiros e índios, ficava à disposição dos grandes fazendeiros (CIDREIRA, 2013, p. 77).

Após a importância teórica de Althusser, evidenciada nos dizeres de Cidreira (2013), trazemos à luz a teoria bakhtiniana que nos permite um estudo aprofundado sobre ideologia e as tensões encontradas ou inseridas na linguagem, no seu uso cotidiano. Através dele, observamos que a palavra, a enunciação, “não existe fora de um contexto social, portanto é ideológica” (BAKHTIN, 1995, p. 16). Além de nos elucidar a definição da língua, que é “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1995, p. 17). Portanto, observamos em Bakhtin que a língua é usada como ferramenta ideológica, assim, servindo para veiculação e defesa dos desejos das classes di-

vergentes inseridas num contexto social e histórico definido.

Já Michel Foucault (1979), que não nega os Aparelhos de Estado, porém vai além desta teoria, observando as relações de poder existentes em “todos” os lugares, os “micro-poderes” tecidos nas relações em sociedade.

Certeau, por sua vez, contribui com aquilo que chamamos aqui de *resistência*, uma vez que, ele remonta em sua obra *A Invenção do Cotidiano* as maneiras de subversão, as estratégias de resistência que os indivíduos colocam em prática em seus cotidianos.

Então, percorrendo por esses “caminhos” teóricos, mesmo sabendo suas singularidades, contudo, suas contribuições valiosas para esse estudo, é que observamos as relações de poder existentes no espaço temporal deste artigo, onde os governantes acreanos se apropriaram dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* para veiculação e aceitação de seus discursos; utilizando a palavra como uma “arma ideológica”, ou seja, carregada de ideologia e interesses, do contexto histórico-social, tentando, nas relações de poder, manter a ordem estabelecida e torná-la homogênea, utilizando de outras estratégias, “micro-poderes”, nas relações sociais daquele momento, para, enfim, implantar seus ideais políticos.

Dessa forma, que observamos a utilização da Rádio Difusora Acreana, jornal *O Rio Branco* carregados de discursos a favor dos chefes políticos, do “desenvolvimento” da Amazônia acreana e, por conseguinte, camuflando a violência, a expulsão de seringueiros, colonos e índios de suas terras por jagunços dos *paulistas*<sup>1</sup> e polícia acreana.

**NUANCES: A RESISTÊNCIA NAS**

## **ARTES CONTRA A PECUARIZAÇÃO DO ESTADO**

Segundo Souza (1998), foi nesse período que a ditadura militar estabelece um novo “projeto” para o desenvolvimento da Amazônia, gerando uma política de integração à Amazônia, sob os *slogans* “de integrar para não entregar” e “levar homens sem terra para uma terra sem homens”, criando um conjunto de programas políticos destinados a atrair grandes empresários da região centro-sul, como o próprio autor afirma:

Em agosto de 1971, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) elaborou um Plano de Desenvolvimento da Amazônia, sendo o primeiro a ser executado entre os anos de 1972 a 1974. Os seus objetivos principais eram: promover o progresso de novas áreas e a ocupação de áreas vazias. O primeiro plano preferiu implantar na Amazônia grandes fazendas de gado em favor dos ricos empresários [...] (SOUZA, 1998, p. 201).

Não obstante, tal assertiva reflete o momento que o Estado do Acre vivia na década de 1970, uma vez que um novo elemento econômico (podendo ser político e cultural também) foi inserido em terras acreanas: a pecuária. Ou seja, um leva de grandes empresários vindos do centro-sul do país, em sua maioria, e de outros lugares do Brasil e do mundo, além de uma leva de trabalhadores atraídos por essa política militar, ou melhor, pelas promessas de vida e enriquecimento fácil.

Um dos depoimentos mais pertinentes que encontramos ao longo de nosso percurso, foi à entrevista com um migrante paranaense que, atraído por essa nova política, veio para o Acre com o sonho de

enriquecimento fácil. Segundo o senhor Saint Clair, paranaense, era comum ver propagandas maciças sobre o Acre como um lugar “atraente, bom de viver e, o mais atrativo perante aos olhos do povo do Paraná, segundo depoimento do próprio, lugar de “ter vida boa”, referindo-se ao enriquecimento fácil propagado pelo governo acreano.

Dessa forma, o senhor Saint Clair em seu depoimento, sintetiza a grande leva de migrações para o Acre atrás de vida fácil, de desenvolvimento econômico, e já prenuncia os conflitos que eclodiriam entre os “sulistas” e o povo do Acre (seringueiros, colonos e índios), “vamos ensinar o que eles sabem e tomar o que eles têm” (Entrevista com SAINT CLAIR, Rio Branco, 2006).

Ainda é mais enfática essa ideia, se trazermos à tona uma das propagandas mais divulgadas e enraizadas nas mentes dos migrantes que para cá vieram, que, segundo Souza (1998), foi utilizada por um dos “chefes políticos” que mais incentivaram a instalação da pecuária em território acreano foi Wanderley Dantas, governador entre os anos 1971 e 1975, que trazia como *slogan*: “*Novo Acre agora a independência econômica*”. Tal discurso promulgado, pintava, representava o Acre como um “paraíso perdido” no Brasil, fazendo alusão à terra prometida por DEUS ao seu povo, assim como descreveu Marcílio Ribeiro Santana:

Acre, a nova Canaã.  
Um Nordeste sem seca,  
Um Sul sem geadas,  
Invista no Acre e exporte pelo  
Pacífico (SANTANA, 1988, p.  
150).

Tal *slogan* “*Acre a nova Canaã*” fazia parte de uma campanha publicitária am-

pla que circulou em todos os jornais do Brasil. Sendo assim, observamos aquilo outrora mencionado: o desejo de atrair investidores para o Acre, para atingir as metas propostas pelo governo militar, o “desenvolvimento” da Amazônia.

Dessa forma, que observamos a utilização da Rádio Difusora Acreana, jornal *O Rio Branco* carregados de discursos a favor dos chefes políticos, do “desenvolvimento” da Amazônia acreana e, por conseguinte, camuflando a violência, a expulsão de seringueiros, colonos e índios de suas terras por jagunços dos *paulistas* e polícia acreana.

Mediante a esse contexto histórico e social que o Acre estava imerso, o artista e poeta Hélio Melo parte de seu contexto sócio-cultural, da realidade que o cerca, tal realidade coaduna-se com a pecuarização do Estado e os conflitos causados pela mesma.

Hélio Melo, como conhecido, nasceu no dia 20 de julho do ano de 1926 na cidade de Boca do Acre, no Amazonas, porém foi em Rio Branco, capital acreana, que ficou conhecido por suas produções artísticas, principalmente no campo das artes visuais. Foi na arte visual que Hélio Melo seria notabilizado, suas telas continham suas vivências, seu contexto histórico e social, seu crivo ideológico e crítico, os quais nortearam suas representações sobre a realidade acreana. Logo, se viam em suas obras outras funções além da estética, como reafirma Trevisan (1990) a essas funções da obra de arte:

A obra de arte, igualmente, serve para ilustrar determinado programa iconográfico, o que converte num sistema de imagens, destinado a valorizar ideais e mitos religiosos, políticos ou culturais, sujeito a modificações ocasionadas por

múltiplos fatores. Não se deve ignorar ainda que a obra de arte constitui uma expressão, direta e indireta das concepções de vida e de mundo das sociedades às quais pertencem os artistas, [...] Finalmente, a obra de arte é um objeto de prazer, que visa provocar determinada experiência gratificante, que consiste numa espécie de vivência sensorial-perceptivo-intelectual, onde são engajadas especialmente a memória e a imaginação (TREVISAN, 1990, p. 91-92).

As pinturas de Hélio Melo datam das décadas de 1970 e início de 1980, período em que o Acre, como já mencionamos, estava mergulhado nos conflitos de terras, no desmatamento gerado pela pecuarização do Estado e a chegada dos “paulistas” em nossa região. Para Levy (2004), as pinturas de Hélio Melo ganhavam um caráter bem próximo da *charge*, que já foi definida anteriormente, porém sua definição se torna novamente relevante em nosso trabalho para reforçar o seu caráter crítico.

De acordo com Aglaíze Damasceno, a *charge* é definida como:

Uma representação de caráter mais crítico, pictórico, burlesco, caricatural e cômico, onde é satirizado um fato específico, acontecimento que é de conhecimento público. Esta representação pode ter um personagem constante ou não, nas ilustrações. Ela pode retratar também personagens desconhecidos da maioria das pessoas, mas inserido em algum fato público, com o qual há, automaticamente, uma associação de fatos e idéias. Pelo motivo de representar um fato ou acontecimento, pode dispensar o desenho com técnica apurada, mas outras vezes pode ser explorado o acabamento técnico (DAMASCENO, 1996, p. 26-27).

Tal definição se torna crucial e pertinente no Acre nessa época, já que os discursos do Estado eram vinculados como discursos de “progresso”, de desenvolvimento, que pintavam o Acre como um lugar maravilhoso, sem conflitos. E esses discursos que eram passados através das mídias, discursos de reafirmação do novo elemento político e econômico adotado pelo Estado, a pecuária.

Logo, as obras do artista visual Hélio Melo ganhavam uma conotação de discursos de resistência, de denúncia aos conflitos silenciados no Acre, digo, silenciados em prol dos grandes fazendeiros, da elite oligárquica do Acre em relação aos seringueiros, índios e colonos que eram expulsos de suas terras, violentados pela pecuarização do Estado.

É na pintura seguinte que vemos nitidamente a simbologia discursiva de defesa, ou melhor, de ataque, crítica social, um discurso popular de reação contra os discursos dos governantes acreanos e pecuaristas.

Figura 1: “A expulsão do Seringueiro”.



Nessa pintura intitulada *A expulsão do Seringueiro*, o artista representa sua obra como um discurso de resistência, um discurso de denúncia mostrando a realidade dos colonos e seringueiros que foram expulsos de suas casas, de suas colocações, pela agropecuária imposta ao Acre pelos seus governantes.

Ao analisarmos a pintura, observamos que a vaca ocupa a casa, e o seringueiro, juntamente com a sua família, pega seus poucos pertences e vai embora do lugar que era seu “lar”. Observe-se também o desmatamento ocasionado para a formação de pastos para o gado, como observado na árvore cortada. Essa realidade não era veiculada pelos meios oficiais que silenciavam os conflitos de terras, as violências, as barbaridades ocorridas nesse período de 1971 a 1981, no Acre.

Outro campo artístico em que configurou a resistência foi a produção cinematográfica, que coaduna-se com as resistências representadas na produção de Hélio Melo.

O grupo acreano ECAJA Filmes (Estúdio Cinematográfico Amador de Jovens Acreanos), em alguns de seus filmes, apresentou a denúncia aos conflitos ocasionados pela pecuária. Como destaca, Jefferson Cidreira (2013):

Outra mídia cultural local que colocou em prática os discursos de resistência foi o cinema, e em destaque aqui o grupo de “jovens cineastas”<sup>2</sup> de Rio Branco, que propuseram mostrar a realidade, ou melhor, o contexto social e econômico em que o Acre vivia em épocas de ditadura militar[...] [este jovens] participavam dos grupos da Igreja Católica, as CBEs (Comunidades Eclesiais de Base), onde nessas Comunidades puderam ter experiências religiosas, experiências sociais, as quais lhes proporcionaram a assimilação das lutas, dos conflitos em que Rio Branco e o restante do Acre estavam mergulhados por conta desse novo segmento político e econômico proposto pelo governo do Estado e o governo Militar: a pecuária (CIDREIRA, 2013, p. 106).

Tal experiência possibilitou ao grupo ECAJA Filmes produzir um discurso contrário ao discurso do governo e o progresso pregado com a inserção da pecuária no Estado, uma vez que [estes jovens] viam e viviam os conflitos ocasionados por esse novo elemento econômico e político.

No filme, *Rosinha a Rainha do Sertão*, produzido no ano de 1974, que retratava aquele momento difícil que o Acre vivenciava, observamos a crítica veemente aos *agitos* desastrosos que a pecuária incutia no Acre, Assim como afirmou Costa Júnior, em seu livro, o segundo filme “proposto por João Batista, se transformaria em clássico do cinema acreano [...] seria um enredo que abordaria o assunto dominante na cidade naquele tempo: a chegada dos chamados ‘paulistas’” (COSTA JÚNIOR, 2010, p. 79). Nele observamos nitidamente, um cunho ideológico de seus produtores, logo, a produção de um discurso de resistência à chegada dos “paulistas” no Acre, aos devaneios de “progresso” e desenvolvimento do Acre, delirados pelos seus governantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste sucinto artigo, procuramos mostrar como os governos utilizaram as mídias para o discurso ideológico, principalmente o governo Wanderley Dantas, período em que se intensificou a pecuária no Acre, de 1971 a 1975. De como a chegada da pecuária no Acre significou a expulsão dos colonos, índios e seringueiros de suas terras, a violência, o desmatamento desenfreado e os conflitos que se iniciaram e se intensificaram entre esses atores sociais nesse momento.

E como esses episódios da História acreana desencadearam gritos de liberdade, de resistência, por parte da população mais “pobre”, da população afetada pelos

conflitos e daqueles que eram contra os “paulistas” e a política adotada pelos governantes acreanos, fazendo emergir discursos populares, de resistência nas artes da cidade de Rio Branco.

Enfim, a eminência deste testudo se nota na proeminência de um estudo novo que permite trazer à tona os discursos de resistência contra os interesses econômicos e sociais das elites acreanas produzidos entre os anos 1971 e 1981.

## NOTAS

<sup>1</sup> É importante destacarmos que essa terminologia está inserida em um debate mais amplo da historiografia acreana, que em si mesmo, não é nosso foco. Entretanto, o significado do termo “paulista” ou “sulista” que, correntemente, é/foi utilizado pela população acreana e por vários pesquisadores, é uma referência à visão do povo acreano frente aos grandes empresários do centro-sul do país. Ou ainda, como uma simples forma de designar um conjunto genérico de mudanças sócio-econômicas no Acre.

<sup>2</sup> Essa terminologia foi utilizada pelo historiador Hélio Moreira da Costa Júnior, em seu livro **Acre(anos) de cinema: uma história quadro-a-quadro de jovens cineastas (1972-1982)**, como analogia aos jovens da cidade de Rio Branco, com faixa etária entre 12 a 17 anos, que idealizaram seus sonhos de produzirem seus próprios filmes, influenciados por um livro chamado “O Jovem Cineasta”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: 2012.

CIDREIRA, Jefferson Henrique. **Rádio Difusora Acreana, jornal Varadouro e outras mídias: discurso oficial e discurso de resistência na Amazônia acreana (1971-**

**1981)**. Rio Branco: UFAC, 2013.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Meios alternativos de comunicação e movimentos sociais na Amazônia Ocidental (Acre: 1971-81)**. São Paulo: USP, 2000.

DAMASCENO, Aglaíze da Silva. **Charges de Garibaldi Brasil: expressão lúdica do cotidiano enquanto leitura do contexto social**. Rio Branco: Fundação Garibaldi Brasil/ BOBGRAFF, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LEVY, Herbert Costa. **As obras de Hélio Melo e suas possibilidades interpretativas acerca do contexto acreano**. Rio Branco: UFAC, 2004.

SANTANA, Marcílio Ribeiro. **Os “Imperadores do Acre”**. Uma história da recente expansão capitalista na Amazônia Ocidental: Contribuição à história da recente expansão capitalista na Amazônia. Brasília, UNB, 1988.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre**. Rio Branco: Editora M.M. Paim, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **15 textos de História da Amazônia**. Rio Branco, UFAC, 1998.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1990.

### 4.1 - Fonte Oral:

CIDREIRA, Saint Clair. Entrevista cedida Rio Branco, novembro de 2006.

# AS MULHERES DA RÁDIO EM BUSCA DO SEU LUGAR AO SOL: TRAJETÓRIA DE NILDA DANTAS

Jefferson Henrique Cidreira

*Secretaria do Estado de Educação/Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Neste artigo, pretendemos fazer um estudo em torno da inserção das mulheres, como atrizes sociais de fundamental importância, na Rádio Difusora Acreana (RDA) no Estado do Acre; destacarmos as suas contribuições no âmbito cultural e social da região; e notabilizar a questão de Gênero nesse meio de comunicação de massa, RDA, tão importante para o Acre. Foi através dessas mulheres, aqui em destaque a radialista Nilda Dantas, que rompeu com preconceitos e abriu espaço, um “lugar ao sol” na trajetória da RDA para tantas outras mulheres. Dessa forma, evidenciou-se as barreiras impostas ao sexo feminino, o preconceito masculino, e como, apesar dessas dificuldades, Nilda Dantas se notabilizou como uma radialista de sucesso na rádio. Para tal estudo, utilizaremos como aporte teórico/metodológico as pesquisas sobre Gênero Kalina Silva, Maria do Livramento Cerqueira Farias, Thomas Bonnucci, Maria Amélia de Almeida Teles etc., além de entrevistas realizadas com Nilda Dantas. As fontes teóricas/metodológicas e orais acima citadas nos permitirão fazermos um estudo conciso sobre a inserção e o papel crucial da mulher neste meio de comunicação de massa no Acre, e de como ela rompeu barreiras, adquiriu notoriedade na Rádio, e abriu caminho para tantas outras mulheres no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Gênero. Rádio Difusora Acreana. Nilda Dantas. Acre.

## INTRODUÇÃO

É importante, em nossa pesquisa, evidenciarmos a participação das

mulheres na história da RDA, as quais sempre fizeram parte dessa trajetória, sendo atrizes sociais ativas e cruciais, inseridas na rádio. E como exemplo de destaque, representando todas as outras mulheres que fizeram parte da história da RDA, trazemos uma breve trajetória da radialista Nilda Dantas Pires.

E antes de enveredarmos mais nesse assunto, é importante definirmos a questão do gênero, ou melhor, o seu significado, para compreendermos mais sobre a história das mulheres na rádio, sobre o gênero feminino.

A definição mais corrente de gênero é a que o considera uma categoria relacional, ou seja, gênero é entendido como estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas (SILVA, 2005, p. 166).

## AS MULHERES DO RÁDIO NA BUSCA DE ESPAÇO, REPRESENTADAS POR UM EXEMPLO: NILDA DANTAS

Torna-se oportuno aqui ressaltarmos que, desde a fundação da RDA, as mulheres já ocupavam seu espaço nesse meio de comunicação. No ano de 1948, quatro anos após sua inauguração, encontrava-se, segundo a Revista *A Voz das Selvas*, a primeira mulher locutora na RDA, a qual se chamava Maria Júlia Soares, que apresentava um programa na parte da noite na rádio.

Em 1951, a vinda da estrela de rádio Dircinha Batista, que era uma cantora



popular de rádio do Rio de Janeiro, fez por influenciar a busca de um espaço na rádio acreana, o que anos depois fez aparecer outra mulher nesse espaço, a radialista Vilma Nolasco Dias, que inicialmente fazia comerciais. Já na década de 1960, ela começa a fazer, além dos comerciais, programas na RDA e a “mexer” com o imaginário masculino, como é afirmado na Revista *A Voz das Selvas*: “a partir de 1962, começou a fazer programas de mensagens e melodias. Sua voz era tão bonita que alguns ouvintes se apaixonaram por ela” (A VOZ DAS SELVAS, 1999, p. 18).

Ainda nos anos 1960, conforme a *Voz das Selvas* (1999), outra mulher ganhava destaque na rádio apresentando o primeiro programa direcionado às mulheres, “A Mulher e o Mundo”: a radialista Rita Batista. Rita foi uma das precursoras do movimento feminista a transmitir o direito da mulher e a ganhar mais notoriedade no espaço, antes só para homens. Ela, então, passou a fazer diversos programas na rádio, programas de mensagens, de músicas, programas para os jovens, dentre tantos outros.

É importante salientarmos que tantas outras mulheres desbravadoras de um caminho não tão fácil pelas dificuldades discriminatórias ao gênero feminino, mulheres que abriram caminhos para tantas outras na rádio, desde recepcionistas, datilógrafas, auxiliares administrativas, telefonistas, sonoplastas, discotecárias, enfim, todas aquelas que ajudaram a romper barreiras, a buscar seus “lugares ao sol” e fizeram (e ainda fazem) da RDA um espaço de igualdade e de um convívio harmonioso entre homens e mulheres, conforme afirma Maria do Livramento Cerqueira Farias (2010) em seus escritos: “Muitas mudanças podem ser percebidas em relação às

mulheres. Em apenas trinta anos (A partir da década de 1970), concretizaram-se conquistas que não foram obtidas durante séculos. A luta pela igualdade no trabalho já está estabelecida [...]” (FARIAS, 2010, p. 25).

Porém, tomaremos aqui como “referência”, ou melhor, como representante e exemplo de tantas mulheres destemidas e de igual valor, a radialista Nilda Dantas Pires, popularmente conhecida como Nilda Dantas, que no ano de 1971 emerge dentro desse cenário, a Rádio Difusora Acreana.

Radialistas Zezinho Melo e Nilda Dantas, década de 1970 (figura 1).

**Acervo: Museu da RDA.**



Nilda Dantas e Zezinho Melo fazendo uma transmissão ao vivo de algum acontecimento acreano, já que observamos que eles estão fora do estúdio de rádio, isso pela extensão do fio de microfone, a cadeira de madeira dividida pelos dois radialistas, a parede atrás que não possui aquela “forragem” para conter a acústica necessária e, pelo rádio a pilha na mão de Zezinho Melo.

Nilda nasceu em Rio Branco, no dia 20 de maio de 1950. Filha de carpinteiro, o senhor Emídio de Brito Pires e da senhora Raimunda Dantas Pires, que desempenhou tantas funções em sua vida, desde mulher do lar, costureira e auxiliar de enfermagem, ambos oriundos do campo, que vieram para a cidade em busca de

uma vida melhor. Nilda Dantas nasceu à beira do rio Acre, já que, como ela define, a escolha dos seus pais vindos da zona rural para a cidade de Rio Branco, foi a de se instalarem às margens do rio Acre, pois assim a adaptação ao novo lugar seria mais rápida, morando próximo às águas do rio.

Ela teve uma infância em volta do Palácio do Governo e da Polícia Militar, por conta de ter um tio policial, e dos serviços prestados de costureira pela sua mãe ao Palácio do Governo. Com isso, Nilda foi levada desde cedo a desempenhar afazeres domésticos para ajudar sua mãe: cuidava dos irmãos mais novos, fazia as compras no mercado, como nos afirma ela mesma:

Eu nasci aqui na beira do rio, tive uma infância normal, o pai carpinteiro, a mãe era do lar, depois ela passou a trabalhar, quando eu era mais mocinha, na maternidade. Então eu cuidava dos meus irmãos mais novos. Tive a minha vida muito dentro do Palácio do Governo, dentro da Polícia Militar, porque minha mãe costurava, ajudava a cobrir os sofás do Palácio ou então as cortinas. E o meu tio era da Polícia Militar, eu levava meus irmãos para cortar cabelo, fazia as compras. Então minha infância sempre foi dentro da Polícia e do Palácio, eu vivi esse mundo (Entrevista com NILDA DANTAS, Rio Branco, 2012).

A ligação com o rádio foi imediata e quase instantânea, pois morava bem próximo à RDA e seus pais costumavam levar toda a família aos seus programas de auditório. O rádio nessa época, década de 1960, já causava o fascínio e a euforia em seus ouvintes, principalmente com os programas de auditório. Então, desde pequena, Nilda já frequentava a rádio, o

que possibilitou o estreitamento dos laços com a Rádio Difusora Acreana.

Eu tenho uma ligação muito forte com a Rádio Difusora Acreana, porque quando pequenininha, as famílias não tinham rádio em casa, aparelho de rádio e a distração de quem morava aqui próximo à estação de rádio, que era uma novidade, era vir aos domingos com a família toda aqui pra rádio, pois tinha programa ao vivo instrumental. Muito novinha, bebezinha, minha mãe já me trazia aqui pra rádio (NILDA DANTAS, Rio Branco, 2012).

Programa de Auditório na RDA nas décadas de 1960 e 1970 (figura 2).

*Acervo: Museu da RDA.*



Observamos na fotografia anterior à apresentação de um programa de auditório, das décadas de 1960 e 1970. Além da tradição nordestina fortemente enraizada no Acre, já que o apresentador se caracteriza com alguns elementos da cultura nordestina, como o chapéu.

Antes de trabalhar como radialista na RDA, Nilda trabalhou na rádio Novo Andirá, rádio particular, como locutora, a convite do então deputado federal Wanderley Dantas, no ano de 1967, começando a atuar nos programas musicais. Porém, qualquer semelhança no nome de Nilda com o do ex-governador Wanderley Dantas é mera casualidade, como Nilda afirma: “Tem muita gente que pen-

sava que eu tive privilégio de trabalhar na rádio por ser parente do Wanderley Dantas, nem primo em terceiro grau éramos” (NILDA DANTAS, Rio Branco, 2012).

Quando entrou na rádio, nos programas musicais, Nilda nos conta que sempre trouxe um perfil autoconsciente, a fim de beneficiar a população com algo que possibilitasse o aprendizado, a reflexão. Ela estava eufórica em realizar um dos seus grandes sonhos, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas, obstáculos em seu percurso:

Eu estava numa fase de euforia, fazendo algo que pra mim era fantástico, misterioso, este mundo da comunicação. Então eu vivia meu mundo de músicas, de artistas, de descobertas de músicas, de compositores. Então eu tive esse merecimento de ir na madrugada, porque nenhum dos outros locutores da programação diária da emissora, nenhum me deu oportunidade de fazer estágio dentro dos programas deles, porque eles eram considerados os bambambãs, os bons né?! Eu fui cercada de muito preconceito por ser mulher. Como comunicadora, eu não participava das conversas masculinas. Era como se fosse o ‘ clube do bolinha’ (NILDA DANTAS, Rio Branco, 2012).

Tal depoimento nos remonta a elucidar certas definições e traçar uma breve história da inserção da mulher no campo do trabalho, já que observamos o preconceito sofrido pela locutora em sua trajetória profissional.

Segundo o dicionário Aurélio, preconceito é uma “idéia preconcebida, suspeita, intolerância, aversão a outros povos, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 2001, p. 588).

Já Teles e Melo (2003) define preconceito como sendo o ato de distinguir ou

“restringir que tem como efeito a anulação ou limitação do reconhecimento de direitos fundamentais no campo político, econômico, social, ou em qualquer outro domínio da vida” (TELES e MELO, 2003, p. 28).

Esse preconceito ou desigualdade aqui, na relação homem e mulher, é pautado na questão de gênero, segundo Silva (2010), desde a Grécia antiga, a mulher era vista como inferior, se atribuindo a ela o papel de cuidar da casa e dos filhos e, claro, o papel de reprodutora. Lúcia Osana nos elucida claramente tal relação, que é baseada na questão biológica e é usada para pautar a superioridade masculina e atribuir à mulher o seu “lugar”,

Argumentos que tratam a *biologia* como fundamental tem sido utilizada [...] por homens, que, baseados na máxima ‘a mulher não é nada além do útero’, desejam manter as mulheres em seus ‘lugares’. Trata-se de tomar o corpo da mulher como o seu destino e, portanto, de aceitar os papéis a ela atribuídos como sendo de ordem da natureza (BONNUCI e ZOLIN, 2009, p. 227).

No Brasil essa representação da mulher não foi diferente, desde os primeiros séculos do Brasil colonial e depois Brasil independente, que as mulheres eram vistas apenas como objetos, reprodutoras, cabendo a elas cuidar da casa e dos filhos.

Quando ocorre a fase de industrialização no mundo e depois no Brasil, já que foi mais tardia aqui, as mulheres passam a desempenhar trabalhos assalariados, porém isso deveu-se a ser uma mão de obra mais barata do que os homens, já que para elas reservaram os menores salários. Contudo, a essa divisão do trabalho desigual Brito e Oliveira (1998) esclarecem o verdadeiro motivo da desigualdade entre

homens e mulheres no âmbito profissional:

A divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social. Portanto a divisão sexual do trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente circulação entre trabalho de produção e reprodução. E a explicação do biológico legitima esta articulação. O mundo da casa, o mundo privado é seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino (BRITO e OLIVEIRA, 1997, p. 252).

Entretanto, foi no século XX que as mulheres começaram a lutar organizada-mente por seus direitos. A luta contra a opressão, desigualdade, enfim pela aquisição de seus direitos, como afirma Lúcia Cortes da Costa em seu artigo:

A luta feminina é uma busca de construir novos valores sociais, nova moral e nova cultura. É uma luta pela democracia, que deve nascer da igualdade entre homens e mulheres e evoluir para a igualdade entre todos os homens, suprimindo as desigualdades de classe (COSTA, 2000, p. 3).

Nilda Dantas está inserida nessa luta feminina, mesmo não sendo militante, mas, ao buscar a realização de seus sonhos, buscar o seu espaço, fez por contribuir nessa luta. Nilda, em entrevista concedida, continua a falar das dificuldades passadas e como não se deixou abater, estando na ativa por tantos anos.

Eu fui muito cercada de mui-

to preconceito por ser mulher. Então isso aí não me incomodou tanto, pois já tô com tantos anos na rádio. Mas tive muita pressão por telefone com palavrões, dizendo que eu tinha feito isso ou aquilo pra poder ficar no rádio, igual o pessoal diz aí das atrizes da Globo, entendeu? Eu fui muito agredida pelo telefone, as pessoas diziam muita besteira e também a pressão dos colegas. Aí fui ganhando a simpatia das pessoas e principalmente pelos Campos Pereira que eu acho que acreditou no meu talento. Eu não briguei com homem, eu não queria o espaço deles, eu sempre tive essa preocupação de me qualificar, buscar meu espaço e oferecer qualidade (NILDA DANTAS, Rio Branco, 2012).

Radialista Nilda Dantas Pires em 23/10/12 (fotografia 3).



Fotografia da radialista Nilda Dantas Pires tirada pelo autor no dia 23 de outubro de 2012, nas dependências da RDA. Nesse momento Nilda me concedia uma entrevista sobre sua vida, as barreiras enfrentadas, por ser mulher, no início de sua carreira e como foram superadas, fazendo a radialista um ícone na RDA.

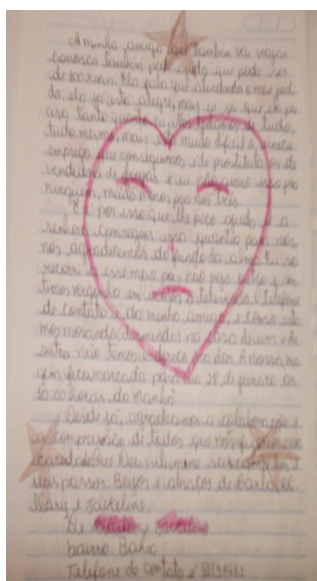
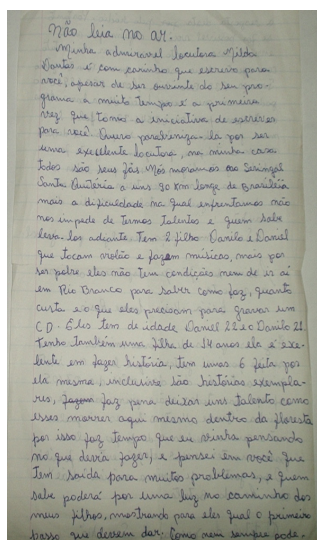
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, mesmo cercada desse preconceito por ser mulher, foi além, foi destemida, mulher de fibra e coragem que buscou o seu lugar ao sol, e não somente o seu, mas também desbravou fronteiras, abriu caminhos e possibilidades para outras mulheres que hoje estão inseridas no mercado de trabalho, nas mídias. Re-

cebendo o carinho e reconhecimento do seu público, através de cartas, músicas, mensagens oferecidas, enfim, inserindo as mulheres nos meios de comunicação, nas mídias do Acre.

Cartinhas destinadas à radialista Nilda Dantas pelos seus ouvintes.

Arquivo pessoal (figura 4).



Estas cartas fazem parte do acervo pessoal da radialista Nilda Dantas. Tais cartas mostram o sucesso da radialista junto aos seus ouvintes de todo território acreano.

## REFERÊNCIAS

BONNUCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária - abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed.

Maringá: Eduem, 2009.

BRITO, J. e OLIVEIRA, O. **Divisão sexual do trabalho e desigualdades no espaço do trabalho**. In: FILHO, F. S. e JARDIM, S. (org.). **A Danação do trabalho**. Rio de Janeiro, 1997.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Gênero: uma questão feminina?** 2000, p. 3. Disponível em <[www.uepg/nupes/genero.htm](http://www.uepg/nupes/genero.htm)> Acesso em 24 out 2012.

Entrevista com a radialista Nilda Dantas Pires, Rio Branco, outubro de 2012, realizada pelo autor.

FARIAS, Maria do Livramento Cerqueira. **Um lugar ao sol: memórias de uma Radialista acreana**. Rio Branco, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Kalina; Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

Revista *A Voz das Selvas*. **História da Rádio Difusora Acreana**, 1999.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **Discriminação e preconceito**. In: *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

# A CIDADE PARA OS JAMINAWA: UM ESTUDO DA DINÂMICA ALDEIA-CIDADE

Jefferson Saady Maciel Júnior  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

A presente proposta de trabalho tem por objetivo analisar os motivos e implicações que levam os Jaminawa (povo indígena que vive na região de fronteira entre o Brasil, Bolívia e Peru, do tronco linguístico Pano), a estarem em constante mudança da aldeia para a cidade e vice-versa - o que os caracteriza como seminômade. Explicar as razões do deslocamento indígena jaminawa para a cidade não é tarefa simples, precisamos ter em mente desde sempre que existe um amplo mosaico de fatores, associados às diferentes situações de contato com as sociedades regionais: busca por trabalho, por melhores condições de acesso à saúde e educação, conflitos internos nas aldeias, ou até mesmo admiração pelo espaço urbano-moderno das cidades. Em cidades como Assis Brasil (Acre, Brasil) que faz fronteira com Iñapari - (Peru), por exemplo, existe uma localidade em zona urbana que se faz inteiramente ocupada por Jaminawa e Manchineri, com suas casas, pequenas plantações de hortaliças e legumes, bem como suas interações com os habitantes não-índios na cidade, no comercial local, busca por tratamentos de saúde e educação. Poderíamos pensar então em uma Aldeia-urbana? Ou será apenas uma característica do seminomadismo jaminawa? As duas coisas? Pretendo entender como se dão as diversas formas de inserção dos Jaminawa em território urbano. Se há desde indivíduos que migram isoladamente até grupos familiares que se deslocam inteiros para bairros específicos, seguindo uma ampla rede de parentesco. Buscar compreender quais

são os fatores e como se exercem esses fatores nessa dinâmica, serão os objetivos deste estudo. A observação participante, a leitura de material bibliográfico específico, e a realização de entrevistas mediante um questionário específico, se constituirão na metodologia da pesquisa.

**Palavras chave:** Jaminawa. migração jaminawa. indígenas na cidade.

## VIDA EM ALDEIA

Em muitas cidades acrianas, como Rio Branco, Sena Madureira, Brasileia, Santa Rosa do Purus, Xapuri, Assis Brasil, Cruzeiro do Sul e etc., a presença indígena faz-se presente no dia a dia; ainda assim pessoas se espantam ao ver um membro de uma comunidade indígena circular pelas ruas da cidade. Outros, dizem que lugar de índio é na aldeia, no mato, e que, índio na cidade não é mais índio, é preguiçoso, perdeu seus costumes, sua cultura. Mas além dessa visão restrita e preconceituosa aos índios, existe uma ampla e complexa realidade.

Essa tal realidade nem todos podem ver, grande parte da população indígena no Brasil luta por um certo “reconhecimento” estando na cidade ou não. Parte dos que se “preocupam” diz que índio sente fome porque não trabalha, não tem coragem de plantar mandioca, milho ou arroz para viver e que por isso vêm às cidades para pedir, conseguir benefícios e auxílios e que querem mesmo é viver nas barras do Estado, porque este os sustenta; o Estado brasileiro muito avançou nas políticas de afirmação dentro das univer-

sidades, mas muito deixa de fazer quanto ao desrespeito, o descaso na saúde indígena, a falta de comprometimento efetivo com a educação escolar indígena e a demarcação de terras necessárias à sobrevivência dessas comunidades.

Para citar exemplos claros de como tem sido a vida dos indígenas em aldeias no Acre, em 2011, a Federação Hunikui reuniu mais de 300 (trezentas) pessoas que representavam os mais diversos povos do estado, para acamparem na sede da FUNASA em Rio Branco – AC, ficando por lá durante longos nove meses de espera; ali não estavam reivindicando algo, estavam na verdade, denunciando o desvio de verbas destinadas à saúde indígena, além é claro, das péssimas condições de saúde vivenciadas nas comunidades. Entre os dias 8 (oito) e 12 (doze) de agosto de 2011, os próprios indígenas realizaram o I Seminário de Saúde Indígena do Acre, que ocorreu no campus universitário da Universidade Federal do Acre, na tentativa de serem ouvidos pelo Estado.

Participei deste fórum durante os cinco dias de evento: centenas de índios sentados, ouvindo palavras daqueles que ali se diziam estarem representando “os interesses do Estado junto às comunidades indígenas” e que a atuação deveria ser conjunta, que os índios, precisavam reconhecer os esforços e os impossíveis que eram feitos para lhes proporcionar o melhor bem estar possível, nas aldeias e comunidades. Lembro-me da fala de Aldenira Cunha Hunikui, uma das mais importantes lideranças do movimento social do Acre e engajada na defesa dos povos indígenas, ela disse: “*Como os povos indígenas estão bem Costa, se há duas semanas atrás eu precisei tirar do meu bolso, dinheiro para comprar água mineral para os que estão acampados lá*

*na Funasa, pois a mesma cortou o fornecimento de água? Como eles estão bem, o senhor pode me explicar? Ou será que estão aqui pra nada?”* Deste evento, foi escrito um documento chamado Carta dos Povos Indígenas e hoje três anos depois, a luta continua tão como em muitas outras partes do país.

Já quase no fim do ano de 2011, e fim de janeiro de 2012, nas aldeias dos povos Madjá e Hunikui da T.I. Alto Purus, no município de Santa Rosa do Purus, morreram 22 (vinte e duas) crianças indígenas com menos de seis anos de idade e todas vítimas de diarreia, sobretudo pelo esquecimento das autoridades, da falta de estrutura médica naquela localidade. Em viagem realizada por Lindomar Dias Padilha coordenador do CIMI-ACRE, a estas localidades, ele diz:

Em viagem realizada às aldeias constatamos, e eu fiz questão de me fazer presente, que o descaso é tamanho que os indígenas não dispõem sequer de água potável. A Secretaria de Estado de saúde, por meio do Proacre, distribuiu cerca de 180 filtros, mas vejam na foto abaixo como foram instalados. Isso é mais uma prova de que os indígenas não têm valor neste grande mercado, ou vitrine, que quer ser o Acre (ÍNDÍGENAS EM ESPAÇOS URBANOS NO ACRE. Rosenilda Nunes Padilha (org). 2012).

Essas são ilustrações de alguns momentos vividos pelos índios no Acre, e que não chegaram ao conhecimento de muitos, pois o descaso das autoridades é tanto, que lutar por uma simples atenção, tem sido difícil. Em Abril de 2012, novamente os índios se reúnem e montam acampamento no Centro de Antropologia da Universidade Federal do Acre, em busca de respostas à Carta que saiu do fó-

rum realizado no ano anterior; mudam-se para a sede da FUNAI em Rio Branco e lá permanecem por longas semanas, reúnem-se todos e partem para o centro da cidade no Dia do Índio e lá, mostram para/porquê (o/que) estavam ali, conseguem meios de ir à Brasília cerca de 40 (quarenta) líderes e o que conseguiriam dias depois foi serem expulsos com a ajuda da Polícia Federal da sede da FUNAI em Rio Branco.

Todo este contexto exposto serve para mostrar como tem sido a vida dos índios nas suas comunidades, e que não foge ao caso dos Jaminawa, que vivendo em diversas cidades acrianas, buscam e criam alternativas de vida e formas de se organizarem no meio urbano.

A concentração populacional indígena e o aspecto urbano que se desenhou em Assis Brasil, na fronteira com o Peru e a Bolívia, passaram a induzir a paralelismos com as regiões de Iñapari (Peru) e Bolpebra (Bolívia), que, assim como no município brasileiro, constituem centros de atração da população indígena das aldeias, estas cidades (Iñapari e Bolpebra) possuem fluxos contínuos de transito pessoal e apresentam facilidade econômicas para se comprar aquilo que do lado brasileiro tem preço/valor mais elevado; não apenas nesta região acontece isso, é um fenômeno amazônico, ou mesmo recorrente da contemporaneidade (ANDRELLLO, 2006, p. 8, 191).

No caso dos Jaminawa em Assis Brasil, adotaremos os relatos de cinco homens Jaminawa das terras indígenas Mamoadate, Guajará e Cabeceiras do Rio Acre; todos possuem casa na cidade de Assis, e conforme disseram, sempre estão na aldeia também. Construir um pensamento a cerca dos relatos destes, é fundamental para compreendermos a dinâmi-

ca da vida comunitária dos Jaminawa na aldeia e na cidade, vendo assim, quais são os sentidos atribuídos pelos Jaminawa às questões como saúde, educação, demarcação de terras e salários.

No âmbito da educação, a presença de professores indígenas para ministrar aulas nas aldeias é algo notável e tem sido foco das cobranças por parte das lideranças nas comunidades para que se possa estudar dentro da própria aldeia, não somente pela carência de profissionais, mas pela limitação do plano de ensino; nas aldeias somente é transmitido o ensino tradicional até a quarta série do ensino fundamental, como diz o Entrevistado 2º:

nós povo Jaminawa do Alto Acre da T.I. Mamoadate, Guajará, da T.I. Cabeceiras do Rio Acre, é que nas aldeia nós temos as liderança, liderança significa professor, agente de saúde, agente agro-florestal (is) é, parteiras, *aisân*, então isso nós trabalha junto dentro da comunidade, junto com os povo, com os moradores das comunidade; então, o quê que tá havendo de dificuldade dos jaminawa, há professor jaminawa, vindo aqui mais na cidade, então tá tendo só quarta série, é por isso que não tem professor pra dar aula, assim no ensino médio, segundo grau é; então é isso que ta faltando na comunidade e através do estudo também porque é por isso que o parente jaminawa, nós jaminawa que nós temos filho e viemos morar aqui na cidade, porque não tem professor pra dar quarta e quinta série (Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012).

A educação escolar indígena tem sido pautada na forma ocidental de ensino; nas escolas “modelo” o conteúdo das disciplinas, a forma como esses saberes são implantados e bem como as práticas



pedagógicas de manutenção desse saber junto ao saber tradicional, têm sido motivos de grandes discussões acerca de quais seriam as válidas formas de se levar o conhecimento ocidental para dentro das comunidades indígenas, sem que seus membros percam seus próprios saberes; porém, como está dito no relato acima, em muitas aldeias apenas tem sido ministrado o ensino tradicional até a quarta série do ensino fundamental, o que impossibilita àqueles que querem continuar os estudos em outros graus permanecerem na comunidade;

Para o Entrevistado 2º, a presença de professores preparados e com intuito de ensinar os conteúdos apreendidos na sua formação, é fundamental, pois este, deve atuar junto à comunidade repassando e ensinando o que lhe foi transmitido, pois assim, não seria necessário o deslocamento à cidade, daqueles que querem estudar; o trecho em que o Entrevistado 2º diz: “Mas na aldeia, na nossa aldeia jaminawa tem, tem, tem como os, a nós jaminawa trabalhar junto e buscar o que nós quisermos, lá nós temos valor muito e os parente não tão querendo saber”, está ligado às condições econômicas e sociais com que na cidade os índios se depararam. Mas que *melhores condições de vida* são essas relacionadas a emprego e educação? Será a falta de alimentos, de remédios? Como tem sido a alimentação na aldeia, bem como as necessidades de remédios e assistência médica?:

Graças a Deus, eu acho que nas terras indígena, nas aldeia indígena dos Jaminawa, eu acho é que não é pescaria assim tem muito, porque assim lá mais é cultura, aqui na cidade não é isso, tem a pescaria, tem muitas caças; é que talvez por causa do emprego, porque dentro da política ta, no políti-

ca branco, tão chamando mais é os indígena dizendo aqui é que vai dar emprego, é negócio da educação, é isso que dando problema, educação e emprego, então isso é que ta tendo dificuldade aqui nos município; mas o negócio do alimentício, do alimento outras coisas ainda isso daí ta na nossa cultura, presente ta no forte isso aí não acabou graças a Deus (Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Na fala acima se pode extrair que, fome na aldeia não têm passado, mas a *atração* pelo dinheiro através das promessas políticas em épocas de eleição, promessas de cargos em repartições públicas no município, tem sido um dos motivos da migração Jaminawa para a cidade, aumentando a população indígena em Assis Brasil pela inibição a virem à cidade para votar e serem *beneficiados* por isso, através das promessas políticas de favorecimento.

Partindo para uma outra questão que tem sido alvo de opiniões diversas, a saúde, os acompanhamentos médicos e o papel dos agentes de saúde na aldeia:

Sobre assistência à saúde indígena aqui no município de Assis Brasil, aqui a assistência a FUNASA ta dando, quem mora na cidade, tanto faz da aldeia, aqui não tem dado problema negócio de saúde não porque a FUNASA ta acompanhando o povo Jaminawa; aqui eu acho que sobre a saúde indígena do município aqui da Assis Brasil, vamos na FUNASA, não muito, mas ta indo bem a FUNASA aqui no município, tanto faz na aldeia ou no município (Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Na cidade de Assis Brasil, a FUNAI e FUNASA têm desempenhado funções como atendimento médico, acompanha-

mento e apoio em deslocamento à outros municípios, além de assistência alimentícia durante os dias em que o indígena está na cidade em busca do atendimento ou auxílio; ainda completando os relatos anteriores acerca das causas da movimentação Jaminawa à cidade, o Entrevistado 3º diz:

graças a Deus a aldeia ta indo bem, agora é falta de professor formado ta na aldeia, que esse pessoal vem ta na cidade através de estudo, não é falta de alimento, não é falta de recurso não, recurso tem nas aldeia, é falta de estudo; o pessoal vem na cidade, o povo jaminawa né, aí eles querem estudar, chega aí vem pra estudar, mas ao contrário, vem, não tem condição pra estudar, vem pra beber cachaça, então isso eu já acho difícil também; aí a aldeia quando é grande fica abandonada. Eu falo sempre pros meus filhos, pros meus parentes que ta lá comigo meus povo né; olha se for estudar só vai um, passa um ano, três anos na cidade, então volta aquela pessoa deve é dar aula aqui na nossa comunidade (Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012).

A ausência de professores que possam dar aulas além do ensino fundamental e o atrativo que a cidade mostra de novas oportunidades de estudo, de aprendizagem e conhecimento aos indígenas que querem estudar, vão ao encontro um do outro, gerando assim um enclave que propícia a perda dos ideais de ascensão; o grande anseio das lideranças jaminawa, tem sido a formação de lideranças na cidade, mas que possam e queiram retornar à comunidade pra lá aplicar tais conhecimentos e fortalecer as suas culturas, pois muitos dos jovens que à cidade vêm em busca de estudo, acabam por outras

vias, como é explícito no relato do Entrevistado 4º:

A aldeia é bom pra nós né, quem mora na aldeia é pra nós, agora quem mora na cidade é ruim, porque aqui tudo é comprado pra gente comer né; agora na aldeia não né, na aldeia a gente vai mariscar, tem banana, tem macaxeira pra gente comer né, mas aqui tudo é comprado; o cara não tem patrão aqui, morre, morre não, passa fome né, agora quando eu chego aqui no meu patrão eu compro no “Barateiro” pra mim comprar né, eu compro a carne, compro a farinha, compra peixe né, pronto né, saco o meu dinheiro e vou embora. Agora o meu parente são também Jaminawa, vem da Cabeceiras do Rio Acre só vem beber, depois disso passa duas semana, aí que depois vai, é tudo assim, só pensa em beber; tão bebendo, já chegaram já, ta tudo bebendo aí (Entrevistador 4º, Assis Brasil, 30/11/2012).

Desse modo, não é possível dizer que a vinda dos Jaminawa para cidade seja em decorrência da falta de alimentos ou do que produzir para a subsistência da comunidade, e sim, *condições incertas* que o universo urbano apresenta; as promessas de emprego nem sempre se concretizam, as condições para se morar na cidade essencialmente dependem de recursos financeiros, bem como para estudar e conseguir comer

É eu acho que sim, tem os jovens Jaminawa aí, que aqui tem muito né, mas era pra ta na aldeia, trabalhar, e liderança se esforçar pra ver se esses jovens possam estudar, possam assumir algum cargo assim no órgão pra poder trabalhar, pra poder organizar as aldeia, mas não, quando vem pra cidade, ta ali os jovem ali

ó, tão indo ali ó, tão fazendo nada, tão é atrás de cachaça, se você der cinco reais é o motivo que querem pra beber cachaça, vão nem comer não, os jaminawa são assim, pegou cinco reais vão direto comprar um litro de álcool, então “buchudinha” e pronto, começa a tomar e isso pra mim não é futuro não, isso não é meu valor não, isso não é meu cultura ta, a minha cultura é eu andar pintado na aldeia, caçar com a minha esposa e trabalhar entendeu, fazer festa o meu culturalmente, isso é a minha cultura aí eu tenho valor, mas se eu vier aqui na rua eu não tenho valor não, eu só não to pintado porque eu não trouxe a minha tinta, mas eu gosto ta com o meu valor (Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012).

O 3º Entrevistado coloca algo bastante pertinente, para ele, a bebida alcoólica destilada não faz parte de seu universo, conseqüentemente não pode ser esse os objetivos daqueles que vêm à cidade em busca de oportunidades educacionais e financeiras; por outro lado, ele cria um modo de disciplinar-se diante da bebida tanto para ele quanto para os jovens, ou seja, aquele que bebe, não irá conseguir bons resultados na cidade, já o que não bebe poderá obter bons feitos.

Aqueles que fazem uso de bebida alcoólica na cidade, também fazem esse uso frequentemente, porque na aldeia e nas comunidades o uso é proibido, bebida “da cidade” na aldeia significa uma desmoralização dos costumes jaminawa; e como veremos no relato a seguir, as lideranças podem impedir a entrada deste elemento:

dentro da aldeia não, dentro da aldeia agente de saúde comanda, professor comanda, *aisân*, aqueles autoridades que é de lá né, comanda. Então

é organizado a nossa aldeia, então cada vez vem na cidade, nós sabemos que quando chega na cidade não tem mais autonomia como na aldeia a gente tem, chegou na aldeia você é mandado pelos outros já, você só tem aldeia autonomia no seu terreno, você saiu não pode reclamar de mais nada. Nas comunidades, as nossas comunidades nós mandamos e nós desmandamos, lá é pra quem a comunidade quiser, se a comunidade não quiser ninguém entra também sabe [...] (Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Porém, a venda de bebida alcoólica destilada a indígenas bem como o seu consumo, não está condicionada somente à aldeia, mas principalmente à cidade; no estatuto do índio, é proibido a venda de bebida alcoólica destilada à indígenas. No caso do município de Assis Brasil e dos índios que lá vivem, a região é de tríplice fronteira (Brasil, Bolívia e Peru), o estatuto que deve ser respeitado e praticado no Brasil, não serve e não pode ser aceito nos países vizinhos; assim, quando não podem comprar bebida do lado brasileiro, a alternativa são os outros países:

Então aqui na cidade, já aqui na cidade, fizeram proibido o indígena beber, então aqui teve muita briga, mas graças a Deus, a quase 6 (seis) anos aqui, 7 (sete) anos, parou de briga, tanto faz indígena com indígena, é com gente branca; eu to com 7 (sete) anos aqui em Assis Brasil nunca mais vi mais isso, mas antigamente deu muito, deu até morte, já deu briga, já deu morte, aí depois que eu cheguei aqui eu organizei aqui com as lideranças jaminawa e vi muita coisa, vou e volto da aldeia, passei por liderança e vejo como é a vida dos branco aqui na cidade; então isso graças ao bom

Jesus; até vejo que alguns bebem sim, logo dizer, alguns indígenas bebem quando, sempre bebem não pra brigar né, ainda bem que todo mundo bebe em casa agora não de bar em bar, logo quando eu cheguei aqui tinha até as mulheres bebendo com as crianças no bar, isso aí eu vi, pelo menos eu nesse tempo aí eu vi essas coisas aí, graças a Deus que parou tudo [...] (Entrevistado 1º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Podemos ver que o estilo de vida jaminawa, caracterizado pelas frequentes andanças entre as cidades acrianas e deslocamentos entre a aldeia e a cidade, configuram-se como um processo contínuo dependente de oportunidades financeiras e educacionais como está posto nos relatos acima, caracterizando assim, em parte, o seminomadismo trabalhado por alguns teóricos; os Jaminawa sempre foram andarilhos, devido os deslocamentos que sofriam quando eram forçados a trabalhar nos seringais acrianos, e divergências internas familiares.

Os jovens quando na cidade buscam estes horizontes, deparam-se com as grandes dificuldades econômicas que o universo ocidental exerce para terem onde morar e comer; além disso, eles não podem morar sozinhos na cidade, pois seus pais têm medo de que “caiam na bebida” e quando toda a família resolve mudar-se para o espaço urbano, falta o dinheiro e a vida na cidade sai caro:

Muito bem, pro lado ruim Jaminawa, é que “tamo” tendo muito dificuldade Jaminawa que vive aqui na cidade, é que é muito ruim porque tem as, tem as famílias, mãe, pai, não têm salário, é isso que fica ruim e não tem salário e não tem como viver, então muito Jaminawa tão se preocupando pra voltar pras aldeias, é por isso que tem muito Jaminawa querendo professor formado

pra ir para cada comunidade pra dar aula, porque nas aldeia tem como viver, porque lá tem o seu floresta, tem o seu todo dia, tem seu natureza e aqui na cidade é diferente, é por isso que os Jaminawa tão querendo voltar pras aldeias, por causa da educação; as lideranças tão querendo que volte todos Jaminawa que tão vindo pra rua, aqui na cidade, então isso que os Jaminawa aqui da rua, da cidade, tão se preocupando já pra voltar pras aldeia (Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012).

## VIDA NA CIDADE

O povo Jaminawa não possui nenhuma terra indígena, as terras na qual podem ser encontrados são terras que foram demarcadas para outros povos, como é o exemplo da T.I. Mamoate para os Manchineri; pelas constantes migrações que os Jaminawa fazem, e por uma concepção, de que o problema dos indígenas é um problema de gestão, ou seja, terras há, mas os indígenas não estão “usufruindo”, então não é preciso mais demarcar terra para os índios, pensa assim o Estado (CASTELA, 2011).

No Estado do Acre, desde o ano 2000, não há nenhum processo de demarcação de terra, apenas as terras dos Apolima-Arara correm em processo avançado; a face mais cruel dessa triste realidade de indígenas sem terra em plena Amazônia, é manifestada no total abandono do povo Jaminawa que, sem ter terra e nem para onde ir, fica em grande número vagando pelas ruas das cidades, em algumas a proximidade com terras indígenas ou o acesso são difíceis.

Muitas vezes o Governo do Estado do Acre, realizou “mutirões de limpeza” na cidade de Rio Branco para retirar os índios que se encontravam nas calçadas e ruas como pedintes, levam para “suas ter-

ras” e comunicam através da mídias oficial que estão cumprindo com seu papel; o que acontece é um reforço da idéia de que os índios são preguiçosos e que não precisam de terras:

Olha, como eu falei antes, por motivo, por qual motivos da gente vir até à cidade, por qual razão a gente vem até à cidade; os governante, os atores que estão ali na frente não olha pra gente, que nós somos os verdadeiros guardiões daqui né, e assim nós fomos expulsos, nós fomos tomado as nossas terra, pelos fazendeiros, pelos colonheiros, entende, e assim, nós viemos pra cidade porque não temo aonde ficar, nossas terras não são demarcadas, por esse motivo a gente vem pra cidade, e a gente aprende as coisas do homem branco que não é da gente; porque se nós tivesse as nossas terras demarcadas, as nossas coisas da aldeia né, seria muito melhor pra nós, caso que a nossa aldeia, nossa terra entendeu, dançar *mari*, dançar essas coisas mais (Entrevista-do 1º, Assis Brasil, 29/11/2012).

A presença de índios nas cidades acriana sempre foi algo que existiu desde os tempos em que surgiam as primeiras vilas; para a grande maioria das pessoas, índio que mora na cidade não é mais índio, no entanto, o que acontece é o fato do próprio contexto urbano que sempre foi hostil em relação ao indígena, ocultar os vínculos de pertencimento do indivíduo ao seu povo de origem; é na cidade que o índio sente de perto os estigmas que a ‘sociedade’ lhes dá.

A cidade sempre foi um local de visitas rápidas para compras e tratamento de saúde para os indígenas; historicamente a cidade vai se tornar um espaço que passa a ser visto pelos indígenas como uma aproximação do homem branco: a cidade

cresce e torna a área indígena uma periferia da cidade como é o caso dos índios Guarani Mbyá em São Paulo, que há alguns anos vivem com o barulho e o caos das marginais paulistas, ao lado da rodovia dos bandeirantes na T.I. Jaraguá há 50 (cinquenta) anos

As cidades acrianas em sua grande maioria foram fundadas às margens dos rios que serviam como vias fluviais para a exploração da borracha e também nas sedes dos seringais, assim, misturando os indígenas e as pessoas que migravam dos outros estados para aqui morarem e trabalhar; com o passar dos anos estas cidades se modernizaram e a figura do índio foi colocada para dentro das matas. Hoje, quando o índio está na cidade, ele é mal recebido nas repartições públicas, nos bancos, nas escolas e centros de saúde, alguns precisam *ocultar* muitas vezes seus vínculos étnicos, familiares e culturais.

Mas existem aqueles que se afirmam e buscam a efetiva participação do Estado:

eu sou índio em qualquer canto do Brasil, eu não quero ser branco em canto nenhum, nem quero ser peruano, boliviano, eu sou índio em qualquer lugar do Brasil, tenho orgulho de ser índio em qualquer lugar do Brasil, nessa razão, eu falo pros meus povo né, mas o pessoal que não entende nada quer estar na cidade entendeu, ta na cidade [...] nós indígena, nós que temos a terra pra viver, nós não vamos nos deslocar de lá pra ocupar a terra dos outros, um terrenozinho, entendeu, eu não vou vir (Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Quando o Jaminawa fala em *nossa terra*, referes-se às áreas indígenas de outros povos em que vivem, mas isso não

altera em nada seus modos de vida e suas oposições ao universo urbano controverso, injusto e desumano que são as cidades; em aldeia, a vida dos Jaminawa baseia-se na produção e distribuição coletiva dos bens produzidos, como o plantio da macaxeira, banana; caça e pesca; na cidade estes precisam submeter-se ao sistema capitalista, no qual só poderão ter o que comer se possuírem poder de compra:

quando nós “tamo” na aldeia nós sempre comemos unidos, nós come uma queixada, um peixe, qualquer coisa, unidos como os outros, tudo unido ali, chegou na rua você ta comendo um prato de comida você não vai oferecer pro cara porque ali é caro ta; que nem ontem, eu tava lá no meu tio, foi pego duas marmita pros meu filho, eu não vou comer não, vou deixar pros meus filhas comer, vou jantar ali na pensão, fui lá, ali o prato ta dez, doze, tem condições de índio viver na cidade não; agora lá na aldeia não, lá na aldeia você mata um bicho, chama aqueles teus colegas e você come, enche a barriga e ainda sobra, então por causa disso que nós, eu não vou perder o meu valor não [...] (Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Nos relatos obtidos em Assis Brasil, é possível observar que a dependência do dinheiro é apenas um viés que possibilita ao índio passar alguns dias na cidade ou mesmo morar, usufruindo dos símbolos do universo urbano: carne industrializada, açúcar, TV e outros; a vida na cidade depende do dinheiro e a vida na aldeia depende apenas da vontade de trabalhar.

Importante notar que a dinâmica migratória dos Jaminawa entre a cidade e a comunidade é baseada na estrutura e formação familiar, o jovem migra quando os pais permitem ou quando estes já não

possuem poder sobre o indivíduo devido a longo período em que muitos passam na cidade:

Olha é o seguinte, é através do pai e do mãe né, porque muitas das vezes, ta aí meus criança, eles vieram porque eu vim, se eu tivesse na aldeia, a mãe deles, “tavam” tudo na aldeia, mas quem é o culpado é mãe e o pai, vem às vezes, ganha Furrual alguma coisa, aí trás família tudo né, aí compra um pouquinho, pouquinho, o cabra começa a beber e já achou bom, aliás se vicia de vagarinho, então são assim né; então no meu caso, o meu situação é isso né; [...] vem morar e a aldeia fica abandonada né, então isso eu não consisto em sair da minha comunidade e vir pra cidade né, na cidade se você não tiver dinheiro você não come, lá na aldeia você planta você tem tudo, não precisa do dinheiro, você derramou seu suor mas você tem o que comer pra manter a sua família né; na cidade não, na cidade, eu vim com a minha família porque a minha criança ta doente, vim através de atendimento de saúde né, então quando a minha criança melhorar um pouco eu retorno pra minha comunidade né (Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012).

Fonte: Acervo Pessoal



O graffiti na imagen acima é a mais perfeita representação que consigo da si-

tuação da maioria dos índios que vivem nas cidades acrianas. Este desenho está ao lado de uma importante avenida no centro da cidade de Rio Branco e nele podemos ver a figura de um índio sentado e pedindo; como está evidenciado na imagem, e dito em todos os relatos, a maioria dos índios urbanos não têm tido a assistência devida dos órgãos competentes e por isso têm passado maior das necessidades, fome. Mais que uma representação da situação de muitos índios que vivem nos centros urbanos, este *graffiti* é uma forma de protesto ao descaso que têm sofrido os povos indígenas.

Sobre a dualidade entre a cidade e aldeia, o Entrevistado 5º fala sobre a sua vida quando está em Assis Brasil e conclui:

Minha família rapaz, tem muita gente aqui, mas na aldeia eu não compro galinha, na compro carne, não compro sabão, não compro peixe, lá eu não preciso disso porque a terra, a minha aldeia me dá; aqui na cidade a gente pega doença, pega doença aqui na cidade, às vezes aqueles parente que não mora na aldeia e tem casa aqui na cidade, fica doente vai só na FUNASA, já nós quando vem falta pra nós, os parente na cidade é que ganha, nós tem que se virar por conta própria, mas aqueles que tem casa aqui e dizem que mora na aldeia tão mentindo, eles ficam usando o nome da aldeia mentindo. Eu lá no Guajará bebo água do rio, aqui eu tenho até que pagar (Entrevistado 5º, Assis Brasil, 30/11/2012).

O material aqui exposto, através de relatos e imagens, não faz uma defesa da vida de indígenas na aldeia e os espaços urbanos das cidades sejam de “preferência” à sociedade envolvente; muito ao contrário, devemos revelar que não há

nenhuma lei que proíba o índio a viver na cidade, que este se encontrando em um espaço oposto ao seu de costume, não abandona sua cultura e sua identidade. Além de mostrar como tem sido a vida dos Jaminawa em Assis Brasil, em outras cidades e nas suas comunidades, este texto pode subsidiar as atenções às garantias constitucionais à proteção desse povo e de todos os outros estando em suas aldeias ou fora delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa complexidade que é o território interfronteiriço da região de Assis Brasil é uma realidade permanente que fortalece as relações entre os sujeitos ali presentes e dinamiza uma multiplicidade cultural que se reinventa cada vez que índios e não índios se cruzam. Essa região desenvolve sobre esses sujeitos complexidades culturais e se aperfeiçoa com os próprios na medida em que os limites não são sentidos pelo aspecto geográfico, mas sim pelas dualidades linguísticas, sociais e econômicas.

E para falar nessas comunicações espaciais, é preciso tem em memória o contexto inicial da formação do povo Jaminawa, onde foram aliciados ao trabalho forçado nos cauchais e seringais da região da Amazônia Sul-Occidental e mais tarde perderam em grande parte referenciais culturais a partir do contato com o mundo *civilizado das cidades* que se formavam. Penetrarão sobre sociedades e meios estranhos, dando origem ao atual quadro social desses sujeitos. Obviamente que a participação intencional em situações de trocas e favores não é ausente da história, seja para qualquer sujeito, índio ou não; do mesmo modo que padrões intencionavam os trabalhos forçados, alguns submetiam-se aos favorecimentos

em vida nos contextos na exploração de caucho e da seringa na tentativa mesmo que cedida, pela sobrevivência.

Se para alguns a complexidade que é o modo de vida dos Jaminawa se esclarece como um embaralhado de sujeitos que perderam sua identidade e referenciais culturais na tentativa contínua de se encontrarem perante o contexto urbano que exercem as cidades sobre as aldeias, o ser Jaminawa rompe com a perspectiva colonizadora arranjada nos livros didáticos e na história oficial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros e textos

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio: transformações e cotidiano em lauretê.** São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

CASTELA, Eliana Ferreira de; MUNIZ, José Norberto. **Tradição indígena como componente da modernidade.** Universidade Federal de Viçosa, 2007.

MARTÍNEZ, Mario Valero. **Dinâmicas urbanas em las fronteras de Venezuela.** Somanlu, ano 8, 2, jul./dês.2008.

SÁEZ, Oscar Calavia. **O nome e o tempo dos Yaminawa: Etnologia e história dos Yaminawa do Rio Acre.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

### Revistas

**Diversidad:** Revista de Estudios Interculturales. Universidad Veracruzana. Número 0, octubre de 2012.

ÍNDÍGENAS EM ESPAÇOS URBANOS NO ACRE. Rosenilda Nunes Padilha (org). CIMI/ACRE, 2012).

PERES, Chistiane. **Violência silenciosa expropria as terras:** à beira das maiores

cidades do país, os Guarani que habitam as regiões sul e sudeste estão acudados nas periferias e parecem invisíveis aos olhos do poder público. Revista Caros Amigos, ano XIV, outubro 2010.

### Entrevistas e outros

Entrevistado 1º, Assis Brasil, 29/11/2012.

Entrevistado 2º, Assis Brasil, 29/11/2012.

Entrevistado 3º, Assis Brasil, 29/11/2012.

Entrevistado 4º, Assis Brasil, 30/11/2012.

Entrevistado 5º, Assis Brasil, 30/11/2012.

IBGE – Censo 2010.



# “IRACEMA, UMA TRANSA AMAZÔNICA” – A METÁFORA DA AÇÃO INTEGRALIZADORA E DESTRUTIVA REVELADA NUM FILME DOCUMENTAL

Joanna da Silva

*Universidade Federal do Amazonas*

Claudimar Paes de Almeida

*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

Construída no início da década de 1970 pelo governo militar, a Rodovia Transamazônica (BR 230), tratava-se de um projeto integralizador do governo Federal cujo lema consistia em integrar a Amazônia ao resto do país, uma vez que esta região encontrava-se pouco habitada e isolada geograficamente do centro do país. Porém, tal iniciativa trouxe consequências devastadoras para a região. A partir deste contexto, este trabalho tem como objetivo propor uma discussão de cunho teórico-analítico, tomando por base o filme documental produzido em 1976, dirigido por Jorge Bodanzky e Orlando Sena, sendo lançado oficialmente em 1981, o qual revela o impacto socioambiental provocado pela construção da estrada sobre a população que ali residia e sobre o meio ambiente. O filme é uma mistura de documentário e ficção que revela os problemas que a estrada trouxe para a região, tais como: desmatamento, queimadas, trabalho escravo, prostituição infantil, entre outros. Partindo do pressuposto que o material midiático constitui-se artefato de grande valor cultural, devendo ser analisado criticamente, desta forma, nossa metodologia consistirá numa abordagem crítico-analítica acerca da contextualização histórico-social apresentada no filme “IRACEMA, uma transa amazônica”, buscando respaldo teórico em au-

tores como BAKHTIN (2002), BONNICI (2003) CANDIDO (2006), COSTA (1989), FERRO (2010), GONDIM (2007), RAMOS (2011), SOUZA (2009), entre outros, que nos possibilitarão uma abordagem crítica acerca da ação destrutiva causada pelo projeto integralizador revelado na produção cinematográfica em questão.

**Palavras-chave:** Ação integralizadora. Filme documental. Rodovia Transamazônica.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970 o cinema brasileiro, mesmo sob a censura e repressão do governo militar, passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade e na história do povo brasileiro.

Assim como a Literatura, o cinema é definido como Arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e aspirações de um povo em um determinado contexto histórico-social, assim como seus anseios individuais, o imaginário, os sonhos e ideais que coincidem com os anseios e a fantasia de uma coletividade.

É sob este conceito de arte que nos possibilita pensar acerca da complexa função humanizadora que o cinema exerce enquanto Arte e Ciência frente a sua capacidade representativa no contexto histórico, político e social, entre outros, pois é através da arte, desde a época re-

motas, que o homem busca expressar da forma realista ou simbólica, experiências vividas, sejam elas individuais ou coletivas.

Diferente das histórias contadas e recontada, que são passadas de geração para geração, ou dos livros que são lidos e relidos, o cinema trás o encanto das imagens, a agilidade dos acontecimentos, onde tudo parece real. Porém, é justamente por essa questão que muitos filmes e documentários, por serem produzidos com base em fatos reais, e serem tão fieis aos fatos históricos de seu tempo, que sofrem opressão dos poderes constituídos, por denunciarem, de certa forma, mazelas sociais sofridas por determinado grupo social de determinadas épocas.

É com base nesse pressuposto, alocando o cinema como testemunho singular de seu tempo, que nosso trabalho tem como objetivo propor uma discussão de cunho teórico-analítico, tomando por base o filme documental “IRACEMA, uma transa amazônica”, produzido em 1976, dirigido por Jorge Bodanzky e Orlando Senna, o qual revela o impacto socioambiental provocado pela construção da estrada transamazônica sobre a população que ali residia e sobre o meio ambiente. O filme é uma mistura de documentário e ficção que revela os problemas que a estrada trouxe para a região, tais como: desmatamento, queimadas, trabalho escravo, prostituição infantil, entre outros.

Conscientes de que o material midiático constitui-se artefato de grande valor cultural através de diversos aspectos sociais, e por isso contribui nas reflexões em torno de diversas temáticas, nosso trabalho utilizou como metodologia os seguintes critérios: primeiramente o filme aqui tomado como objeto de discussão foi analisado através de um estudo

bibliográfico, no qual se realizou um diálogo entre teóricos que tratam da temática abordada. Num segundo momento realizou-se uma análise do filme entrelaçando as falas dos personagens e referências pertinentes as temáticas encontradas no mesmo, contribuindo assim de forma significativa nas abordagens teóricas. Essas discussões se delinearão num âmbito crítico-analítico acerca do contexto histórico-social que o filme “IRACEMA, uma transa amazônica” pode apresentar.

Desta forma, nossa metodologia consistiu numa abordagem crítico-analítica acerca da contextualização histórico-social. Nessa perspectiva, a escolha do tema está relacionada a produção cinematográfica, que condiz com diversas problemáticas existentes na época da produção (Ditadura Militar), cujas práticas são reveladas no filme, juntamente com as consequências que trouxeram, nascidas de uma ideia inicialmente integralizadora, mas tomados pelo processo ambicioso de exploração que trouxe graves problemas para a região Amazônica.

## REFERENCIAL TEÓRICO CINEMA E SOCIEDADE

A arte realista tem tomado conta do contexto atual, servindo para revelar contrastes e realidades que se manifestam em favor ou contra a determinado assunto, ou até mesmo, para afirmar uma ideologia. Para isso, primeiramente é necessário saber o que realmente é essa peça que explora vários aspectos da vida, do ser humano, da sociedade, entre outros.

Sabe-se que o cinema surgiu no final do século XIX ligado a uma tradição realista, para isto muitas reflexões são feitas em relação ao seu conceito. Apesar de haver datação de seu surgimento há várias especulações ao seu respeito, assim des-

taca Luiz Carlos Merten (2003, p. 12):

Embora tenha uma data precisa para assinalar seu nascimento, o cinema não surgiu do nada, de repente. Houve muitos experimentadores antes dos irmãos Lumière, que realizaram a primeira sessão de cinema. Há críticos e historiadores que situam a origem do cinema na caverna de Platão, naquelas sombras projetadas nas paredes que eram a única coisa que as pessoas lá dentro conseguiram ver do mundo externo. E há outros que remontam às pirâmides do Egito para lembrar que o sonho do homem de eternizar sua imagem, de deixar vestígios de sua passagem pela Terra, sempre foi indelével.

É possível perceber a partir daí, grandes movimentações, manifestações e possíveis rupturas que contribuíram para a construção de pensamento do possível surgimento do cinema. No entanto, é compreensível que o cinema perpassa a simples projeção citada por críticos e historiadores, quando remete-se a caverna de Platão, pois o cinema não se configura em um amontoado de sombras, mas vai além desse conjunto de elementos.

Nessa configuração, segundo Luiz Carlos Merten (2003, p.7) “[...] o cinema faz parte da nossa vida e ninguém mais discute sua importância”. Já para os grandes campões que dominam o espaço do cinematográfico no mercado mundial, como Hollywood, por exemplo, Luiz Carlos Merten (2003, p.8) afirma que “é uma ferramenta para o conhecimento pessoal e do outro”.

O cinema encontra-se ligado a uma representação única ou singular de seu tempo, pois através do filme, traz-se à tona diversos aspectos presente na sociedade, seja a favor ou contra a determina-

do aspecto. Quanto a essa questão, Marc Ferro (1976) salienta que:

[o cinema] destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus “lapsus”. É mais do que preciso para que, após a hora do desprezo venha a da desconfiança, a do temor [...]. A idéia de que um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens [...] constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade (FERRO, 1976, p. 202-203).

Nesse panorama, pode-se dizer que o filme se encontra como revelador de questões presentes na realidade e que atinge estruturas existentes na mesma, servindo como um contraponto e implantando uma nova ideologia. Assim, os filmes se mostram uma contramão em relação a ideologia dominante, tornando-se independente, criando uma nova visão, sendo necessário uma nova tomada de decisão diante das situações apresentadas. Dentro dessa perspectiva socialista, Luiz Carlos Merten (2003, p. 10), acrescenta:

E, então, o que é o cinema? Um instrumento do humanismo, uma ferramenta contra o neoliberalismo econômico que engendrou em seu ventre, como o ovo da serpente, a globalização? Sim, é tudo isso, mas é possível tirar uma centelha de esperança da globalização. No mundo globalizado, só a cultura regional e, dentro dela, o cinema, serão instrumentos de resistências contra

uma dominação que se afigura poderosa como um rolo compressor.

Como instrumento de resistência, o cinema ultrapassa a mera projeção da tela das salas de exibição e se projeta no real, abre portas para novos caminhos e faz conhecer questões nunca antes exploradas. É importante ressaltar que o filme não deve ser tomado como única verdadeira reflexão no seu aspecto semiológico, mas deve buscar seus motivos e razões para determinada produção, incluído a abordagem social, cultural, política ou histórica do momento.

Nesse sentido, desde que o cinema se tornou arte, buscou intervir na história da humanidade com filmes documentários ou de ficção como forma de retratar da maneira mais convincente possível a realidade. Pode-se dizer que é um retrato da vida, resalta Luiz Carlos Merten (2003, p. 10):

Os filmes parecem tão realistas que você poderia jurar que aquilo é a vida. Em geral, não é vida, mas uma representação dela. E você poderia dizer – nunca é vida. Mesmo os documentários, por princípio mais vinculados ao real. Quando a câmera é ligada, ela já intervém na realidade, e as pessoas deixam de ser elas para se tornarem representações de si mesmas.

Os filmes se tornam transposição da vida real, da projeção e ficção para a vida cotidiana, colaborando na compreensão daquilo que se está vivenciado, quebrando fronteiras e, intervindo de certo modo nas conjunturas idealistas da época. Com isso, valida-se que a escrita e o que é expresso e apresentado no filme, tornam-se armas eficazes de questionamentos, tanto para quem produz como para quem vai

acolher. Desta forma resalta Ferro (1992, p. 17):

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores, que é mais cruel à medida que, sob o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não existe empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra.

Nessa perspectiva, abre-se o leque de que o filme é uma configuração daquilo que a própria sociedade está produzindo, construindo ou praticando, seja nas dimensões culturais, políticas ou sociais. O cinema abrange essa dimensão da vida do ser humano, ou seja, o cinema está interligado a vida, de certa forma as pessoas fazem parte e estão incluídas em tal realidade, não como mero espectadores, mas como autores.

Sendo assim, aquele que assiste também está introduzido em tal contexto, fazendo parte daquela determinada produção, porém, a leitura tanto histórica e social de quem assiste é fundamental, para que se permita atingir questões relevantes, que a própria sociedade da época praticou. É interessante frisar que um filme, sempre vai além do seu conteúdo, isto é, além daquilo que foi apresentado, mostrando fatos reais que até então se mostravam ocultos.

## CINEMA: ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE

Traçando uma linha de pensamento na qual o material midiático, o filme, pode ser considerado um grande artefato cultural sobrecarregado de procedimentos de como o homem deve ver o mundo, quais os valores e os padrões podem ser considerados corretos, e de como deve acontecer a relação com o outro, é relevante perceber a relação entre a ficção e a realidade.

Neste sentido, deve-se tomar direcionamentos reflexivos que podem colaborar numa abordagem, entrelaçando essas duas vias de conhecimento (ficção e realidade) para que se entenda de que forma estas ajudam a entender que o filme não deva ser tomado somente como via de entretenimento, ou sua forma lúdica, mas como reveladores, trazendo em si uma bagagem cultural de ensinamento e reflexão sobre determinada realidade ou situação.

A ficção serve, dentre de suas várias funções, de estabelecer a imagem sobre determinada questão, todavia, é importante que se saiba separar o ficcional do real, desta forma enfatiza Costa (1989, p. 29):

Compreender o cinema significa também aprender a tomar as devidas distâncias da imagem, para compreender os mecanismos de produção do sentido e, ao mesmo tempo, saber que são exatamente a distância da qual esta imagem provém e o distanciamento em relação a nossa experiência cotidiana, do universo em nos coloca, que produzem a fascinação e que nos seduzem.

A imagem é vista hora como uma representação do imaginário (ficção) e hora do concreto (real), nesse panora-

ma precisa-se saber distinguir, discernir, escolher e separar o que representa tal realidade, para não fugir daquilo que realmente concerne ao cotidiano e não se deixar seduzir pelo poder que a imagem tem sobre o homem. Diante desse exame, não se descarta o poder que a imagem tem, o que se quer observa é que o cinema ficcional não é uma expressão real, mas uma representação deste.

Por conseguinte, é necessário pensar que o imaginário se estabelece como “um dos motores da atividade humana” (FERRO, 1992, p. 41), fazendo parte de um processo histórico e cultural, logo, o cinema ficcional, abre um caminho real para se pensar em questões que hora são correntes do dia a dia ou fizeram parte de um marco histórico. Paralelamente a este pensamento, é importante repensar a oposição que por muitos críticos é colocado entre ficção e documentário, visto que, ambos informam ou exprimem uma realidade social, independente da natureza que no momento pode ser diversa.

Outro aspecto que vale destacar é que o cinema não deve ser tomado somente como uma ferramenta comunicativa, conforme Costa (1989, p. 29):

O cinema não é apenas um importante meio de comunicação, expressão e espetáculo, que teve seu início e sua contínua evolução, mas, exatamente enquanto tal, mantém relações muito estreitas com a história, entendida como aquilo que definimos o conjunto dos fatos históricos ou considerada como a disciplina que estuda tais fatos.

Ele (o cinema) não se limita em particularizar-se a determinado campo, mas vai além das entrelinhas, sendo fonte de documentação histórica e o veículo como meio de representar esse contexto. Simultâneo a isso, o filme tem um papel

importante na atividade reflexiva sobre diversos temas que circulam socialmente, no qual assume também influências importantes em determinado ambiente social. Costa (1989, p. 30) afirma que:

como os filmes podem assumir um papel importante no campo da propaganda política, na difusão da ideologia, frequentemente se estabelecem relações muito íntimas entre o cinema e o contexto sócio-político em que se afirma e sobre o qual pode exercer uma influência importante.

É nessa reciprocidade entre cinema e contexto sócio-político que se deve buscar meios para possíveis mediações e reflexões sobre determinadas causas expressas nos filmes. Não basta utilizar o filme tão somente para a ilustração de um determinado tema, porém deve-se entender também a linguagem das imagens em movimento. Nessa perspectiva, é importante elevar um outro aspecto, a linguagem cinematográfica.

É importante pensar que as imagens passadas em determinado filme foram colocadas por alguém, tendo, é claro, uma intencionalidade, seja no sentido de ilustrar, confirmar, concordar ou negar tal questão. Mais ainda, precisa-se pensar no que diz respeito a linguagem cinematográfica, quando retoma-se a isso, tem que se pensar em um conjunto de construção da mesma, como, o roteiro, enquadramentos, movimentação da câmera, objetos expostos, entre outros. Logo, pode-se dizer que o cinema sua linguagem específica, reflete Cortez (2009, p. 372) “O cinema, por ter uma linguagem específica que inclui tanto uma diversidade de gêneros narrativos como o uso de certas técnicas vinculadas à montagem, som e fotografia, pode dispor de relações

intertextuais que são próprias ao cinema”.

É perceptível que o intento de quem produz o filme não é simplesmente “enfeitar” o espaço, mas de revelar aquilo está além da intencionalidade da câmera, pois de qualquer forma a obra cinematográfica traz questões fidedignas, em relação àquilo que se quer refletir, isto é, o filme compreende a realidade de um determinado dado histórico, permeando discussões consolidáveis sobre aquilo que foi produzido.

Panoramicamente a esses aspectos, colocamos como ponto de reflexão o filme “IRACEMA, uma transa amazônica”, para que possamos discutir através deste a metáfora de uma ação integralizadora, mas que ao mesmo tempo se desfêcha em uma ação destrutiva da natureza Amazônica. Entre a ficção e a realidade que se entrelaçam no filme, estão evidenciadas diversas questões sociais, ambientais e políticas, que se desvelam numa ação destrutiva expressa na produção cinematográfica em questão.

### **“IRACEMA UMA TRANSA AMAZÔNICA” - UM FILME DOCUMENTAL**

É importante salientar que o filme documentário é reflexo de uma determinada realidade contextualizada, portanto, trata-se de questões relevantes de uma determinada época e região. Desta forma, o filme revela fatos ficcionais baseados em fatos reais, ou seja, o autor transpõe para a tela uma realidade vivida pelo povo, pode-se ainda hoje constatar as marcas e atitudes realizadas retratadas na época. Comparando a isso, cita Bodanzky e Senna (1974, IRACEMA):

Retratar a Transamazônica de maneira realista, em 1974, representou um grande risco.

As consequências foram anos de censura e de luta incessante para fazer o filme chegar ao público a que sempre se destinara.

Iracema mostra, hoje, uma realidade que permanece tão urgente, senão mais, quanto era na época, quando a estrada ainda simbolizava um sonho do “Brasil grande”.

A construção da BR Transamazônica foi um sonho implantado na época da ditadura militar, que intencionava integrar aquela parte a região Norte ao restante do Brasil, mas também direcionava a outro grande projeto: visava o empreendimento agropecuário, fora outros interesses que estavam culminados.

Com o intuito também de viabilizar o processo de comunicação e transporte na região, o governo federal investiu na construção da estrada. Esta obra foi iniciada no dia 1º de setembro de 1970, abrindo um processo de reflexão sobre a não necessidade dessa construção. Fomenta Souza (2009, p. 336):

A justificativa principal dos militares era a integração nacional, mas o traçado da Transamazônica, ligando o Nordeste miserável à Amazônia pobre, não ajudava muito a reforçar os argumentos governamentais. A Transamazônica era algo tão absurdo que até mesmo o ex-ministro Roberto Campos, um dos mentores do modelo de integração da Amazônia, considerou uma futilidade a construção da estrada, criticando duramente a falta de viabilidade econômica do projeto. Em menos de dez anos a selva reivindicou de volta quase todo o trajeto da Transamazônica.

Considerado essa futilidade, pode-se constatar no filme um projeto capitalis-

ta ambicioso, que além de querer integrar a Amazônia ao Brasil, preocupou-se com os lucros que poderia obter com esse processo. Esse projeto capitalista pode ser comparado ao personagem Tião, que em todas as suas falas focaliza-se inteiramente na evolução, riqueza e lucro.

Pode-se perceber na sua conversa com outro madeireiro, quando retratam a natureza e a utilização dos recursos da mesma, “natureza é meu caminhão, estrada”, e mais “onde tem madeira tem dinheiro”. (Tião, IRACEMA). Fica evidente esse tratamento e a desconsideração com o meio ambiente.

Tratando-se desse relacionamento do homem com o meio, alerta Fearnside (2003, p. 2):

As relações de seres humanos com o resto do ecossistema na Amazônia depende estritamente do grupo humano em questão, já que diferenças culturais e diferenças na riqueza e poder político de cada, resultam em grandes diferenças no impacto ambiental das atividades de cada grupo.

Ligado a isso, é perceptível o interesse de determinados grupos, uns dentre eles que podem ser destacados é o grupo político, este é marcado no filme como exploradores do meio ambiente. Numa conversa política de interesses com o Dr. Antônio e mais dois políticos, se sobressai o seguinte comentário “é preciso tomarmos conta da Amazônia, isso é uma mina de ouro que precisa ser explorada, e que já está sendo explorada por alienígenas, por gente de outras terras”. (IRACEMA)

Outra personagem importantíssima é Iracema, esta representa de forma simbólica a imagem da Transamazônica. Retoma-se aqui duas personagens e que

valem ser destacados e lembrados: Tião (Paulo César Pereio) um migrante do Rio Grande do Sul, representando esse projeto capitalista e integralizador – o explorador, e Iracema (Edna de Cássia Pereio), representando a Transamazônica, a natureza, frágil e indefesa, que está a mercê do desconhecido e ambicioso – o explorador.

Iracema, no primeiro momento é uma mulher jovem, bonita, inocente. Quando vai do interior para a cidade grande com a família é exposta, ingênua se deixa seduzir pelo novo, o aventureiro, o explorador que chega e invade o lugar e apossa de tudo. Ela se deixa levar pela prostituição, sendo seduzida por Tião, este a leva em uma de suas aventuras pela estrada.

Nessa viagem, são expostas várias imagens da degradante construção da estrada, como as derrubadas e exploração da madeira. As queimadas. Quanto a isso, destaca Fearnside (2003, p. 2 e 6) “o desmatamento é a atividade humana que afeta diretamente as maiores áreas na parte da floresta da Amazônia [...]” e mais “a exploração madeireira facilita o desmatamento porque o dinheiro proveniente da venda da madeira pode ser investido em desmatamento para pastagem”. É perceptível no filme esses procedimentos, no qual os grandes proprietários de terras desmatam para vender a madeira e permanecerem com a posse de terra.

Em uma das paradas de Tião com Iracema, tomando banho no rio, sobressai-se a conversa de quanto ela cobrava para dormir com um homem, na conversa ela diz que cobra 30 cruzeiros, no entanto, ele desvaloriza esse preço, baixando para 10 cruzeiros. Além disso, nessa conversa sai uma fala de Iracema que retrata o seguinte “não sou índia, sou branca” (Irace-

ma, IRACEMA), realizando uma análise dessa fala pode-se constatar que a raça branca se encontra como símbolo de invasão cultural, ou destruidora.

Outra conversa de Tião, ao se retratar a Iracema depois de ter dormido com ela, comenta que “cada mulher que durmo no meu hotel, eu coloco um adesivo”. (Tião, IRACEMA) Refletindo sobre isso, explorou-se, aproveitou-se, agora não serve mais. Não é à toa que o símbolo do capitalismo e desenvolvimento se chamava “Tião Brasil grande”. (Tião, IRACEMA)

Por diversas vezes Tião recita a seguinte frase “é preciso progredir, melhorar” (Tião, IRACEMA), e uma de suas justificativas para essa progressão é a abertura da estrada. Ele usa a estrada como justificativa de que se não fosse por ela, os homens que ali viviam não tinham sua terra, sua moradia, veja o que ele cita “se não fosse a estrada, este homem não tava na terra dele, a estrada tá trazendo riqueza e progresso pra esses homens se não tava trabalhando pros outros” (Tião, IRACEMA). Tião não consegue enxergar a pobreza que está ao seu redor e sofrimento que é expresso pela face das pessoas. Pode-se fazer uma comparação ao processo capitalista que se preocupa com o próprio lucro e não percebe os grandes problemas causados pelo mesmo.

Outras conversas surgem durante o percurso de Tião, como: a presença de doenças neste caso a malária, a invasão de estrangeiros nas terras, expansão do gado, problemas financeiros, o problema da queimada, a exploração e a venda do homem como mão de obra barata traduzido como trabalho escravo, na troca de 1.000 cruzeiros por cabeça. Apesar de tudo Tião sempre justificava que a abertura das estradas traria fartura e riqueza para aqueles locais por onde passara.



Em uma dessas rotas Iracema é deixada, como objeto de uso, foi explorada agora não está mais servindo. Na conversa com uma das mulheres que a acolhe em sua casa Iracema comenta “é que estou muito velha” (Iracema, IRACEMA) e a costureira replica com a fala “se conforma com sua sorte” (Costureira, IRACEMA). É claro nessas falas, que Iracema já se encontra cansada de tanto ser explorada e apesar de tudo deve se acomodar e conforma-se, assim como na fala da costureira.

O desfecho do filme é bastante marcante, Iracema aparece com um semblante e imagem desfigurada, ou seja, explorada, desdentada, suja, abandona, aquela que no início do filme aparecia bem vestida e maquiada, agora se encontra jogada ao léu. No último encontro com Tião, que quase não a reconheceu, vários são os diálogos significantes que surgem para a comparação desses grandes símbolos.

Iracema mal vestida, Tião bem vestido, na conversa Tião comenta “me lembro de você de outro jeito” (Tião, IRACEMA), ela questiona “mais feia ou mais bonita” (Iracema, IRACEMA), ele responde “mais bonita” (Tião, IRACEMA). Nesse contexto, percebe-se que o capitalismo representado neste momento por ele, explora sem perceber o que é explorado, o que importa é o que se pode tirar com toda esse processo.

Iracema ainda retruca a Tião “quanto mais velho, mais bonito” (Iracema, IRACEMA). A ambição desvairada leva o explorador a ficar mais apresentado e com melhor aparência, enquanto a explorada fica à mercê das diversas malesas cotidianas.

Um dos fatos finais e bastante marcante é quando Iracema pede 5 contos de Tião, pode-se fazer uma analogia, no sen-

tido de quem pede socorro depois de ser tanto explorada, mas que não é auxiliada, Tião some nos confins da estrada com seu caminhão, não mais um caminhão toreiro, Tião não transporta madeira, agora ele possui um caminhão boiadeiro e transporta bois, enquanto Iracema é deixada ao alento da exploração que hora não foi recompensada.

É perceptível até hoje, os grandes problemas acarretados pela a abertura da Transamazônica, destaca a Revista Veja (2009):

A estrada que atravessa a maior floresta tropical do planeta permite uma visão dolorosa das mazelas do Norte brasileiro. No trecho dentro da Amazônia Legal vive 1,2 milhão de pessoas, das quais 66% não têm água encanada e 27% não têm instalações sanitárias. O índice de analfabetismo é o dobro da média nacional.

Os problemas persistem, é preciso refletir e pensar que o filme “IRACEMA, uma transa Amazônia” expressa, denuncia e questiona, e que não é uma questão apontada somente no tempo da ditadura militar, mas que se faz presente na atualidade, pois parte dos problemas surgidos na época de sua construção ainda persistem, e outros se originaram a partir de então. Muitas pessoas que vivem às margens da estrada, ao longo de todo seu percurso, sofrem sem assistência do governo, passando necessidades básicas, principalmente, por ser uma estrada que não foi asfaltada, como previa o projeto inicial, e durante o inverno muitos trechos ficam isolados, ou com difícil acesso, causando ainda mais transtornos para essas pessoas que habitam essa região.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das diversas reflexões acerca da construção do projeto de colonização

implantado pelo governo militar em 1970, percebeu-se os grandes prejuízos trazidos para esta região e que ainda se encontram predominantes até os dias atuais. Este projeto ambicioso também trouxe várias consequências devastadoras como: a prostituição infantil, trabalho escravo, queimadas, exploração da madeira, entre outros.

Isso constatou-se a partir dos vários teóricos que colaboraram de forma significativa para a exploração da temática apresentada no trabalho, além do documentário do filme “IRACEMA, uma transa amazônica”, que revela grandes questões realistas que predominaram e foram realizadas em prol de uma questão política da época, porém que não se encontram distante do contexto atual.

Vale ainda ressaltar que, a mistura da ficção com o documentário revelou de forma desmascarada a contextualização histórico-social, percebendo desta forma que o material midiático traz grande valor cultural, revelando as diversas facetas que em alguns contextos encontram-se camuflados.

Portanto, é importante refletir sobre as diversas questões que perturbam a vida do homem, e o filme é um instrumento vital para revelar esses aspectos que precisam de questionamentos e de uma nova posição do ser humano para que haja mudança diante das mesmas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODANZKY, Jorge e SENNA, Orlando. **IRACEMA uma transa amazônica**. Vídeo Filmes, 1974.

CORSEUIL, Analise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências**

**contemporâneas**. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009.

COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. São Paulo: Globo, 1989.

FEARNSIDE, Philip M. **A floresta amazônica nas mudanças globais**. Manaus: INPA, 2003.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MERTEN, Luiz Carlos. **Cinema: entre a realidade e o artifício**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

REVISTA VEJA. **Transamazônica - 40 anos de poeira**. Edição Especial - setembro de 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer. 2009.

# ESTUDOS LITERÁRIOS EM NARRATIVAS INDÍGENAS: A VOZ DO INDÍGENA NA LITERATURA

Joeliza Lamarão Bezerra  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Discutir o fenômeno da escrita indígena e a voz do indígena nas narrativas é uma das temáticas do projeto de pesquisa *A metáfora literária e do cotidiano em narrativas míticas indígenas* em desenvolvimento pela autora junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Estudos Literários/UNIR, com apoio do CAPES/CNPq, sob a orientação da Profa. Dra. Wany Sampaio. Estudos voltados para os aspectos estético-literários nas produções indígenas ainda são recentes, pois é somente a partir da criação da escola indígena diferenciada que surge a figura do autor indígena, em sua maioria coletiva e com textos de cunho mítico. FANON (2008) atribuindo grande importância ao fenômeno da linguagem, diz que o falar é existir absolutamente para o outro e tal postulado nos remete a necessidade de trazer o próprio índio como sujeito, autor/criador de seu legado cultural escrito e mediante o recente processo da escrita indígena, em que tais materiais são utilizados não somente nas escolas no interior das aldeias, mas também que são lidos fora delas, sob uma perspectiva literária é importante estudos sobre os materiais da chamada “Literatura Indígena” ou “Literatura Contemporânea Indígena” e sua ligação às teorias literárias “oficiais”, pouco desenvolvidas. Desse modo, é imprescindível reavaliar o nosso olhar, a fim de explorar a riqueza literária e pedagógica contida nas produções indígenas.

**Palavras-chave:** Narrativas indígenas. Literatura. Autoria.

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de apresentar um breve percurso acerca do recente fenômeno da prática escritural indígena e seu estabelecimento como literatura, pretende-se realizar a reflexão da tentativa de pesquisas dos aspectos estético-literários voltados às produções de autoria indígena.

Na primeira parte, é abordada como a prática escritural e literária indígena ocorreu na história e pode fornecer a revitalização da cultura e identidade das etnias no Brasil. Neste momento, são utilizadas como referência as produções de Érika Guesse (UNESP), Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP) e Lynn Mario T. Menezes de Souza (USP).

A segunda parte apresenta como o projeto de pesquisa *A metáfora literária e do cotidiano em narrativas míticas indígenas*, busca trabalhar os elementos referentes à teoria literária, a partir da discussão da atitude literária do narrador em que é possível refletir questões voltadas à autoria e a voz do indígena na literatura contemporânea indígena.

## DA ORALIDADE À ESCRITA: SOBRE A PRÁTICA ESCRITURAL INDÍGENA

As comunidades indígenas do Brasil só tiveram contato com a escrita denominada alfabética após a colonização europeia, no entanto a escrita enquanto

um processo comportamental da comunicação entre os seres humanos e como meio de transmissão e troca de signos não necessariamente como registro da palavra falada ou de sons, mas como uma maneira de representação de ideias, valores e eventos sempre esteve presente nas comunidades indígenas do Brasil.

A história narra que os indígenas na tentativa de estabelecer comunicação com o “civilizador” português passaram a utilizar a língua dominante, tal situação foi reforçada pelo fato do colonizador que aqui chegava também não demonstrar interesse em aprender a língua nacional. Até aquele momento histórico, os povos que aqui viviam eram ágrafos e somente viram esta situação mudar a partir do final da década de 80, onde o fenômeno da escrita indígena permitiu nascer um grupo de autores/escritores indígenas. É a partir deste momento que se inicia o processo da prática escritural indígena.

A oferta de uma educação diferenciada aos povos indígenas está ligada à Constituição Federal de 1988. Conforme Guesse (2011) neste momento da história e após 500 anos de desvalorização das autoridades ante os grupos indígenas, o governo demonstra preocupação em garantir através das leis, os direitos das comunidades indígenas de preservarem suas culturas, costumes e tradições por meio da educação. Logo, o que temos em consequência é uma produção de materiais escritos para as escolas indígenas e o incentivo dado aos indígenas, a fim de atuarem como discentes ou docentes no sistema educacional dentro e fora das aldeias.

O percurso do processo escritural indígena tem como característica o aprimoramento e domínio da língua portuguesa, bem como a criação de sistemas alfabé-

uticos próprios para as comunidades anteriormente sem escrita. Daí que surge o profundo enraizamento da literatura indígena com a tradição oral e que D’Angelis (2007) nos explica quanto à opção pela literatura indígena associada à escrita se dá no fato de essa literatura em processo de escrita possuir dois focos de tensão que acabam por delimitar as condições de surgimento de uma tradição escrita em língua indígena. Conforme o autor, os focos são: o conflito entre oralidade e escrita e o conflito entre o desejo de autonomia e a inseparável existência de modelos de escrita de tradição europeia. É “sobre este último foco que Souza (2003) chama-nos atenção quanto ao termo “literatura menor” utilizado por Deleuze e Guattari (1977) em que *“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.”* A afirmação dos teóricos realiza um diálogo com o questionamento feito por D’Angelis (2007), que diz: *“É possível falar em autonomia e trajetória livre para uma literatura indígena quando seus praticantes/iniciantes adotam modelos da língua dominante?”*

A pesquisa de Guesse (2011) coloca que a língua do branco, antes usada como uma maneira de dominar e manipular os saberes, quando passa ao domínio no nível escrito para o indígena, o mesmo a utiliza como um meio de expressão comunicativa e criativa, bem como um modo de promover a valorização de seus costumes e em especial a manutenção de sua identidade cultural.

No entanto, a produção escrita indígena apresenta-se de modo variado em nossa sociedade, encontramos textos na língua de origem e também em língua portuguesa. Há também produções apenas na língua indígena, outros apenas

em língua portuguesa, temos também à disposição narrativas em língua indígena com tradução para o português e materiais que apresentam as duas versões (e não traduções) das histórias, uma em língua indígena e outra em língua portuguesa.

A autora trata ainda das narrativas míticas não somente de *origem* indígena, mas também as de *autoria* indígena. Tal distinção é necessária, uma vez que, temos muitos materiais indígenas que sofreram alterações ou adaptações do homem branco e conseqüentemente não reproduzem a autoria indígena nos textos. Partindo do princípio de autoria indígena é possível a compreensão do fenômeno da escrita indígena no Brasil e também como tais narrativas apresentam elementos de caráter literário. De acordo com a autora, no momento em que o próprio indígena se posiciona como um autor/criador do seu legado cultural a partir da escrita, o mesmo se coloca como a voz da própria narrativa.

Embora o processo da prática escritural indígena já esteja estabelecido em nosso país e em conseqüência uma significativa produção literária já exista através da autoria coletiva ou individual, tais publicações ainda não tem atenção e exploração acadêmica, uma vez que há uma tradição de pesquisas na linha antropológica e linguística e não quanto aos aspectos literários ligados às Teorias oficiais. Souza (2003) afirma que esta literatura, em especial a produzida em língua portuguesa, nasce e é vista pela academia e instituições literárias de maneira local, nacional, marginal e canônica.

É considerada local, pois as produções oriundas de projetos acabam tendo a comunidade como produtor/autor e consumidor/leitor de seus próprios tex-

tos. É considerada nacional, uma vez que a política da escola indígena é federal e faz surgir um público consumidor/leitor potencial da escrita indígena em todas as escolas indígenas do país, fazendo com que esses livros possam circular para fora de suas comunidades produtoras. Nasce marginal, pois ainda não mereceu o interesse das academias que a classificam como literatura popular ou de massas, sem grande valor literário e por fim é canônica porque se trata de uma escrita que ao nascer na instituição escolar, apresenta seus mecanismos de inclusão e exclusão curriculares que em várias culturas formam a base para a construção, destruição ou transformação dos cânones literários.

Desse modo, temos que efetivamente produção de literatura indígena e o que não há são estudos que privilegiem os aspectos relacionados à teoria da literatura. Assim, o tópico seguinte busca mostrar uma maneira de analisar o caráter literário da produção, tentando demonstrar a riqueza literária que há nos textos de autoria indígena, bem como a intenção de trazer ao cenário literário a voz do narrador.

## **A ATITUDE LITERÁRIA DO NARRADOR: A AUTORIA E A VOZ DO INDÍGENA**

Este tópico é introduzido a partir do que D'Angelis (2007) nos informa sobre a questão de autoria inserida nesta temática indígena. A questão da autoria ocorre através da transposição da memória oral para a escrita, onde é justamente na prática escritural que se consolida a noção de autoria. Em uma produção textual escrita, por vezes é difícil distinguir o que é elemento da tradição oral e o que é elemento do sujeito "escriva". Em uma

narrativa oral, quando o indígena reproduz uma história sagrada ou não, não há questionamento quanto à autoria, no entanto quando o indígena materializa a mesma história para o papel, surge à problemática relacionada à autoria da narrativa.

Segundo Benjamin (1987 p. 198), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”, por isso afirma que a arte de narrar está em vias de extinção, ou seja, pessoas com a capacidade de narrar estão cada vez mais limitadas. Para o autor, a arte de narrar consiste na possibilidade de trocar experiências e esta de algum modo está desprovida do homem e insere o narrador na categoria entre os mestres e os sábios, pois o narrador sabe dar conselhos. O narrador usa a sua experiência e a do próximo para constituir sua base, nas palavras do autor: “*Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (...) O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo*” (BENJAMIN, 1987 p. 221).

Guesse (2011) nos informa que os indígenas ao escreverem suas narrativas, deixam de lado toda a complexidade do processo performativo de narrar oralmente, mas outras características da oralidade como a repetição, a condensação dos enredos, as expressões que marcam o início e fim das histórias, a informalidade e coloquialidade da linguagem ainda são preservadas. Logo, temos nas comunidades indígenas, os mais velhos que se dispõem a narrar as histórias de seu povo, histórias estas de um tempo primeiro e que ao serem escritos expressam sobremaneira todo seu acervo mítico fortale-

cendo culturalmente sua identidade, assim a partir do momento em que o índio é o sujeito, autor/criador de seu legado cultural escrito, temos o processo em que os indígenas são a própria voz da narrativa.

Como identificar a atitude literária no narrador em produção escrita indígena? a tentativa de resposta para o questionamento será fundamentada a partir dos estudos e análises iniciais do projeto de pesquisa *A metáfora literária e do cotidiano em narrativas míticas indígenas*. O projeto propõe com base nos conceitos extraídos da linguística cognitiva e também dos estudos literários, fazer a reflexão e discussão acerca da metáfora de cunho literário a partir da metáfora de cunho conceitual.

Para isso, Cassirer (1992) afirma que a linguagem é de natureza metafórica, ou seja, o homem foi obrigado a falar e expressar-se de maneira metafórica, a fim de atender de maneira adequada as necessidades sempre crescentes de seu espírito e mais, afirma que a metáfora não é uma tendência da linguagem, mas parte constitutiva dela.

Wellek e Warren (1976) afirmam que a delimitação da obra literária não é possível tão somente a partir de critérios meramente formais e tão pouco a partir de simples juízos de valor. Cita o quão complicado é delimitar o “objeto literário” por critérios como, o de ser “obra de ficção”, pois baseado neste princípio, faria excluir qualquer obra autobiográfica. Os autores em seus postulados ao tratar da natureza da literatura deparam-se com a mesma problemática: *qual o objeto da investigação literária?* O meio encontrado pelos autores, a fim de buscar a resposta para qual o objeto da investigação literária, consiste por em evidência o modo particular de utilização da linguagem na lite-

ratura. Para eles é a linguagem o material da literatura e Fanon apud Souza (2004) considera uma grande importância ao fenômeno da linguagem, pois diz que o falar é existir absolutamente para o outro.

Portanto, realizar uma discussão da metáfora literária com base na metáfora de cunho conceitual é o objetivo na tentativa de resposta quanto à atitude literária do narrador. Conforme a Teoria Cognitiva da Metáfora (Lakoff e Jhonson, 2002) o elemento metafórico permeia todas as nossas ações e pensamento além da linguagem, pois está infiltrado no nosso cotidiano; os autores afirmam também que existe uma extensão contínua entre as metáforas literárias e as metáforas cotidianas; as ocorrências da metáfora nas obras literárias acontecem não exclusivamente porque a literatura contém a linguagem cotidiana, mas porque mesmo que haja um desvio das formas mais comuns (cotidianas) de expressão e de pensamento, a linguagem é realizada a partir de explorações criativas e inusitadas de mapeamentos metafóricos enraizados em nossos sistemas conceituais. Partindo desta consideração pretende-se então realizar uma reflexão/discussão acerca do papel do narrador, a voz, autoria como material para os estudos literários.

Até o momento, a busca por construções metafóricas de cunho conceitual para a análise da pesquisa acaba por evidenciar construções linguísticas, revelando mais uma vez a riqueza que há em nosso sistema conceitual e principalmente contribuindo para a discussão acerca dos aspectos estéticos-literários em textos de autoria indígena. Os resultados preliminares pretendem levar a reflexão/discussão sobre a metáfora literária a partir do estudo da metáfora de cunho conceitual. O objetivo de promover reflexão acerca

da literatura contemporânea indígena, pois análises como esta servem de norte para a produção de pesquisas que envolvam narrativas indígenas, bem como trazer o debate sobre o papel do autor/escritor indígena no cenário literário no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ora apresentado buscou mostrar como ocorreu o estabelecimento da prática escritural e literária indígena no Brasil e em especial trazer a discussão sobre a pesquisa acadêmica voltada ao aspecto metafórico das narrativas de autoria indígena, a fim de revelar a atitude literária do narrador e principalmente fazer ouvir a voz do indígena em meio à cultura nacional.

A literatura contemporânea indígena já é uma realidade em nosso país, no entanto estudos que a coloquem como objeto de investigação ainda são poucos. É nesse sentido que o trabalho espera contribuir, somar e promover o fortalecimento da cultura e identidade das comunidades indígenas no Brasil e fazê-los serem apreciados, ouvidos e respeitados.

A pesquisa é pioneira, por isso não é descartada a possibilidade do surgimento de erros e equívocos, no entanto o principal é trazer ao protagonismo os autores/escritores/narradores indígenas com toda a sua riqueza cultural.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de**

**tradição oral?** In: Textos de estudo. Campinas: São Paulo, 2007.

GUESSE, Érika Bergamasco. **Prática escritural indígena: língua e literatura fortalecendo a identidade e a cultura.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Educ, 2002.

SOUZA, Lynn Mario T Menezes, de. **Que história é essa? A escrita indígena no Brasil.** Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil>>

SOUZA, Lynn Mario T Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Boitempo Editorial, p. 113-133.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura.** 3. ed. Publicações Europa-América, 1976.



# TERRA À VISTA: HISTÓRIAS DE VIDAS DOS PIONEIROS DE ROLIM DE MOURA/RO

Joelma Renata Nunes da Silva

*Universidade Federal de Rondônia*

Carla Rafaela Marin

*Universidade Federal de Rondônia*

**Orientadora:** Avacir Gomes dos Santos Silva

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este escrito tem como objeto de estudo as histórias de vida dos pioneiros, que fizeram parte da construção do município de Rolim de Moura/RO. Como objetivo da pesquisa destacamos: compreender as concepções, as representações, os imaginários e as práticas vivenciadas pelos pioneiros durante o processo migratório. Como aportes teóricos utilizamos as contribuições de: Martins, “*Fronteira*” (2009); Haesbaert, “*Concepções de território e desterritorialização*” (2002) e Santos Silva, “*Culturas desviantes*” (2011). Quanto aos aspectos metodológicos recorremos aos estudos de Meihy e Holanda (2007) sobre “*História Oral*”, cujos procedimentos implicam na realização de entrevista, transcrição, textualização, transcrição e confirmação das histórias de vida. Por meio das narrativas dos colaboradores percebemos que sulistas e nordestinos se moveram para Rondônia incentivados pela propaganda da reforma agrária, realizada pelo INCRA. Todavia, os sulistas tinham por intenção possuir a maior quantidade de terra para investir na agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviços. Por outro lado, os nordestinos partiram para Rondônia com o intuito de encontrar um lugar com melhores condições de vida para a famí-

lia. Assim, sonhos diferentes uniram no mesmo espaço nordestinos e sulistas, que com trabalho, conflitos e resignação mudaram suas vidas e das futuras gerações de rolimourenses. Sendo assim, por meio destas análises, estas histórias não se perderão no tempo, mas permanecerão no imaginário coletivo do povo de Rondônia.

**Palavras chaves:** Território. Pioneiros. Reforma agrária.

## INTRODUÇÃO

Rolim de Moura (Rondônia), na atualidade, se caracteriza como uma próspera cidade do Vale do Guaporé. Geograficamente, é uma localidade centralizada, que em função disto é considerada pelos seus cidadãos “a capital da zona da mata”. No entanto, esta configuração espacial resultou de um intenso processo de colonização e ocupação territorial, que decorreu aproximadamente de longos vinte anos de história.

Como todo o processo de ocupação territorial existe em Rolim de Moura um grupo de pessoas que se intitulam e são reconhecidas como pioneiros. Com o intuito de identificar, conhecer e analisar a contribuição desses indivíduos para a formação do referido município é que planejamos e executamos o subprojeto de pesquisa: “Histórias de vidas dos pioneiros de Rolim de Moura”, que está re-

lacionado ao projeto de pesquisa: “Culturas desviantes: espacialidades vividas no Vale do Guaporé”, desenvolvido pelo grupo de Estudos e Pesquisas de Espacialidades Amazônicas – GEAM.

Para o desenvolvimento da pesquisa recorreremos aos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral, que prioriza as narrativas como forma de valorização da voz e vida dos sujeitos, que historicamente foram apagados ou esquecidos pela história oficial.

Os pioneiros de Rolim de Moura migraram para o município em plena década de 80, do século XX, depois que a frente de expansão (MARTINS, 2009) já havia preparado o espaço para a migração da nova frente de colonização. Esta frente, na sua maioria, formada por um contingente possuidor de recursos financeiros, capital cultural, ou profissional, foram os que investiram na construção civil, prestação de serviços, comércio e agricultura. Desta forma, o grupo da frente de expansão contribuiu para a atual configuração geográfica do município de Rolim de Moura.

Os pioneiros movidos pelo sonho de uma terra prometida, cheia de possibilidades, acreditaram nessas promessas, migraram de sua cidade de origem para onde a bússola apontava: “a marcha para o oeste”. Aqui recriaram novas espacialidades, as quais os permitem se identificar como sujeitos da história local e da própria história.

### **O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DE RONDÔNIA: PRIMEIROS PASSOS**

Em geral as culturas necessitam de um mito fundador para compreender e legitimar sua gênese. Transmitido pela

história oficial por meios instituídos como a escola, o mito fundador no Brasil é criado pela classe dominante, para ser disseminado as demais classes sociais espalhando a imagem de “herói” e, quando necessário do “bandido”, que interessava e interessa para legitimar suas ações de dominação e exploração social. Segundo Da Mata (1990), a história do Brasil se organizou na dualidade entre a figura do herói e do malandro, da ordem e da desordem, ou da ordem e do desvio, o personagem messiânico e o bandido, o bem e o mal.

O Estado de Rondônia tem como mito fundador a figura do Marechal Cândido da Silva Rondon. Na época da elevação do Território Federal do Guaporé para categoria de Estado foi sugerido o nome de Rondônia em homenagem a esse personagem. Marechal Rondon é citado na história oficial como o herói, o pacificador dos índios. Essa imagem foi criada para ser amada e reconhecida pela população e para atender aos objetivos da classe dominante da época (SANTOS SILVA, 2011).

Após esse período de ocupação os projetos de colonização desenvolvidos pelo o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) contribuíram para alavancar o processo migratório rondoniense. O INCRA tinha por objetivo desenvolver projetos de colonização e reforma agrária, que incentivassem pessoas de várias partes do Brasil a ocupar o “espaço vazio” da Amazônia. De acordo com Santos Silva: “além da reconfiguração espacial aos projetos estava subjacente um ideal de sujeito que deveria dominar os espaços concebidos para ocupação e desenvolvimento de Rondônia”. (2011, p.97).

O grande contingente de pessoas que veio para o novo estado tinha que desma-

tar e queimar a floresta para ocupação do espaço “vazio”. Essa era uma das determinações impostas pelo INCRA para garantir a liberação e a permanência no lote. “Após a demarcação do lote realizada pelos técnicos do INCRA, a primeira tarefa era queimar árvores, derrubar a floresta, caso contrário a propriedade seria invadida” (SANTOS SILVA, 2011, p. 109).

Durante o período da década de 70 e 80 o programa do INCRA denominado de Projeto Integrado de Colonização (PIC) visava à ocupação do interior do estado de Rondônia incluindo a região do Vale do Guaporé, que na atualidade compreende os seguintes municípios: Rolim de Moura, Novo Horizonte, Alta Floresta, São Miguel, Seringueiras, Cerejeiras, São Felipe d’Oeste, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, região que compreende a área geográfica do projeto de estudo e pesquisa, com uma população estimada em 151.000 habitantes.

Movidos pelas propagandas de fácil acesso à terra as pessoas que chegavam na região enfrentaram muitas dificuldades para conquistar e manter o lote. Sem as condições necessárias tinham que atender as exigências do INCRA, desmatando e cultivando a área. Ainda sofriam pressões de fazendeiros e de grileiros, que poderiam invadir e tomar suas terras.

O processo migratório para a região do Vale do Guaporé se efetou, principalmente por migrantes vindos das regiões nordestinas e sulistas, que fugindo dos problemas oriundos de sua terra natal como a seca, a geada e a concentração agrária, buscavam em outras terras, outros meios de sobrevivência e melhores condições de vida.

Os sulistas no final dos anos de 70 e início dos anos 80, do século passado viviam os conflitos sociais movidos pela

concentração latifundiária e as novas tecnologias da produção, não encontravam oportunidades de trabalho que atendessem as suas expectativas e lhes proporcionassem a ascensão social. Por este motivo os que dispunham de uma formação técnica, ou acadêmica, ou algumas reservas financeiras, se deslocavam para a região do Vale do Guaporé na esperança de investir capital suficiente para que em breve pudessem retornar a sua terra natal. Este grupo constituiu “a frente pioneira” (MARTINS SOUZA, 2009).

Por outro lado, os nordestinos não tiveram outra opção ao não ser adentrar na mata “virgem” e enfrentar as intempéries da floresta amazônica para fugir das secas, que lhes tomavam toda a plantação e criação. Vinham em busca de um pedaço de terra que lhes oferecesse o suficiente para alimentar e aconchegar a família e de tal forma manter a dignidade humana. Assim formam de acordo com Martins Souza “a frente de expansão” (2009).

Esses dos grupos sociais, em momentos diferentes da colonização de Rolim de Moura, vivenciaram conflitos, intrigas, assassinatos e muitas desavenças em função da conquista, posse e manutenção de suas terras. Literalmente, esse pedaço de chão foi conquistado à ferro e fogo.

## **HISTÓRIA ORAL: NOSSA BÚSSOLA NO VALE DO GUAPORÉ**

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido de acordo com aportes metodológicos e as contribuições da história oral, que contrária a história oficial privilegia a narrativa oral como principal elemento de identificação social, daqueles que foram excluídos, sem voz e sem vez, pelas análises historicistas. Assim, partimos do princípio de que:

História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; definição de locais e tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso, arquivamento e, sempre que possível a publicação dos resultados que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY & HOLANDA, 2007, p.15).

Além dessas considerações, é importante esclarecer que nos apropriamos da história oral enquanto ferramenta metodológica de pesquisa. O seu ponto de partida é a entrevista junto com os colaboradores da pesquisa. No entanto:

Deve ficar claro que quando se vale da entrevista para obter informação objetiva ou dados exatos, não se pratica história oral e sim se faz uso convencional de entrevistas. É equívoco supor que o mero ato de entrevistar equivale a fazer história oral (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 95).

As entrevistas em história oral devem ser gravadas em aparelhos eletrônicos e transformadas em textos escritos. Entretanto, a história oral não se resume a apenas a execução das entrevistas. “O que define entrevistas em história oral é a exigência de um projeto atento a estabelecer o uso do oral vertido para o escrito em textos que servirão para registro, arquivamento e/ou uso analítico” (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 19).

Qualquer entrevista em história oral precisa ser previamente combinada com o colaborador, definindo-se o local e, aproximadamente o tempo de duração. A relação entre entrevistador/oralista e narrador/colaborador acontece por meio de um diálogo, no qual a função do primeiro se resume a uma escuta atenta a fala do narrador. É importante se ater para que a entrevista seja conduzida de maneira que atenda aos objetivos da pesquisa.

Nesse processo: “entrevistada é a pessoa ouvida em gravação” (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 20) esta deve se reconhecer como colaborador da pesquisa, que participa “espontaneamente”, narrando sua concepção sobre os fatos ocorridos, carregados de subjetividade. O colaborador da pesquisa a ser entrevistado é definido de acordo com as contribuições que tenha a oferecer para o desenvolvimento da pesquisa como um todo.

O entrevistador deve escutar atentamente a entrevista e registrar todas as manifestações que não podem ser identificadas na gravação e anotá-las no caderno de campo. Neste sentido para Meihy e Holanda: “olhar nos olhos, perceber as vacilações ou o teor emotivo das palavras é algo mais do que a capacidade de registro pelas máquinas, que se limitam a guardar vozes, sons gerais e imagens” (2007, p. 22).

No segundo momento o da Transcrição das entrevistas as histórias narradas devem ser colocadas em estado bruto. Deve-se garantir que a totalidade textual das narrativas, incluindo os “erros”, repetições, atos falhos, os esquecimentos,

os gestos do narrador e as interferências externas para que não se perca a forma como esses comportamentos surgiram e como o narrador organizou e expressou o fio condutor de sua narrativa.

Somente no momento de Textualização é que os “erros” gramaticais, os sons e as interferências são retirados das narrativas para tornar o texto mais claro e legível. É preciso entender o significado da mensagem do colaborador para reordenar a entrevista e decidir sobre o que pode ou não ser eliminado, desde que se garanta a identidade discursiva do narrador.

A transcrição, última etapa do projeto, é quando o produto da textualização se transforma, se recria, se torna outra e a mesma. É esta etapa que nos aproxima do sentido e da intenção que o colaborador quer comunicar: “a passagem do oral para o escrito compreende antes de tudo bom entendimento do que foi falado” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 23), por isso o texto da narrativa deve ser organizado se mantendo a estrutura de construção de frases e o vocabulário que garanta a identidade do colaborador.

Depois de todas as etapas a entrevista deve voltar ao colaborador entrevistado para que ele se reconheça no texto escrito, faça durante o ato de conferência a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo. O texto escrito e aprovado pelo colaborador é o produto final da entrevista que, posteriormente, será submetido à análise por parte do entrevistador.

A interpretação das narrativas ocorre

por meio das ideias recorrentes apresentadas nos textos dos colaboradores e da análise dos registros do caderno de campo, que contém as impressões do pesquisador sobre a narrativa dos colaboradores, para que se verifiquem os aspectos não revelados, subjetivos daquilo que não foi dito claramente pelo narrador. Pois:

Muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncio, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não tem registros verbais garantidos em gravações –, pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral. A consideração da entrevista além do que é gravado registrado em palavras é um dos desafios da história oral (MHEIYH; HOLANDA, 2007, p. 14).

Assim, a história oral se faz pelo pesquisador e pelo narrador, ambos são sujeitos da história, que se criam por meio de deduções, induções e intuições. Nada é posto ou dado de antemão. No narrar e no escrever se constrói o produto final da narrativa, que para o oralista representa um mundo de subjetividades, sonhos, desejos, lágrimas, alegrias, tristezas e possibilidades da vida que foram ou deixaram de ser vividas. Captar o significado dessas existências é a luta eterna do pesquisado com o outro e consigo mesmo.

## **REFORMA AGRÁRIA: O SONHO DOS MIGRANTES PELA TERRA PROMETIDA**

No decorrer do segundo semestre de 2012 e início do 1º semestre de 2013 rea-

lizamos a gravação de narrativas de vida de 07 (sete) colaboradores da nossa pesquisa, todas se encontram transcritas e transcriadas.

Por meio do levantamento histórico das condições sociais, econômicas e culturais das narrativas dos colaboradores foi possível compreender por meio dos depoimentos vividos os ideais que moveram tantas pessoas a deixarem sua terra natal, enfrentar as intempéries da floresta amazônica – o desejo da conquista da “terra prometida”.

Por meio das narrativas descobrimos que o INCRA não realizou de forma igualitária as distribuições gratuitas de terra no Estado de Rondônia, a tão sonhada reforma agrária, pois, as pessoas pagaram para adquirirem os seus lotes. Além disso, aqueles que possuíam capital financeiro eram contemplados com as maiores áreas de terra, os locais e os lotes de mais fácil acesso e com maior rapidez burocrática do que aqueles que não dispunham de recursos financeiros.

A conquista de um pedaço de terra entusiasmava muitos migrantes a deixarem suas terras. Mas não era tão fácil como algumas pessoas pensavam que fosse a aquisição da terra. O senhor Alves da Silva relata: “[...] Foi desse jeito. [...] Ai, vim, marquei, fui no INCRA, eles falaram: “pois é, cê vai, põe serviço, daqui uns dias nós vai ver como que fica, aquilo ali é de colono mesmo, não é de fazendeiro não” (2012). (Relatos da história de vida do colaborador José Alves da Silva, em entrevista realizada durante trabalhos de campo no decorrer do ano de 2012). Além dos colonos terem que enfrentar a ansiedade e as dificuldades para fazer a marcação, o

INCRA exigia que eles colocassem serviço para depois fiscalizar se eles estavam fazendo o que lhes tinha sido ordenado.

O INCRA tinha alguns critérios para que os colonos pudessem se apossar da terra. De acordo com o colaborador José Alves da Silva: “[...] Porque naquele tempo era assim, se o INCRA liberava era da gente mesmo, se não entrava, eles tomavam e dava pra outro, eles davam o prazo de trinta dias” (2012). Era uma das exigências do INCRA, além disso, o instituto também determinava que o colono tinha que ter experiência na roça, estar com a família e pôr serviço na terra que havia sido marcada.

Os fazendeiros em função da ganância pelas terras, o querer sempre mais, desta feita, passaram a intimidar os colonos por meios oficiais, tanto dos órgãos de segurança pública, quanto do próprio INCRA. Segundo o senhor Alves da Silva (2012), para ele adquirir quarenta e dois alqueires de terra, teve que enfrentar a intimação falsa, para ele sair da terra, a corrupção que havia dentro do INCRA e além disso, a perseguição dos fazendeiros que queriam tomar sua terra.

Depois de vários desafios, contratempos e pelejas, eis que o sonho pela terra se materializa. O colaborador Alves da Silva narra: “[...] aí, justamente quando fui pagar o imposto, no outro ano, eles falaram: “Como é que é o nome do senhor?”. Falei: “José Alves da Silva”. “Pois é, então o senhor vem aqui pra receber o documento do seu lote”. “Ainda bem que chego, graças a Deus” (2012).

A reforma agrária que o INCRA, que em seus discursos institucionais afirma ter feito, possibilitou o acesso à terra

muito mais aos fazendeiros e pecuaristas do que aos colonos e pequenos produtores rurais. Atendeu dessa forma aos interesses da frente pioneira em detrimento da frente de expansão.

Em função do favorecimento do INCRA para com os fazendeiros, os conflitos pela terra marcaram a ocupação do município de Rolim de Moura. Muitas vidas foram ceifadas por pistoleiros à mando dos fazendeiros, no entanto, apesar de ter passado mais de três décadas desses acontecimentos, os narradores ainda se sentem receosos em revelar fatos e nomes de pessoas envolvidas nesses genocídios, com medo de retaliações. As veias de colonização de Rolim de Moura ainda estão abertas.

## **FRENTE DE EXPANSÃO E PIONEIRA: AS CONCEPÇÕES DIFERENTES SOBRE O ESPAÇO**

A migração é um fenômeno que sempre esteve presente no decorrer da história de ocupação do Brasil. No início da formação do estado de Rondônia não foi diferente. As pessoas vinham para conquistar o tão sonhado pedaço de terra, mas pretendiam voltar à terra natal, com muito mais bens do que quando chegaram.

Estes indivíduos que migraram para o estado de Rondônia a título de nossa pesquisa foram divididos em dois grupos: a frente de expansão e a frente pioneira. Segundo Martins:

a designação de frente de expansão [...] expressa a concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas, enquanto a concepção de frente

pioneira não leva em conta os índios e tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor (2009, p. 134).

O estado de Rondônia recebeu milhares de migrantes que compuseram estas duas frentes, especialmente na década de oitenta, quando houve um intenso fluxo migratório para a região, mas qual era o objetivo dessa frente pioneira? Um dos fatores que influenciaram o fluxo para este estado foi a procura por trabalho.

Devido a pouca oportunidade nas outras regiões principalmente a do sul, este montante de pessoas, migrou à procura de construir uma nova vida, por fatores econômicos alheios a vontade deles ou por escolhas próprias.

Esta frente pioneira, ao contrário da frente de expansão veio através de um vínculo que havia entre eles e alguma pessoa conhecida, que já vivia aqui, que retratava o estado de Rondônia como a saída pros recém-formados. Como relatado pela colaboradora Pereira: “lá é a saída [...], é a nossa saída, pros recém formados (Relatos da história de vida da colaboradora Marta Amarilho Pereira, em entrevista realizada durante trabalhos de campo no decorrer do ano de 2012).

A frente pioneira era composta por pessoas que possuíam um razoável montante de capital financeiro e o capital cultural e tinham o objetivo de investir no estado, investir em saúde como citado pela nossa narradora quando relata à respeito de sua condição financeira em relação a sua gravidez: “tive a graça de poder pagar o parto, no Hospital Bom Jesus (2012).

Apesar de todas as dificuldades aqui enfrentadas pelos pioneiros, eles per-

maneceram no local e criaram um sentimento de identidade com Rondônia, e este sentimento é de tal intensidade que ao indagarmos a colaboradora sobre a possibilidade de retorno a sua terra natal ela se expressa desta forma: “quando eu vou pra lá, é muito bom está na volta da família. Mas, aqui é bom demais. [...] a melhor, parte da gente sair pra viajar é chegar, em Rolim de Moura” (2012). Mesmo mantendo este contato direto com os familiares, estas pessoas permanecem no estado por ter participado do crescimento e desenvolvimento da cidade.

Entre os anos de 1970, a frente de expansão se deslocava para o estado em busca de um pedaço de terra. Na década seguinte, a frente pioneira ainda tinha em mente esta vontade de conquistar a terra. No relato da colaboradora Pereira, foi frisado que tempos depois, ainda era difícil a conquista da terra: “Aquele trabalho terrível que era para conseguir, para demarcar um pedaço de terra”. (2012)

No decorrer desta “aventura” na busca da tão sonhada terra prometida, as pessoas acabavam contraindo doenças tropicais. Uma das mais comuns era a malária, uma doença que causa cansaço, dores, febre etc. Várias pessoas de uma família e até famílias inteiras foram dizimadas por essa moléstia. E mesmo com estas dificuldades, os pioneiros não desistiram dos seus sonhos.

Quando os pioneiros chegaram ao município de Rolim de Moura, além das doenças tropicais, também enfrentavam dificuldades quanto a moradia, água encanada, energia, transporte, falta de pavimentação. Os migrantes em sua maioria, ao serem abordados sobre o crescimento e desenvolvimento de Rolim de Moura pontuam o sentimento de orgulho por ter participado desta etapa, trazendo para si

até a atribuição de “dono da cidade”, em função de terem enfrentado todas as formas de dificuldades que um local em formação pode apresentar.

Com a chegada dos migrantes em um novo território, onde todos precisam de ajuda, a solidariedade (DURKHEIM apud SCURO, 2009) se manifesta em diversos momentos. Na narrativa de Pereira se percebe este fato social através do partilhar dos recursos que não estavam disponíveis para todas as pessoas: “A água tinha que se virar, passei bastante tempo pra ter água canalizada, a água era do poço da vizinha, ali na frente.” (2012).

No ápice do fluxo migratório o Estado de Rondônia recebeu levas de migrantes de diversas partes do Brasil, criando assim um processo de adaptação com as condições da região quanto ao clima, a culinária e com a nova forma de vida, que surgiu com a junção das variedades culturais presentes em várias regiões brasileiras. “Hoje, eu tenho o maior orgulho de saber da culinária daqui, que é o que eu faço muito, quando eu vou pro Rio Grande do Sul. Lá eles são muito fechado na culinária” (2012).

No início de Rolim de Moura os pioneiros enfrentaram dificuldades também na criação dos filhos, devido a distância que estavam da família. Dona Marta narra que apesar da sua inexperiência, conseguiu criar os filhos sem nenhuma ajuda: “foi uma fase muito complicada. Mas graças a Deus consegui ter filhos e criá-los, sozinha, com empregada” (2012).

A narrativa de nossa colaboradora se inicia com o relato do fator que influenciou a sua vinda para o estado de Rondônia e de quais foram as dificuldades enfrentadas e vencidas com esforço e trabalho árduo. “A gente trabalhava muito, muito mesmo, mas valeu a pena” (2012).



Os sulistas também tinham problemas na terra de origem. De acordo com a narrativa da senhora Pereira: “entrar na faculdade é uma maravilha comparando-se com o fato de você estar formado e ter que trabalhar, porque já é profissional. Foi por esse meio que viemos pra cá” (2012). Ela já tinha uma formação, mas ainda faltava a possibilidade do emprego. Segundo o relato dela: “[...] eu trabalhava lá no sul, o meu ex-marido não, recém-formado da faculdade, ele fazia federal, e não podia, não tinha condições de trabalhar, porque era integral” (PEREIRA, 2012).

Os sulistas também enfrentaram problemas de adaptação, de acordo com a Senhora Pereira: “Quando parei, na frente dessa casa, com uma criança pequena, eu não gosto nem de pensar [...]. Eu não vou descer aqui não, aí desci.” (2012).

É importante ressaltar o processo de acomodação dos migrantes à cultura local, devido a mudança de um espaço para outro, o que permitiu a ação de solidariedade entre os novos moradores. Segundo Scuro: “Cooperação acarreta envolvimento de indivíduos ou grupos atuando para obter determinados objetivos individuais ou coletivos. Acentua-se nesse contexto o valor da solidariedade e a participação de todos nossos frutos do esforço cooperativo” (2004, p. 114). O colaborador Silva apresenta em sua narrativa (Relatos da história de vida do colaborador José Alves da Silva, em entrevista realizada durante trabalhos de campo no decorrer do ano de 2013) como ocorria os laços de amizade no meio da floresta amazônica:

As pessoas dentro do mato, ninguém estranha ninguém. Todo mundo é parceiro, porque um precisa do outro. Pessoas que a gente nem nunca

conhecia, nunca tinha pensado de chega lá: “oi fulano” e conversava ali, aí começava a contar uma história, aquela conversa, girava em torno daquele nosso objetivo, todo mundo ali tal, é, “eu vim de tal lugar”, aquele momento era de distração pra todo mundo (2013).

Para se se habituar e sobreviver a um novo território os nordestinos e os sulistas contaram com a ajuda dos indivíduos que já tinham experiências no Vale do Guaporé. Conforme a narrativa de Pereira: “era muito comum na época puxar rabicho de energia. A água tinha que se virar, passei bastante tempo pra ter água canalizada, a água era do poço da vizinha, ali na frente” (2012). Assim, nesse processo de solidariedade foram se acostumando e criando novas condições de sobrevivência no novo espaço de lutas e sobrevivência.

A tradição é um dos elementos que compreende as práticas culturais, que são impostas pelo meio em que se vive e com o passar do tempo são recriadas. De forma consciente ou não, o indivíduo se apropria de alguns costumes tradicionais, como é o caso da colaboradora Pereira, que nos relata sobre a tradição gaúcha:

[...] A tradição gaúcha é cultivar os costumes lá do sul, a gente ter uma internada artística, fazer uma mateada, que é aquela roda de chimarrão né!?, fazer o fandango, com música gaúcha, e todo mundo pilchado. A tradição é você cultivar os costumes da sua terra. Não só da gaúcha, mas, lá do nordeste e outras regiões. O intuito do CTG é manter a cultura gaúcha. Trabalhamos também um pouco pela sociedade, porque as pessoas também precisam se divertir. A gente também

tem o compromisso de não deixar o CTG “ir por água abaixo” (2012).

O auge da narrativa da nossa colaboradora ocorre por meio do relato da fundação do CTG (Centro de Tradições Gaúchas), neste momento demonstra muito orgulho por ter participado e pelo centro existir até hoje e na contribuição prestada quanto aos benefícios que o bairro em que reside recebeu, como água encanada, energia e telefone.

Após todos estes aspectos apontados, Pereira revela um sentimento de pertencimento ao estado de Rondônia, relatando o orgulho por ter participado do início de Rolim de Moura e de não se arrepende de ter vindo morar em Rolim de Moura: “mas também não me arrependo, foi tudo muito gostoso, foi maravilhoso fazer parte do processo do início da cidade” (2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se fez importante para que pudéssemos compreender a história de Rolim de Moura a partir de narrativas das histórias dos personagens, que fizeram parte do processo de ocupação do município e não são valorizados e, inúmeras vezes têm pontos de vista diferentes e contrários ao que foi sistematizado pela história oficial, com a ideia generalizada de que todos que aqui chegaram no início da colonização serem identificados como pioneiros.

Compreender os aspectos sociais, econômicos e culturais vivenciados pelos sulistas e nordestinos desde sua saída da cidade de origem até a chegada e permanência no município, nos permite conhe-

cer os motivos que influenciaram tantas pessoas a migrarem para a região, a principal deles a conquista pela terra.

Dentre o grupo de migrantes nos aproximamos dos pioneiros, que chegaram na cidade de Rolim de Moura, movidos pelo sonho de prosperidade em uma terra quase que completamente “desconhecida”. Aqui formaram famílias, criaram seus filhos, conquistaram o tão desejado emprego ou a implantação do próprio negócio.

Depois de passadas mais de quatro décadas vividas e experienciadas neste município, se sentem muito mais que pioneiros, carregam consigo o sentimento de orgulho por terem participado diretamente da construção da cidade, que no começo não tinha “nada”, mas que o trabalho deles a transformou em um lugar muito bom para se viver.

## REFERÊNCIAS

ALVES DA SILVA, José. **História de vida**. Rolim de Moura. 2012.

DA MATA, Roberto. **Carnavais, malandro e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

HAESBAERT, Rogerio. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: **Território territórios**. Revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF/AGB, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **HOLANDA, Fabiola. História Oral:**

como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Marta Amarelho. **História de vida**. Rolim de Moura. 2012.

SANTOSSILVA, Avacir Gomes dos Santos. **Culturas desviantes**: as espacialidades das comunidades ribeirinhas do Valle do Guaporé (Rondônia). Tese. Universidade de Federal de Goiás/UFG, 2011.

SCURO, Pedro. **Sociologia**: ativa e didática. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Darcy Domingos da. **História de vida**. São Miguel do Guaporé. 2013.

# A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO: CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Jorge Fernando do Nascimento Coimbra  
*Universidade Federal do Pará*

## RESUMO

As dificuldades dos alunos de ler e compreender estão à vista nos resultados de pesquisas que medem a competência leitora dos estudantes brasileiros. A escola, enquanto a principal agência de letramento, tem dificuldade de inserir o aluno no mundo da leitura e escrita já nos primeiros anos de escola. Diante disso, este trabalho objetiva investigar a atuação da escola em relação aos trabalhos com leitura e escrita em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no município de Maracanã-PA, considerando a diversidade sócio, cultural e econômica dos alunos. Como procedimento metodológico procuramos coletar o plano de ensino da escola e os planos de aula de Língua Portuguesa do professor para proceder à análise, bem como registrar conversa com o professor, sujeito da pesquisa, sobre o estado de leitura dos alunos. A base teórica constituiu-se dos trabalhos de Kleiman (2009), Soares (2008) e Geraldi (2007) que discutem o papel do professor, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, e como parte integrante da escola, assume juntamente com esta a responsabilidade de promover aos alunos uma educação que tenha como finalidade a prática social dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar independentemente de qual origem sejam os alunos. É na escola que se sistematiza o conhecimento, porém ainda o aluno é considerado por essa como um ser desprovido de cultura

porque não lhe é dada a oportunidade de significar sua experiência linguística, fruto de relação social dada fora do espaço escolar. Assim, o aluno frequenta o espaço escolar como alguém que será inserido no mundo letrado e que passará a dominar a tecnologia da escrita, o que nem sempre se confirma.

**Palavras – chave:** Agência de letramento. Escola. Funcionamento

## INTRODUÇÃO

Os constantes estudos sobre letramento dão conta de um novo enfoque no ensino de língua materna. O então chamado ensino tradicional, reprodutivista, mecânico, dá vazão ao ensino dinâmico, interativo, buscando trazer para o centro do processo ensino-aprendizagem o aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Dentro dessa proposta de ensino, a escola deve figurar como a responsável por inserir essa nova proposta no seu plano de ensino, porque os documentos oficiais brasileiros de orientação pedagógica já sugerem trabalhar na perspectiva do letramento o ensino de língua portuguesa no início da escolarização do aluno.

Os PCN (2009, p. 65) toma como unidade de ensino o texto bem como a reflexão sobre a língua. Parte-se da unidade maior (texto) para a unidade menor (morfema) bem como destaca a responsabilidade da escola de sistematizar o conhecimento e ensiná-lo ao aluno. A instituição escolar, dentro desse parâmetro, deve proporcionar ao aluno toda condição de atuar no mundo com res-

ponsabilidade e cidadania. Para tanto, a LDB<sup>2</sup> (1996) afirma em seu artigo 3º que a educação deve ser direcionada a formar o aluno para o mundo do trabalho ressaltando a formação cidadã, ou seja, a educação formalmente se dá na escola, todavia não pode ficar restrita a este espaço; é preciso, sobretudo, ter ligação com o mundo real a fim de não distanciar o que o aluno leva de conhecimento e aprende na escola, o que pode provocar quebra de expectativa por parte do aluno a respeito do espaço de ensino em que se encontra.

A escola não pode preterir de sua responsabilidade social de constituir cidadãos. É nela que o aluno entra em contato com o conhecimento formal. Assim precisa formatar uma proposta de ensino que aglutine experiência de mundo do aluno e o conhecimento sistematizado oferecido pela escola. Dessas considerações é que o ensino-aprendizagem deve constituir-se para que tenha significado na vida prática do discente.

Sabe-se das dificuldades em leitura e escrita pelas quais passam o alunado brasileiro. Os documentos oficiais brasileiros de aferição da qualidade de ensino dão conta das falhas na formação de leitores e escritores. Tanto é que esses documentos apontam em cada ocorrência de medição a falta de competência leitora nos alunos da primeira etapa do ensino fundamental de não saberem ler um simples bilhete.

Para tanto, o presente trabalho visa investigar a atuação da escola, enquanto principal agência de letramentos, no que diz respeito aos trabalhos com a leitura e escrita em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental menor em uma escola municipal de Maracanã/PA, considerando a diversidade sócio e cultural dos alunos. O percurso metodológico foi analisar o plano de ensino da escola (con-

siderando a construção coletiva), o plano de aula do professor (construção individual) e, posteriormente, estabelecer uma conversa com o docente da turma acerca do estado de leitura dos alunos.

O professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem e como parte constituinte da escola, assume juntamente com esta a responsabilidade de promover aos alunos uma educação que tenha como finalidade a prática social dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar independentemente de qual origem sejam os alunos. É na escola que se sistematiza o conhecimento, todavia o aluno quando chega a esta, precisa enquadrar-se a cultura da instituição sem que, para isso, tenha sua experiência de mundo considerada. De outro modo, tem sua identidade cultural negada. Passa, então, a vivenciar um ambiente sem qualquer vínculo com a realidade social da qual veio. Isto gera conflito de mundos culturais diferentes, pois mesmo o aluno saindo da escola não consegue significar na sociedade o aprendizado adquirido na escola provocando, assim, dificuldade de articular mundos sociais (escola e sociedade) com dinâmica diferente de relacionamento. Diante disso, a instituição escolar incapacita-se de cumprir com sua função social. Perpetua um ensino descontextualizado, mecânico, que reflete constantemente na formação dos alunos e, conseqüentemente, nas próximas etapas de ensino deste.

Em pleno século XXI, a instituição escolar precisar se readequar. Com o mundo de informações, dadas em tempo real, é necessário a escola redimensionar o ensino/ aprendizagem. Os alunos cada vez mais cedo estão tendo contato com as tecnologias virtuais. Isto coloca à escola o desafio de ensinar a ler e escrever com

autonomia nos mais diversos contextos comunicativos. Entretanto, o que se vê é a escola tentando perpetuar uma ideologia de ensinar somente gramática nas aulas de língua portuguesa, o que tem deixado os alunos insatisfeitos com o ensino da disciplina bem como o reflexo negativo do rendimento escolar.

O ensino de base tradicional (a Gramática no centro do processo) não ganha destaque quando se aborda o ensino de língua portuguesa na perspectiva do letramento. O fato de saber codificar uma mensagem e decodificar um texto são habilidades no nível da alfabetização. O aluno, por meio da escola, é dotado da competência leitora para atuar em qualquer situação sociointerativa. Neste aspecto é que o letramento figura como proposta teórico-metodológica a fim de qualificar o ensino-aprendizagem para que a educação faça sentido ao aluno e, com isso, a escola não mais produza alunos passivos frutos da adesão à concepção de ensino adotada pela instituição escolar.

### **LETRAMENTO: MUITO ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO**

Com o advento do termo letramento, inserido na literatura educacional por Mary Kato no livro *“No mundo escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, o ensino de língua materna passava a vislumbrar horizontes positivos, pois os limites do que era a alfabetização eram ultrapassados pelo então termo recém chegado ao Brasil. A partir dos estudos iniciados pela autora do livro, ora referido, deu-se uma empreitada no sentido de ambientar o termo letramento à realidade educacional brasileira. Então, Kleiman (2009) afirma que:

O termo letramento começou a ser usado nos meios acadê-

nicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (p. 15-16).

Neste momento, os limites conceituais de letramento e alfabetização começavam a se desenharem. Era necessário ter evidente quais eram as características do letramento e da alfabetização enquanto processos distintos, mas que se complementam. Para isto, Soares (2008, p. 15) defende a alfabetização como a aquisição do código escrito e/ou oral e o letramento como sendo o desenvolvimento da língua. Para a autora, a alfabetização é algo estático/individual (o aprendizado do alfabeto e suas combinações) enquanto o letramento é o desenvolvimento desse mesmo alfabeto com a habilidade de saber comunicar sentido, desenvolvendo a linguagem nas mais diversas situações sociointerativas (social). Assim, Kleiman (2009, p.16) afirma:

os estudos sobre letramento se alargaram para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentam o poder.

De acordo com Kleiman (2009, p. 19), o letramento é o conjunto de práticas sociais da escrita em contextos específicos e finalidades também específicas. A alfabetização não é mais o parâmetro para a escola definir alguém alfabetizado ou analfabeto porque mesmo não dominando o sistema alfabético, a pessoa conse-

que desenvolver ações verbais que fazem sentido. Portanto, Soares (2008, p. 60) afirma existir pessoa analfabeta mas letrada, todavia não existe pessoa letrada e analfabeta porque sabe-se expressar pela modalidade de linguagem verbal (oral), entretanto não domina o código escrito da sua língua materna, diferentemente da pessoa letrada que tem habilidade e competência de comunicar pela linguagem verbal (oral e escrita) e que já começou sua escolarização.

Para Tfouni (2012, p. 22) sem desprezar as contribuições da alfabetização, o letramento incorpora a ideia de discutir os aspectos sócio históricos de alguém que tem contato com a escrita bem como os que não o tem. A pessoa que tem domínio da escrita atua em sociedade diferentemente da que apenas tem a oralidade como instrumento de atuação social, porque sabe valer-se da escrita enquanto tecnologia para representar o mundo.

### **ESCOLA, LEITURA E ESCRITA**

É comum observarmos alunos com dificuldade em leitura na escola. Muitos destes advêm de contextos socioculturais em que a presença da leitura e escrita é pouco frequente. As relações no seio familiar são dadas muito pelo exercício da oralidade. O contato com a escrita, quando muito, ocorre em decorrência de algum membro da família com grau de instrução significativo ou na escola, no início da escolarização. Muitos dos alunos têm histórico de leitura em que consta como o livro didático o único lido pelos alunos.

A instituição escolar, enquanto agência de letramento responsável por inserir o aluno no mundo da leitura e escrita, deve estar em condições de garantir a formação integral do aluno respeitando

a diversidade sociocultural da população estudantil, entretanto não é o que acontece. O aluno quando começa seu processo de escolarização adere a ideologia da instituição de ensino, negando-lhe todo o capital cultural adquirido no decorrer da vida pregressa à escola. Disso resultam alunos sem autonomia para atuar na vida em sociedade, porque a escola não consegue atingir os objetivos apontados pelos PCN (2009) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do qual consta que:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (p. 33).

Às vezes, pensamos que o aluno nunca frequentou a escola, pois tem dificuldade de reagir à demanda social de escrita e leitura. Em uma prática de letramento, não consegue atuar em um contexto sociointerativo no qual estão em jogo a leitura e escrita. Toda essa inabilidade é fruto do modelo de ensino adotado pela escola, que não articula conhecimento de mundo do aluno com o conhecimento escolar, e só perpetua uma prática escolar descontextualizada. Freire (2010, p. 40) chama atenção para a importância de se considerar o que os alunos trazem para a escola, porque não são seres desprovidos de cultura. O que se ver é a anulação da cultura do aluno em nome da cultura da escola. Corroborando com tal pensamento, Geraldi (2007, p. 16) sustenta que:

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o me-

nor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta excludente.

Para o autor, enquanto a escola não olhar a educação por um prisma panorâmico que ultrapasse o fator institucional, continuará a forjar uma educação bancária, a qual só terá acesso quem enquadrar-se aos parâmetros determinados pela escola de só receber o conhecimento sem refleti-lo. É preciso desmistificar essa concepção de educação, porque prima pelo pedagógico e esquece os aspectos cultural, social e econômico.

Segundo Pereira (2006, p. 65) as propostas de ensino-aprendizagem devem focar a alfabetização com fim ao letramento, considerando que o aluno tem que interagir socialmente por meio de textos significativos e que tenha condições de passear pelas diversas esferas do conhecimento. A ideia da autora é a proposta do alfabetizar letrando como aponta Soares:

É possível alfabetizar e letras, isto, é podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

Contribuindo com a autora, Carvalho (2010, p. 69) aponta caminho para se trabalhar no mesmo processo de ensino-aprendizagem com a alfabetização e letramento é que haja um esforço de incentivar a leitura e escrita por meio de gêneros textuais. Ainda, afirma a autora, que neste momento o aluno deve ter a ajuda do professor a fim de compreender

as exigências das variações da escrita, dependendo do gênero de texto. Para tanto, Bortoni (2010, p. 45) afirma que para a contribuição do professor ao aluno na construção do conhecimento é preciso verificar o que o aluno já sabe e partir desse ponto o ensino-aprendizagem, ao que denominou de andaime. Não é vantajoso ensinar o que o aluno sabe.

O maior desafio da escola é formar pessoas que saibam usar a leitura e escrita na sociedade. O fato de vivermos em uma sociedade onde a escrita figura como importante na maioria das atividades sociointerativas, o letramento ganhou destaque dentro da literatura sobre ensino de língua. Todavia, para Pereira (2005/2006, p. 70), a condição de realização do letramento nas séries iniciais é encontrar as práticas educacionais que melhor conduzam ao letramento nesta etapa de ensino, posição que recorre a uma discussão de base epistemológica e didático-pedagógica, de outro modo, como acontece o letramento e a partir do qual propor atividades pedagógicas.

## CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

A escola municipal de ensino fundamental, onde foi desenvolvida a pesquisa, atua na primeira etapa do ensino fundamental da educação básica. Localizada no bairro periférico da Vila Nova, município de Maracanã – PA. Com seis salas de aula, um laboratório de informática e agora com a implantação do programa federal Mais educação, a instituição de ensino atende a população circunvizinha.

A instituição escolar funciona nos expedientes da manhã e tarde. As turmas têm, em média, 24 alunos. O público da escola é de alunos cujas famílias não dispõem de renda fixa (assalariados). Muitos



dessas famílias trabalham na extração do caranguejo e outras no beneficiamento deste crustáceo. Em época de andança do animal, as famílias reúnem os membros para irem ao petisqueiro catar caranguejo atividade da qual tiram seus sustentos complementando-os com outras rendas de políticas públicas de governo (bolsa família).

A maioria das famílias dos alunos da escola em questão tem baixo nível de escolaridade, variando entre analfabetos e indivíduos com o ensino fundamental incompleto (até o sexto ano) com acesso ínfimo aos bens culturais. Outro aspecto é o tamanho das famílias que é de até doze membros. Vale ressaltar a alta incidência de violência no bairro onde a escola está localizada.

## ANÁLISE DA PESQUISA

A análise da pesquisa se concentrou no conteúdo programático anual da escola, em razão de esta não ter plano de ensino, e em alguns planos de aula da disciplina língua portuguesa.

Todo início de ano a rotina na escola é a mesma. Antes mesmo de começarem os trabalhos escolares, a instituição de ensino inicia as atividades que dizem respeito ao plano do trabalho pedagógico para o então ano letivo. Os professores participam de eventos pedagógicos que antecedem as aulas; reúnem-se por disciplinas para montarem os conteúdos a serem trabalhados no ano vigente. Traçam objetivos, metodologias, enfim, desenham a estrutura curricular para todas as séries-disciplinas do ensino fundamental menor e, ademais, não podem mudá-la sob hipótese alguma pois, caso contrário, podem ser chamados atenção pelo superior hierárquico na escola por infidelidade ao conteúdo programático além do que os

pais ainda reclamam do pouco conteúdo registrados no caderno do aluno. Ou seja, a escola não pode discutir, para futuras modificações, seu plano de trabalho feito no início do ano. É como se a escola previsse as necessidades educacionais dos alunos e as colocasse no plano anual de trabalho.

O primeiro contato é pouco amistoso. Alunos arredios, outros nem tanto. Não há preocupação com a origem social, cultural e econômica dos alunos. São seres que adentram o espaço escolar como se fossem meros alunos que começam a ter contato com o aprendizado formal naquele instante. Tudo parece novidade para os alunos.

A falta de consideração pelo aluno, dentro do processo de ensino-aprendizagem, tem quebrado expectativa do discente em relação à escola. Sente-se em outro espaço diferentemente da realidade em que vive, ou seja, a escola não lhe é acolhedora. Descaracteriza o aluno para inseri-lo em outra situação completamente diferente gerando, muitas vezes, discrepância entre o que o aluno quer e o que a escola lhe proporciona.

Dentro dos estudos de letramento como proposta teórico-metodológica, a escola, segundo Pereira (2006, p. 65), deve ter esclarecida a ideia de letramento, a qual não ocorre unicamente, mas no plural, ou seja, são níveis de letramento. Para a mesma autora é nessa condição que a escola estaria apta a ensinar leitura e escrita socialmente sem distanciar do ensino de gramática, isto é, verificar o nível de letramento dos alunos.

Os conteúdos programáticos para o primeiro ano do ensino fundamental menor da escola referida tem como foco o ensino gramatical. Para Possenti (2009, p. 50) ensinar gramática faz parte do en-

sino de língua; saber estruturar a frase para comunicar sentido é uma forma de o aluno aprender a organizar seu discurso, entretanto é necessário a gramática existir dentro de um contexto em que o aluno perceba a importância de estudá-la. O autor considera importante o trabalho em sala de aula com a gramática, entretanto é preciso que se saiba evolvê-la em contexto maior para que o ensino de língua materna não enfadonhe o aluno e, com isso, a aula de língua portuguesa ganhe cada vez mais ojeriza dos alunos. Portanto, a ideia de trabalhar-se com o texto como unidade de ensino é uma proposta que tem tomado corpo no meio científico como forma de otimizar as aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, melhorar o rendimento dos alunos em leitura e escrita.

o valor da língua padrão. Entretanto, as metas e habilidades/competências estão em desacordo com os temas contidos no documento, além do que não há menção a qualquer material referencial com o qual possa trabalhar. Embora a intenção do ensino é no foco dos saberes culturais, implícito está Bortoni (2004, p. 42) defende que:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de regra não padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo descobrimento que os professores tenham daquela regra.

O ensino em língua materna ainda é dado de forma contextualizado. O foco é a aprendizagem do código escrito, assando pelo aspecto fonético e classes de palavras sem qualquer condição para que o aluno atue com autonomia em sociedade com a escrita e leitura

A docente, com duas décadas de atuação na educação e formação apenas de magistério, constrói o plano de aula em consonância com as orientações temáticas do conteúdo programático enfocando a formação de palavras a partir da sílaba.

U.E.:		METAS DA ESCOLA: Garantir o direito de aprender com qualidade a partir dos Valores culturais e contribuir para a construção da cidadania, num processo permanente de inclusão	
PROFESSOR(A):			
DISCIPLINA: PORTUGUÊS			
ANOS/SÉRIE: 1º ANO			
NÍVEL DE ENSINO: FUNDAMENTAL			
MODALIDADE: REGULAR			
Bimestre	Tema	Habilidades/ Competências	Bibliografia
Março e Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vogais</li> <li>Encontros Vocálicos</li> <li>Alfabeto</li> <li>Consoantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar diferentes regiões, inclusive as mais formas da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-las as circunstâncias da situação comunicativa de que participam</li> </ul>	
Maio e Junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação e separação silábica (pequenas palavras)</li> <li>Ortografia</li> <li>Escrita de palavras</li> </ul>		
Agosto e Outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substantivos:</li> <li>✓ Gênero</li> <li>✓ Número</li> <li>✓ Grau (aumentativo, diminutivo)</li> </ul>		
Novembro e Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Celêbra</li> <li>Sílabas Complexas</li> <li>Pequenos Textos</li> </ul>		

Figura 1: Conteúdo programático

No documento chama atenção as metas de ensino que são garantir o direito de aprender com qualidade bem como considerar os valores culturais dos alunos no processo de educação cidadã e inclusiva. No aspecto habilidades/competências, as quais o aluno tem que desenvolver, consta ensinar os alunos sobre os diversos registros da língua com destaque para

Português  
Formação de Palavras.  
Para formar as palavras juntamos as sílabas.

Exemplos:  
 Be + ca = Boca  
 ca + na = cana  
 de + ce = doce  
 pa + te = parte  
 ga + ca + re = garçom

48 - Junte as sílabas para formar as palavras:  
 ja + da =  
 ce + bo + la =  
 na + co =  
 pa + me + la =  
 ge + ma =

49 - Complete os nomes dos desenhos com as sílabas que estão faltando:

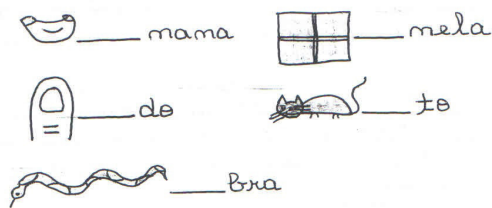


Figura 2: Plano de aula

No plano de aula da professora observa-se o trabalho com a formação das palavras. A docente dá as palavras segmentadas para os alunos uni-las. Trabalha a relação signifiante e significado, relacionando imagem e escrita formando o signo linguístico. Isto restringe os trabalhos com a língua sem qualquer atividade de reflexão provocando o distanciamento entre o saber empírico do aluno e o saber que a escola transmite. A esse respeito, Possenti (2009) afirma que:

O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escreve e ler (p. 48).

A professora, quando chega a trabalhar com o texto, é para ensinar gramática. O texto é usado como pretexto para o ensino de língua portuguesa. O trabalho linguístico-textual do texto não é abordado tais como a finalidade o texto, quem o escreveu e as palavras que compõem o texto. Deve-se ultrapassar os limites linguísticos do texto, pois Antunes (2011, p 76-77) declara que:

A atividade verbal, sob qualquer condição, somente se exerce sob o modo da textualidade. Quer dizer, ninguém fala ou escreve, a não ser por meio de textos. [...] e um texto não se faz de qualquer jeito; mas regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de rela-

ções, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional de modo que a aplicação de qualquer uma delas revela-se dependente da aplicação das outras do conjunto.

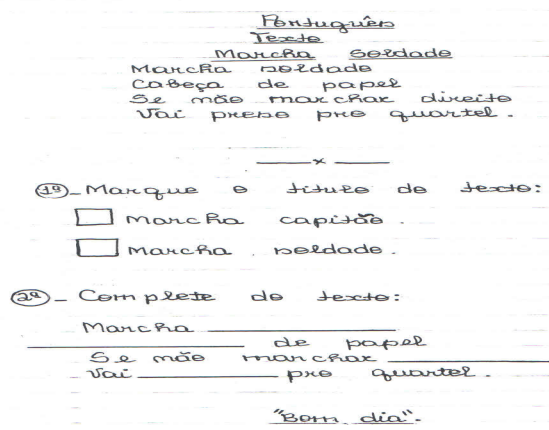


Figura 3: Plano de aula

A proposta de trabalho com o texto, no plano de aula acima, foi fazer com que o aluno identificasse as informações básicas do texto, tais como o título e frases para completar. O trabalho da docente não se vincula com o que aborda os trabalhos na visão de letramento cuja escrita deverá ser uma prática social. O ensino, mais uma vez, ganha fisionomia de estático sem qualquer relação com os valores destacados na seção metas do conteúdo programático da escola.

A professora ainda relatou que a leitura na escola acontece todos os dias quinze minutos antes da saída dos alunos. Escolhe um livro, cuja escola é pessoal (da professora) sem considerar os desejos da criança e lê em voz alta. Após a leitura, a professora sugere aos alunos que identifiquem o nome do livro, título e autor e personagem (quando há) como revela em sua fala:

A gente sempre procura priorizar a leitura porque esses minutos tão intrando agora na escola. Muito deles não le nada. Então a gente além de trabalhá

a escrita, a gente prioriza a leitura. Todo dia tem leitura de um livro que leio para eles. A gente ganhou muito livros do programa do governo (PROFESSORA).

No excerto da fala da professora destaca-se prioritariamente a escrita. Para a leitura resta um tempo mínimo para o “faz de conta”. Não há um trabalho sério com a leitura conjugado com as atividades de escrita. A docente os considera processos independentes, e escolhe texto para a aula de leitura tomando como ponto de partida critérios pessoais. Selecionar textos para trabalhar com alunos é uma das tarefas mais difíceis que o professor assume em sua atividade pedagógica, porque Kaufman (1995, p. 46) afirma que:

Selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar bem como a concepção de aprendizagem de cada docente.

Portanto, o professor se vê diante do desafio de selecionar texto com os quais trabalhará em sala de aula considerando a diversidade cultural dos alunos. Cada qual com uma dinâmica de vida diferente e se encontram em um espaço social para terem contato formalmente com a língua que já falam.

A professora sente dificuldade de trabalhar com a leitura no espaço escolar contribuindo negativamente para isto a trajetória de leitura dos alunos bem como a da própria professora que não tem o hábito da leitura. O contexto de vida deles não os proporciona o contato com a leitura. Em muitos casos, a oralidade é predominante como instrumento de interação

familiar. Quando entram na escola e têm a oportunidade de se relacionar com os livros, muitos resistem, mas outros sentem interessados, como testemunha a docente:

A gente tem aluno que não gosta de leitura. Quando leu pra eles, muitos diz ah professora a senhora já vem com a leitura. Eu não gosto disso. Outros não, prestão atenção na hora da leitura; respondi o que pergunto. Isso não me deixa desanimar porque posso conquistar aqueles que não gostam de ler (PROFESSORA)

A atração dos alunos por leitura é fruto da primeira instituição socializadora, a família. O fator escolaridade da família contribui diretamente para o insucesso do aluno ratificado pela postura da escola que inabilmente desenvolve prática escolar de leitura desconexa da realidade social dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação vislumbrou a dificuldade da escola de inserir a proposta de letramento em seu projeto de ensino. A formação do professor foi outro aspecto que surgiu ao logo da pesquisa. A instituição escolar necessita coordenar os trabalhos pedagógicos com intuito de construir um plano de ensino onde possa conter a ensino de leitura e escrita interligado com a prática social dos alunos além do que é preciso que o plano de trabalho pedagógico da escola seja periodicamente discutido.

A instituição escolar ainda se apresenta aos alunos como antes. O ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática e, quando o texto ganha espaço nas aulas de língua portuguesa, restringe-se também ao ensino gramatical. Por-

tanto, a escola deve passar por uma revisão de valores na qual possa surgir uma proposta de ensino de língua que considere os valores das pessoas que nelas se relacionam.

Diante do mundo tecnologizado, a instituição escolar da atualidade necessita rever sua proposta didático-metodológica, pois os alunos estão cada dia mais cedo enveredando pelo meio virtual, situação para a qual a escola ainda parece não estar preparada. Ensinar a escrever e ler em um mundo em que a escrita é cada vez mais econômica é o desafio da escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artemed, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica**. Brasília: Câmara Edições, 2013.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva. **Revista DLCLíngua, Linguística e Literatura**. João Pessoa, vol. 3/ n. 1, p. 61-78, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv>> acesso em 03 de janeiro de 2014.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensina gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- RICARDO, Stella Maris Bortoni *et.al*. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

# ANÁLISE DO DISCURSO EM DOIS ENFOQUES: O DISCURSO ORAL DOS RIBEIRINHOS E O PAPEL DA MÍDIA NA CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DOS ENUNCIADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS USINAS HIDRELÉTRICAS

José Gadelha da Silva Junior  
*Universidade Federal de Rondônia*

Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este artigo pretende fazer uma análise do discurso oral de moradores ribeirinhos da antiga comunidade de São Domingos, na Vila de Santo Antônio, região afetada pela construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, no rio Madeira, em Porto Velho/RO. Buscamos verificar a produção de sentidos a partir de enunciados, bem como as condições de produção desses enunciados. Nosso foco é, também, fazer uma análise de textos apresentados por sites de notícias, locais, no período que compreende os primeiros meses de instalação do canteiro de obras da usina hidrelétrica de Santo Antônio. Tais observações se fazem necessárias para a compreensão de acontecimentos discursivos como elementos responsáveis pela construção de um dado momento histórico em nossa sociedade, uma vez que os discursos são tomados como práticas sociais, historicamente determinadas, que constituem os sujeitos e seus respectivos objetos.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Ribeirinhos. Acontecimentos discursivos. Mídia. Produção de sentidos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar o discurso oral de moradores ribeirinhos da

antiga comunidade de São Domingos, na Vila de Santo Antônio, região afetada pela construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, no rio Madeira, em Porto Velho/RO, a fim de verificar a produção de sentidos a partir de enunciados construídos, bem como as condições de produção desses enunciados. Nosso objeto de estudo são depoimentos gravados em 2008, durante a produção do vídeo-documentário intitulado “Para onde o destino mandar”. Também buscamos fazer uma análise de textos apresentados por sites de notícias, locais, no período que compreende os primeiros meses de instalação do canteiro de obras da usina hidrelétrica de Santo Antônio. Tais observações se fazem necessárias para a compreensão de acontecimentos discursivos como elementos responsáveis pela construção de um dado momento histórico em nossa sociedade, uma vez que os discursos são tomados como práticas sociais, historicamente construídas, que constituem os sujeitos e seus respectivos objetos.

O aporte teórico que subsidia nosso trabalho está pautado nas concepções de língua, linguagem, cultura, identidade, discurso, enunciado e mídia dos seguintes autores: José Luiz Fiorin (2003), João Wanderley Geraldi (2003), João de Jesus Paes Loureiro (1995 e 2008), Michel Foucault (2012), Maria do Rosário Valencise

Gregolin (2000 e 2003), Eni Puccinelli Orlandi (2002, 1996 e 1999), Dominique Maingueneau (2002 e 2013), Zygmunt Bauman (2005), Roger Silverstone (2002), além de outros autores regionais como: Maria das Graças S. N. Silva (2003), Amizael Gomes da Silva (1991), Dante Ribeiro da Fonseca (2007) e Nair Ferreira Gurgel do Amaral (2011).

A metodologia utilizada foi a análise discursiva dos enunciados contidos em um *corpus* composto por quinze depoimentos, gravados em áudio e vídeo, além de textos de *sites* de notícias, de circulação local, divulgados em igual período ao início da instalação do canteiro de obras da usina hidrelétrica de Santo Antônio (agosto e setembro de 2008).

Portanto, chamam-nos a atenção para uma análise mais profunda as condições de produção dos discursos apresentados pelos sujeitos que caracterizam o nosso objeto de pesquisa. Sendo o homem ribeirinho um sujeito historicamente marginalizado por fatores diversos, buscamos, na voz desse sujeito, à luz da análise discursiva, não apenas identificar enunciados, mas levantar uma reflexão acerca de como a sociedade responde ao discurso de grupos estigmatizados<sup>2</sup>, num dado contexto histórico. Também consideramos, para tal análise, o discurso apresentado pela mídia, enquanto grande facilitadora da disseminação de representações simbólicas e significados daquilo que se quer estabelecer enquanto verdade dos fatos.

## SANTO ANTÔNIO DO RIO MADEIRA

A história do surgimento de Porto Velho está intrinsecamente ligada à história de Santo Antônio do rio Madeira. A região foi escolhida, propositadamente,

para as primeiras tentativas de construção de uma ferrovia, que possibilitasse o escoamento da produção nos seringais da Bolívia e Guajará-Mirim, chegando a concentrar, no passado, toda a borracha extraída nos rios Beni, Mamoré, Guaporé e Madeira. Ainda no século XVIII, a região foi local para missões jesuíticas lideradas pelo padre João Sampaio. Segundo Amizael Gomes da Silva (1991, p. 23) “Santo Antônio, no início da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, embora região do atual município de Porto Velho, pertencia a província de Mato Grosso” tendo sido escolhida como ponto inicial da estrada de ferro, porque a ferrovia deveria ser construída dentro dos limites de Mato Grosso, cujas divisas estariam naquela localidade. Na realidade, desde os anos 60 do século XIX, empreendedores bolivianos haviam aberto seringais no trecho encachoeirado do rio Madeira. Já no início do século XX, durante o início da construção da ferrovia, conforme Fonseca (2007) estimava-se uma população residente de trezentas pessoas em Santo Antônio, a maioria composta por indígenas bolivianos ocupados nas tarefas de carga e descarga no porto.

Logo, diante deste cenário, aos poucos, surgia uma nova localidade, que mais tarde viria a ser a cidade de Porto Velho, gradativamente povoada por pessoas de diferentes nacionalidades, inclusive, trabalhadores pobres, segundo Fonseca (2007, p. 112) “excluídos ou que se excluíram do privilégio de trabalhar na ferrovia, e meretrizes [...] os primeiros moradores de Porto Velho foram aqueles que construíram a ferrovia.” Ainda segundo o autor, à medida que avançavam as obras da ferrovia, reduzia-se o número de trabalhadores em Santo Antônio que, conseqüentemente, ia perdendo a razão de existir.

O movimento migratório da Batalha da Borracha, que se desenvolveu no de-

correr dos anos de 1941 e início de 1943, adquiriu um novo colorido com a chegada a partir de 1943 e durante os anos de 1944/1945, de novos contingentes humanos. A diferença entre essas correntes de migrantes era flagrante, enquanto a primeira se constituía na sua maioria de cearenses que se deslocavam do interior, a partir de 1943 até 1945, essas correntes provinham dos centros urbanos, de homens solteiros ou desgarrados de suas parentelas. Muitos deles, desempregados ou sem profissão definida, vinham para a Amazônia pelo simples sabor da aventura e para fugir à convocação para a FEB (Força Expedicionária Brasileira) que lutava na Itália.

Contudo, pode-se destacar que, ao final desses processos migratórios, motivados pelos dois ciclos da borracha e pela construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, tem-se desenhado vários núcleos populacionais em Rondônia. Tanto de gente que veio para trabalhar nos seringais, como para atuar na construção da ferrovia ou motivada por outros interesses. Na dinâmica de organização desse espaço, o fim da extração do látex fez com que muitos seringalistas abandonassem seus seringais, abrindo precedentes para a exploração da atividade agrícola, em áreas que continuavam com a posse.

Já quanto aos seringueiros, muitos se dirigiram para a área urbana, em busca de novas oportunidades, mas a maioria preferiu habitar as margens dos rios, lagos e igarapés, passando a adotar a pesca e a agricultura de várzea como principais atividades para o sustento da família.

## **A COMUNIDADE DE SÃO DOMINGOS NA VILA DE SANTO ANTÔNIO**

A antiga comunidade de São Domingos ficava localizada na vila de Santo Antônio, à margem esquerda do rio Madei-

ra, distante cerca de 20 km da área urbana do município de Porto Velho (seguindo a BR 319, ramais Jatuarana e Monte Cristo, através da balsa) e a 7 km (via barco, a partir do porto do Cai N'água). Mas, por ocasião da construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, no rio Madeira, os moradores dessa localidade tiveram que ser remanejados de suas moradias para outros lugares, pois a área, onde viviam, há décadas, estava dentro do raio de abrangência do que viria a ser o canteiro de obras do empreendimento.

De acordo com relatos de moradores, a comunidade de São Domingos, na vila de Santo Antônio, era formada por cerca de 40 famílias, em sua maioria, de ascendência nordestina. Como em todas as comunidades ribeirinhas, a pesca constituía-se na principal atividade econômica, também acompanhada de uma pequena produção agrícola, esta modalidade de produção, “caracteristicamente mandioca para a produção de farinha, frutos como a melancia, plantada na várzea dos rios e plantações perenes como o cupuaçu, a pupunha e o açaí.” (SILVA e FILHO, 2002, p. 27). Hoje, quase 6 anos após o início da construção da usina de Santo Antônio, apenas duas famílias, remanescentes da antiga comunidade de São Domingos, sobrevivem na parte que não foi afetada pelo reservatório da usina, chamada por todos como “São Domingos Remanescente”. Para chegar a essa comunidade, um dos acessos é a BR 319, ou Transamazônica sentido Humaitá, entrando à esquerda no km 4, seguindo o ramal Jatuarana, num percurso de aproximadamente 7 km, até chegar ao ramal que separa os acessos às comunidades de São Domingos Remanescente e Riacho Azul, ambas localizadas à margem esquerda do rio Madeira, numa área que



não foi afetada pela construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio.

## **APORTE TEÓRICO**

A seguir, apresentamos o referencial teórico que norteou nossa pesquisa, por entendermos que as referências teóricas darão sustentação ao processo de análise dos dados apurados. Pautaremos nossa análise a partir do confronto das informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado, estabelecendo uma inter-relação entre as bases teórica e prática, para a validação do nosso trabalho.

## **IDENTIDADE E CULTURA**

Apresentamos, neste estudo, os conceitos de identidade cultural à luz de autores que compreendem a identidade como algo que está em constante movimento. Fazemos uso das explicações de Stuart Hall (1998) e Homi Bhabha (2013) que não tratam a cultura como um produto estabelecido, mas como um conjunto de patrimônios constituídos e que se reinventam e se resignificam no curso das gerações.

O homem é um ser completamente adaptável. Nessa perspectiva, ele é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. Para Homi Bhabha (2013), nenhuma cultura pode ser jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista do ponto de vista da relação do “eu” com o “outro”. O mesmo autor defende que existe um terceiro espaço chamado de “entre-lugares” onde os sujeitos se formam. Esse “entre-lugares” seria uma espécie de “excedentes da soma” das partes da diferença que, na maioria das vezes,

são expressas como raças, classe, gêneros e outros.

A identidade sob a perspectiva existencialista pode ser entendida como algo que se move, se transforma. Algo não fixo que pode ser negociado, renegociado, significado ou ressignificado, dependendo do espaço e do tempo em que se encontra o sujeito. Para compreender esse sujeito, no centro dessas discussões, Hall enumera três concepções distintas, uma delas a de sujeito da Pós-Modernidade, o qual “está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...] esse processo produz o sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 1998, s/n). A esse respeito Bauman (2005), aborda a questão da identidade como fruto da contemporaneidade. Ele faz uma metáfora para explicar esse dinamismo característico do processo de transição entre a modernidade e a fase atual, tratando-a a partir de mudanças globais. Para esse fim, utiliza o conceito de “modernidade líquida” ou “fluides”.

## **ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO.**

Sendo a linguagem um dos elementos fundamentais para entender as relações sociais e que sistematiza a organização cultural do indivíduo em determinada sociedade, a Análise de Discurso oferece-nos um campo vasto de subsídios para essa discussão, justamente, por “servir de ponte de ligação entre a língua e sua exterioridade constitutiva” (GREGOLIN, 2000, p. 19).

Desta forma, tomamos o homem como um ser sociável por reunir as competências necessárias para o exercício da

linguagem e, mais que isso, nessa apropriação do ato da linguagem, ele não o exerce de forma individual, mas coletiva, interpelado por uma ideologia<sup>3</sup> (ORLANDI, 2012). À luz dos ensinamentos da Análise de Discurso, essa linguagem passa a significar não apenas um amontoado de palavras ou signos, porém um sistema complexo que constitui sentido, no qual o homem se significa. Para Orlandi (1999, p. 15), é por meio desse tipo de estudo que “se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se”, pois a Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Nessa concepção, inúmeras são as possibilidades que nos permitem alcançar, através de uma análise discursiva, o fio que nos conduz ao indivíduo, ao social e, com ele, à História.

Portanto, discurso, sujeito e história se complementam não sendo, pois, viável dissociá-los se quisermos compreender questões como as condições de produção de certos discursos, e o contexto<sup>4</sup> em que foram produzidos. Empregamos, aí, a noção de um sujeito ideológico, atravessado pela linguagem e pela história, inscrito em uma formação discursiva<sup>5</sup>, como atesta Pêcheux (1997, p. 163) “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Um dos efeitos provocados pela ideologia é a produção de condições nas quais o sujeito e os sentidos se constituem. O dizer é, por isso, fruto da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia.

Quanto ao discurso, para o compreendermos, partimos, primeiro, de

uma breve apresentação do texto numa visão empírica, como sendo algo com começo, meio e fim. Porém, se o olharmos do ponto de vista da Análise de Discurso, que o toma como um todo constituído pela “memória, o domínio do saber, outros dizeres já ditos ou possíveis” (ORLANDI, 1999, p. 39), veremos que o discurso, assim entendido, não pode ser confundido com o texto, em sua superficialidade e, muito menos, reduzido ao simples ato de comunicar algo.

Já a noção de enunciado contempla muito mais que um conjunto de elementos no interior de um sistema linguístico. O enunciado vai além de uma simples sequencia de signos no decorrer de uma frase ou proposição. O enunciado não é nem inteiramente linguístico nem exclusivamente material, mas indispensável para que se possa dizer algo carregado de sentido. Para Foucault (2012, p. 104), o enunciado “é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não.” Logicamente, para que possamos compreender o enunciado, precisamos mobilizar saberes diversos, recorrer à memória, tecer hipóteses, remeter-nos ao contexto que permeia esse enunciado, pois “a própria ideia de um enunciado que possua sentido fixo fora de um contexto torna-se insustentável. [...] o que se quer dizer é que, fora do contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado” (MAINGUENEAU, 2002, p. 21).

É sob o ponto de vista dos conceitos abordados que vamos tratar os discursos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. Tanto aqueles marginalizados pela posição social que ocupam, quanto os que estão inseridos em espaços

institucionalizados do saber e do poder. Entendemos que, como tarefa, a Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro” nas palavras. Ao considerar o homem e sua história, bem como as condições de produção da linguagem e as inter-relações entre sujeitos e a língua, o que faz é oferecer caminhos para diferentes interpretações. É nesse sentido que age o analista, a partir do texto como unidade que permite o acesso ao discurso, fazendo verificações, tomando-o “como lugar da representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço signifiicante” (ORLANDI, 1996, p. 60).

## O PAPEL DA MÍDIA NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A mídia está presente, em diferentes formas, no cotidiano das sociedades. Mesmo em comunidades de difícil acesso, como as ribeirinhas na Amazônia, lá está ela, através de um simples rádio a pilha, ou até mesmo da TV. Seja para alcançar o entretenimento ou a notícia, o homem busca, é atraído por ela, envolve-se, e deixa-se envolver pela mídia.

É impossível escapar à presença da mídia. A consolidação da ideia de que vivemos em conexão com outras culturas, constituindo relações cada vez mais dinâmicas, depende da mídia e de seus elementos. Contudo, essas relações, constituídas em rede, também precisam de análises cuidadosas. Uma das teorias mais difundidas e que dão margem para tais análises é a do chamado “pensamento único”, como definem Echaniz e Pagola (2007, p. 23) no livro *Ética do Profissional da Comunicação*:

Trata-se da tradução em termos ideológicos, da pretensão

universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, em especial, as do capital. Segundo o mesmo raciocínio, esse pensamento impede qualquer reflexão livre à margem do estabelecido pelas gigantescas instituições econômicas da globalização. Essas organizações impõem preceitos na forma de ideologia, opiniões, hábito de comportamento e modos de vida.

Em outras palavras, esses ideais são transmitidos e difundidos por intelectuais, autoridades políticas, empresas jornalísticas ou até mesmo pela publicidade nos meios de comunicação, criando uma falsa ideia de democracia, pois, na verdade, como defendem Echaniz e Pagola (2007, p. 25) “o sistema global destrói com inusitada rapidez o que lhe faz concorrência e lhe subtrai o poder”.

Também a esse respeito, comenta Silverstone (2002, p. 26):

Nessa visão, vivemos nossas vidas em espaços simbólicos e auto-referenciais que nos oferecem nada mais que generalidades do hiper-real, que nos proporcionam apenas a reprodução e nunca o original e, ao fazê-lo, negam-nos nossa subjetividade e, de fato, nossa capacidade de agir significativamente. Nessa visão, somos desafiados com nosso fracasso coletivo a distinguir a realidade da fantasia e a responder ao empobrecimento, embora forçado, de nossas capacidades imaginativas, nessa visão, a mídia se torna a medida de todas as coisas.

Embora saibamos que não o seja na realidade, desempenha papel relevante na construção de sentidos. O efeito provocado pela mídia no imaginário coletivo é algo planejado, uma vez que sobre o imaginário coletivo atuam as for-

ças ideológicas presentes nos diferentes meios de comunicação. Nesse sentido, a mídia “participa ativamente, na sociedade atual, da construção do imaginário social no interior do qual os indivíduos percebem-se em relação a si mesmos e em relação aos outros. Dessa concepção, vem a visualização do sujeito como parte de uma coletividade” (GREGOLIN, 2003, p. 97). Ao sentir-se parte de uma coletividade, o indivíduo, na condição de sujeito interpelado por uma ideologia, tem a impressão de que é a origem do próprio dizer. Quando, na verdade, esse é apenas um dos efeitos do assujeitamento desse indivíduo a um sistema ideológico.

## ANÁLISE E RESULTADOS

O que faremos, a seguir, é uma análise de trechos retirados de reportagens sobre a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio, à luz dos conceitos apresentados. As reportagens foram exibidas em *sites* de notícias, locais, no período que corresponde ao início da instalação do canteiro de obras do empreendimento. Também utilizamos depoimentos de ex-moradores da comunidade São Domingos, e de outros personagens que constituem nosso objeto de pesquisa.

## A PRODUÇÃO DO DISCURSO É CONTROLADA POR CERTO NÚMERO DE PROCEDIMENTOS.

### REPORTAGEM 1<sup>6</sup>:

“São empresas líderes de mercado em suas atividades, e Rondônia vai crescer ainda mais com a presença delas”, disse Cassol durante a conversa.

Como todo comportamento, a atividade verbal é regida por normas. Em textos jornalísticos, para a mídia eletrônica

ou impressa, os depoimentos dos entrevistados, quando transcritos, devem ficar entre aspas, justificando que estão exatamente do jeito que foram pronunciados pelos entrevistados. O texto, para a Análise de Discurso, é unidade afetada pelas condições de produção. “É o lugar da relação com a representação física da linguagem” (ORLANDI, 1996, p. 69).

De modo geral, podemos observar no discurso acima projeções de crescimento econômico para a região, em detrimento da construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio. No enunciado “Rondônia vai crescer ainda mais”, a fala do governador Ivo Cassol revigora a voz de outro enunciado, presente no slogan da campanha que o levou ao seu segundo mandato, como governador de Rondônia: “o trabalho continua”. Desta forma, reatualizando e disseminando, por meio da mídia eletrônica, o discurso do crescimento e do progresso, muito presente na fala de candidatos em época de campanha política, ou, depois de eleitos, no exercício de seus mandatos. Em termos discursivos, podemos dizer que o mesmo enunciado pode soar significados diferentes dependendo da formação discursiva na qual o sujeito esteja inscrito e da posição ocupada por ele. Para o governador, dizer que Rondônia vai crescer ainda mais, no contexto em que foi dito, pode significar mais investimentos em saúde pública, educação, infraestrutura, segurança e mais geração de empregos. Porém, para um cidadão comum, morador de áreas desprivilegiadas de saneamento básico, iluminação pública, entre outras benfeitorias, e que convive, há anos, com a insegurança nas ruas, com a ineficiência do sistema público de saúde e a falta de estrutura nas escolas da rede pública, a frase do governador pode ser mais uma entre tantas outras que foram ditas, em contextos semelhantes, e não se concretizaram.

Irrompe, nesse sentido, a chamada relação de forças, um dos fatores pelos quais funcionam as condições de produção que permeiam os discursos. “Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 1999, p. 38). Daí, se o sujeito falar da condição de governador, o dizer significa de forma diferente do que se falasse da condição de um cidadão comum, desprovido de seus direitos mais elementares.

## UM ENUNCIADO É SEMPRE UM ACONTECIMENTO.

### REPORTAGEM 37:

As obras da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio, no Rio Madeira, em Rondônia, já podem ser iniciadas. O projeto básico da usina foi aprovado pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), conforme despacho publicado nesta sexta-feira (22) no Diário Oficial da União.

A aprovação significa que a Aneel concluiu que o projeto tem viabilidade técnica.

Em Foucault (2012) a noção de enunciado visto como acontecimento se descreve como algo carregado de uma materialidade. De um lado, ligado a um gesto de escrita ou à articulação das palavras e, de outro, abre possibilidade para que se recorra ao campo da memória. Além disso, está relacionado não apenas a situações que o provocam, mas a consequências ocasionadas por ele. Neste último caso, o grande acontecimento esperado, sobretudo, pela mídia, é a aprovação, pela Aneel, do projeto básico para a instalação da usina de Santo Antônio. Através deste acontecimento as obras da usina puderam ser iniciadas, conforme descrito nos trechos seguintes: “As obras da Usina Hi-

drelétrica de Santo Antônio no Rio Madeira, em Rondônia, já podem ser iniciadas” e “A aprovação significa que a Aneel concluiu que o projeto tem viabilidade técnica”. Ou seja, a conclusão, pela Aneel, de que haveria viabilidade no projeto do empreendimento operou como sinal verde para o início das obras.

É importante destacar que o discurso jornalístico é constitutivamente heterogêneo. Para Gregolin (2000), caracteriza-se pela junção de outras vozes que se cruzam e se opõem em seus textos. O discurso jornalístico articula o sujeito à história e à prática social, inserindo a história no texto e o texto na história. Por isso, a produção de sentidos, a partir de textos jornalísticos, só será possível a interlocutores que se relacionem com outros textos possíveis e correspondentes.

## A INTERDIÇÃO COMO FENÔMENO DE EXCLUSÃO.

### DEPOIMENTO 18:

Nesse processo de negociação, várias reuniões estão sendo realizadas. Reuniões coletivas, com os grupos como um todo, e reuniões específicas com as famílias. Essas reuniões coletivas, também chamadas de diálogo social, têm a finalidade de discutir o processo como um todo, e discutir as coisas comuns.

Por exemplo, vou dar um exemplo específico, a comunidade de Engenho Velho, ela tem um forte relacionamento de parentesco e a comunidade optou por ser realocada para uma nova área, que nós estamos chamando de novo Engenho Velho. Engenho Velho, porque mantém a identidade original da comunidade, e novo porque é um novo espaço ali, mas mantendo a identidade da comunidade.

Isso se deu pelo processo de negociação. Outras pessoas já tiveram como proposta de buscar seus caminhos de forma independente, recebem a indenização e uma vez recebida a indenização, ele busca um caminho que já tinha traçado na vida, que era o interesse dele, de comprar uma propriedade em alguns casos, ou uma fazenda em outros locais, mas manter, reiniciar suas atividades em outros cantos.

Sabemos que, na perspectiva foucaultiana, entre os procedimentos de controle e delimitação dos discursos, há os que funcionam de modo exterior, como sistemas de exclusão. Na realidade, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). É essa a relação que fazemos com o texto acima discriminado, por ser o próprio discurso o objeto do desejo, compreendido, pelo ribeirinho, como o direito a moradia, o seu espaço de vivência e experiências, o patrimônio cultural e imaterial constituído em gerações, o que lhe é negado. Ao mesmo tempo, esse discurso se apresenta como fonte de riqueza e progresso, sobretudo, da geração de energia elétrica, para o governo e interesses econômicos.

### **O SUJEITO DO ENUNCIADO É A POSIÇÃO, UM LUGAR DETERMINADO QUE PODE SER OCUPADO POR INDIVÍDUOS DIFERENTES.**

#### **DEPOIMENTO 2º:**

E aqui, eu acabei de me criar aqui. Eu cresci, casei, hoje tô cum 60 ano, nunca saí daqui, você sabe por quê? Porque aqui eu gosto né. Se num gostasse de morá aqui eu já tinha

saído, largado, eu nunca saí, eu nunca saí daqui.

Agora essa coisa aqui, essa beleza que nós tem aqui, isso aqui eu acho que nem eu e nem mais ninguém num vai achar não. Num vai achar, porque quando eu amanheço o dia que olho, assim, eu gosto de olhar pra natureza assim, o rio, olhar porque eu fui criado assim.

#### **DEPOIMENTO 3º:**

Nóis num gostaria de saí daqui, porque eu nasci e mi criei aqui né. Meu avô ta cum 70 ano morano aqui nessa terra, intãoci ele também num gostaria de saí não. Nóis vamu senti saudade é que vai acabá nossa igrejinha.

Os depoimentos, acima, foram pronunciados por indivíduos diferentes, mas com algo em comum entre eles, o lugar, a posição que caracteriza a formulação enquanto enunciado. Em questão, está o espaço de vivência entre eles e, mais que isso, um universo onde o patrimônio abnegado está além do campo material. Conforme Foucault (2012, p. 116), “essa dimensão que caracteriza toda a formulação enunciativa constitui um dos traços que pertencem, exclusivamente, à função enunciativa e permitem descrevê-la.” Em ambos os casos, as condições de produção dos discursos foram praticamente as mesmas. A saída repentina do lugar onde viviam, há anos, por conta da construção da usina de Santo Antônio, gerou grande ansiedade e preocupação. Nota-se que o mais importante não é o espaço da moradia, a casa, as perdas materiais, mas o que está em jogo é toda uma relação constituída entre o sujeito e a natureza, um universo onde o simbólico dá sentido

ao real da vida. Esse sentido está nítido em “quando eu amanheço o dia, que olho assim, eu gosto de olhar pra natureza assim, o rio, olhar porque eu fui criado assim”. A mesma relação de apego ao lugar pode ser conferida em “nóis num gostaria de sair daqui” e “nóis vamu senti saudade é que vai acaba nossa igrejinha”, em que o sujeito demonstra tristeza e saudade em ter que deixar para trás a igrejinha da comunidade. Retomamos, neste caso, a ideia de que nessa história particular, os protagonistas do discurso estão inseridos como parte de uma ordem social, de uma cultura devendo ser tomados em relação ao lugar que ocupam no interior dessa formação social. “Por isso, são, ao mesmo tempo, protagonistas do discurso e protagonistas no discurso: produzem e estão reproduzidos naquilo que reproduzem” (ORLANDI, 1988, p. 11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo indivíduo, no ato da interação verbal, ocupa um lugar na sociedade. Esse lugar que falante e ouvinte ocupam tem relação direta com a produção de significados e sentidos, uma vez que o exercício da linguagem só é possível dentro de um contexto social. Esse lugar, assim compreendido, enquanto espaço de representações, para Orlandi (2012) é constitutivo das significações. Logo, os discursos se manifestam interpelados por uma ideologia. Mas, o que muitas vezes passa despercebido é que as sociedades mantêm mecanismos de controle e regras para a produção desses discursos.

Numa sociedade onde faltam sujeitos reflexivos e sobram espaços para a manipulação, não é difícil encontrar grupos marginalizados e sem voz, localizados à margem dos espaços institucionalizados do saber e do poder. Portanto, através

da Análise de Discurso, podemos compreender como essas relações de poder atuam, se perpetuam, e são significadas e, ainda, que mecanismos utilizam para estabelecer o controle. Ao mesmo tempo em que contribuímos com as análises das mudanças que esse sistema de pensamento provoca em determinado grupo social e como esse grupo vê a realidade.

## NOTAS

1 Vídeo-documentário apresentado como trabalho de conclusão de curso de graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo.

2 Para BAGNO (2007) são considerados grupos estigmatizados aqueles compostos por populações de regiões periféricas nas cidades, ou zonas rurais e degradadas, onde vivem brasileiros pobres com menos acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares.

3 Na perspectiva foucaultiana, todo conhecimento é determinado por uma combinação de pressões discursivas, institucionais e sociais. O conhecimento teórico e a ciência, por exemplo, não estariam imunes a essas determinações. Nesse jogo de configurações, alguns desses conhecimentos desafiam os discursos dominantes. O discurso que prevalece marca uma ideologia.

4 Tomamos o contexto não necessariamente como o ambiente físico, o momento e o lugar da enunciação. Conforme Maingueneau (2013) estão relacionados ao contexto o conhecimento de mundo, ou a memória, e o cotexto, isto é, as sequências verbais encontradas antes e depois da unidade a observar.

5 Em Orlandi (1999) a noção de formação discursiva é básica na análise discursiva, pois permite compreender o processo de produção de sentidos. Define-se por aquilo que numa formação ideológica dada, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

6 Título da matéria: Cassol recebe empreendedores da usina de Santo Antônio. Site: [www.rondoniagora.com.br](http://www.rondoniagora.com.br).

7 Título da matéria: Aneel dá aval para início da construção da usina de Santo Antônio. Site: [www.tudorondonia.com.br](http://www.tudorondonia.com.br).

8 A. J. G – Gerente do consórcio Madeira Energia (MESA).

9 José Roseno de Lima. Depoimento dado ao documentário: Para onde o destino mandar.

10 Lucinei Monteiro do Nascimento. Depoi-

mento dado ao documentário: Para onde o destino mandar.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Pluralidade Cultural, Leitura e Linguagem na Formação Docente**. Relatório de Pós-Doutorado. Faculdade de Educação/UNICAMP/SP, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. Edições Loyola. São Paulo: 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** - Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FONSECA, Dante Ribeiro da. **Estudos de História da Amazônia**. Porto Velho: Gráfica e editora Maia, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Filigranas do discurso: as vozes da história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- <http://www.rondoniagora.com/noticias/cassol-recebe-empresendedores-da-usina-de-santo-antonio.htm>. Acesso em 22 de abril de 2014.
- <http://www.tudorondonia.com/noticias/aneel-da-aval-para-inicio-da-construcao-da-usina-de-santo-antonio-,7938.shtml>
- <http://www.tudorondonia.com/noticias/licenca-para-usina-de-santo-antonio-preve-investimentos-em-unidades-de-conservacao-,7852.shtml>.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Sujeito & Texto (série cadernos PUC, nº 31)**. São Paulo: Educ, 1988.
- SILVA, Josué da Costa; SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento. **Nos banheiros do rio**. Porto Velho: Edufro, 2002.
- SILVERSTONE, Roger. **Porque estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.



# JOGOS NA MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

José Ronaldo Melo  
*Universidade Federal do Acre*

Aldeir Braga Ferreira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho consiste de parte da discussão teórica presente na dissertação de mestrado de um dos autores que tem como objetivo discutir a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e em que medida esses potencializam uma aprendizagem significativa dos alunos. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas estruturadas com alunos de uma escola pública e com professores de Matemática. Observou-se, por meio da análise dos resultados obtidos e do estudo teórico realizado sobre o tema, que a partir dos jogos os alunos aprendem de forma significativa, num contexto desvinculado da situação de aprendizagem formal, bem como são desenvolvidas outras competências e habilidades. Através da aprendizagem do próprio jogo, do domínio das habilidades e raciocínio utilizado, o aluno tem a oportunidade de redimensionar sua relação com as situações de aprendizagem e com seu desejo de buscar novos conhecimentos. Quando o aluno tem a possibilidade de manipular objetos, testando e criando conceitos, e quando sua aprendizagem está relacionada a situações familiares, a Matemática transforma-se em algo interessante, além de significar uma atividade com entusiasmo e satisfação.

**Palavras-chave:** Jogos. Ensino. Recursos didáticos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância dos jogos para o ensino da Matemática enquanto estratégia que pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico e na resolução de problemas do cotidiano, tornando o processo de ensino aprendizagem mais divertido e agradável, provocando uma maior interatividade entre os alunos.

A matemática sempre fez parte da vida do homem, desde os tempos mais remotos até a contemporaneidade. Nos dias atuais, ela é amplamente utilizada desde as atividades mais simples como fazer compras até atividades mais complexas como uso nas tecnologias da informação e computação (TIC's). Nas escolas, geralmente ela é vista como o "bicho-papão", muito complexa, desligada da realidade em que apenas os mais "inteligentes" são capazes de compreendê-la.

Mas afinal, por que poucos alunos aprendem a Matemática? Por que grande parte dos alunos apresentam aversão à Matemática? Como propor um ambiente de aula que promova o aprendizado da Matemática de forma agradável? Como propor atividades mais divertidas, provocando a interação entre os alunos? Como torná-la uma disciplina mais atraente? Estas são questões fundamentais na reflexão sobre o ensino de Matemática.

O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na

interação com o meio tanto físico como social. Destarte, quando se quer fazer com que o aluno desenvolva o raciocínio lógico-matemático, é importante propor uma situação-problema, e a partir dessa, levantar soluções ou hipóteses, as quais vão fazer com que o aluno elabore suas possíveis saídas (conhecimentos), que devem ser desenvolvidas, fazendo dele um ser pensante e inteligente; daí o significado lógico da Matemática.

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL,1998, p. 8) indicam como objetivos que os alunos sejam capazes de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”.

Um aspecto que merece atenção é a formação de conceitos matemáticos, os quais podem ser elaborados a partir de experiências vivenciadas, fundamentalmente quando o aluno elabora hipóteses, organiza suas ideias a partir de seu ponto de vista, buscando respostas que não foram ensinadas pelos seus professores, tornando-se agente do conhecimento científico que é fruto de sua aprendizagem, começando a compreender e ver sentido na Matemática.

O presente estudo pretende refletir sobre o uso dos jogos no ensino da Matemática, no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), descrevendo o processo de encaminhamento de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula a partir de jogos e sugerindo aos professores, técnicas e procedimentos metodológicos que possam contribuir para melhores condições do trabalho docente, concretização dos objetivos educacionais e do seu papel como agente de mudanças sociais.

Segundo o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998), não existe um único caminho para o ensino das disciplinas curriculares. Portanto, é importante que o docente conheça as diversas metodologias e possibilidades de trabalho para poder construir cotidianamente a sua prática. Neste sentido, o jogo está dentre os recursos didáticos/pedagógicos que o professor pode utilizar com estratégia nas suas aulas de Matemática.

É possível que a partir dos jogos os alunos aprendem de forma agradável e mais divertida, desvinculando da aprendizagem formal, comum nas aulas de Matemática. A partir da aprendizagem do jogo, do domínio das habilidades e raciocínios utilizados, o aluno pode ter uma chance de redimensionar sua relação com as situações de aprendizagem, com seu desejo de buscar novos conhecimentos. O ser que brinca e joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente (Cabrera & Salvi, 2005).

Para Bertoldi (2003), a escolha dos jogos será definida pelas dificuldades específicas de cada indivíduo ou grupo, e é neste momento que podemos lidar com as mesmas. Trabalhar com atividades de ensino através de jogos exige do professor saberes e conhecimentos sobre a função de cada um deles na aprendizagem do aluno, assim como a que etapa do ensino pode ser usado a quem se destina e os conceitos matemáticos que se quer explorar, pois existem jogos que trabalham com a linguagem como com palavras cruzadas, jogo da força, dentre outros e jogos que trabalham com números como o Matix, Porcentagem etc, e que trazem informações sobre diversos temas como o Jogo do Perfil.

Existe ainda uma variedade de jogos que exigem estratégia, domínio espacial, verificação de hipóteses, tomadas de decisões. Neste contexto os jogos que podem ser manipulados no computador podem, quando utilizados adequadamente, ser muito eficientes. Os jogos, em tese, devem ser utilizados como recurso didático em qualquer área de dificuldade de aprendizagem da Matemática. O jogo do Matix (cujas competências e habilidades são: Introduzir soma algébrica de números inteiros, e desenvolver o cálculo mental), aplicado aos alunos do 7º ano da escola na qual ocorreu a pesquisa, foi escolhido a partir da consideração de que como docente em 2012 no Colégio de Aplicação da UFAC, percebi muita dificuldade dos alunos na “aceitação” dos números negativos, bem como em suas operações básicas de adição e subtração de inteiros. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram feitos: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Os estudos bibliográficos foram buscados nas contribuições teóricas de vários autores, em livros, em artigos, dissertações, teses, dentre outros.

Quanto aos procedimentos, optou-se por uma pesquisa de campo, onde realizou-se coleta de dados composta por 33 (trinta e três) alunos do 7º ano “A” da Escola Estadual de ensino Fundamental Lindaura Leitão, através da aplicação do Jogo Matix e em seguida foi aplicado um questionário. Foi aplicado ainda um questionário a 17 (dezessete) professores do ensino básico para saber suas percepções acerca da aplicação dos jogos como ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo os jo-

gos como ferramenta auxiliadora, complementadora, somativa às metodologias existentes.

## O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Nos últimos anos o ensino da Matemática mudou muito. Pode basicamente dizer-se que a política outrora vigente, que consistia em selecionar os estudantes a partir de uma minoria favorecida, deu lugar, pelo menos em teoria, a uma visão mais democrática de abrir as oportunidades educacionais a estudantes vindos dos mais diversos níveis da sociedade. Infelizmente, as mudanças curriculares por si só raramente apresentam os resultados pretendidos. Como disse Caraça (1970, p.16): “A Matemática nova ensinada de modo antigo é Matemática velha”. Por exemplo, atualmente existem alguns tópicos que estão mais diretamente ligados à formação do cidadão como a decodificação das informações numéricas (índices, percentuais, etc.) e dos gráficos, bem como algumas noções de Estatística. Os PCNs englobaram esses diversos tópicos sob o título Tratamento da Informação. Tais conteúdos “novos” se forem ministrados utilizando exclusivamente quadro negro e giz, será Matemática Velha.

A Matemática não é uma ciência cristalizada e imóvel; ela está afetada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstrata ou desligada da realidade. Ao longo dos tempos, a Matemática esteve ligada a diferentes áreas do conhecimento, respondendo a muitas questões e a necessidades do Homem, ajudando-o a intervir no mundo que o rodeava.

Neste contexto, é oportuno realçar o pensamento de Caraça (1970, p.21):

A Matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui os seus problemas próprios, que não têm ligação imediata com os problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros se entroncam na mesma madre.

As atividades interdisciplinares e transdisciplinares de cultura matemática são imensas. A tarefa principal do professor é saber sistematizar a informação recolhida, organizar os tempos e os espaços adequados, tendo sempre presente os interesses, as motivações, as dificuldades, as potencialidades intelectuais relacionadas com a faixa etária dos alunos. A formulação e a resolução de problemas constituem os elementos fundamentais da atividade matemática - sem resolver e sem formular problemas não se faz Matemática - e é isso que lhe confere esse carácter criativo.

Por outro lado, fruto do desenvolvimento interno e autónomo da Matemática ou suscitados por necessidades e exigências que lhe são exteriores, esses problemas, a sua formulação e resolução, constitui a contribuição mais importante da Matemática nas suas relações com as diversas ciências e outras atividades humanas. Além disso, ao nível do ensino da Matemática, considera-se que situações de carácter problemático favorecem a criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes. Para se chegar aos objeti-

vos propostos, as regras e técnicas matemáticas, bem como os aspectos simbólicos da Matemática, terão de ser sempre contemplados, de uma forma ou de outra, no ensino dessa disciplina. Não são, no entanto, os únicos nem, certamente, os mais importantes. O desenvolvimento da tecnologia, em particular a existência dos computadores e das calculadoras, dá hoje mais razão e proporcionam mais e melhores meios para que a ênfase no ensino incida nos aspectos mais conceituais da Matemática em detrimento dos seus aspectos mais mecânicos. Os conceitos, as formas de raciocínio e os vários tipos de atividade matemática devem ser assumidos, todos eles, como conteúdo de ensino em Matemática, constituindo mesmo o seu núcleo essencial.

Mudanças sociais e tecnológicas têm implicado um repensar da escola e dos seus objetivos. As perspectivas com que se encara o processo de ensino-aprendizagem mudam na medida em que se vão desenvolvendo novas teorias sobre a forma como aprendemos e pensamos. Para Caraça (1970), “aprender a pensar” é a grande finalidade do ensino. A aprendizagem deve ser ativa, motivadora e processar-se em fases consecutivas. Assim, para este autor, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos e em que eles sejam desafiados a descobrir resultados e a estabelecer relações. Considera ainda que a aprendizagem deva ter em conta o “princípio das fases consecutivas”, em que uma fase exploratória precede a formalização de conceitos, culminando com a integração numa estrutura conceptual.

Os professores são, assim, os principais responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem dos alunos. Estão, pois, num lugar chave para

influenciar as suas concepções. Se nada de importante ocorrer no seu processo de formação, os professores terão tendência para ensinar como foram ensinados - transformam-se, geralmente, em espontâneos veículos de uma atitude conservadora. Assim, neste contexto, é muito importante que o professor possa refletir em conjunto e realizar a troca e aprofundamento das suas idéias, experiências e trabalhos realizados, daí a necessidade de existir uma verdadeira dinâmica de grupo quer na escola quer no grupo de formação onde o professor eventualmente esteja integrado.

E como é que os professores podem continuar o seu desenvolvimento profissional fora dos momentos formais de formação? Uma possibilidade importante é a análise e a reflexão relativas às informações que podem obter nas suas aulas, como por exemplo, as respostas dos alunos no processo de aprendizagem matemática.

## **OS USOS DE MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

A escola precisa oferecer um espaço de experimentação e criação, estimulando um sentimento de cooperação e solidariedade, além de promover situações que contribuam para chegar-se a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que estariam em estágio embrionário e não amadurecidas (Vygotsky, 1989, p.97).

Carraher *et al* (1988, p.179), afirmam, com base em suas pesquisas, que “não precisamos de objetos na sala de aula,

mas de objetivos na sala de aula, de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógico-matemáticos a serem ensinados”. Isto porque o material “apesar de ser formado por objetivos, pode ser considerado como um conjunto de objetos ‘abstratos’ porque esses objetos existem apenas na escola, para a finalidade de ensino, e não tem qualquer conexão com o mundo da criança” (Idem, p.180). Para estes pesquisadores, o concreto para a criança não significa necessariamente os materiais manipulativos, mas as situações que a criança tem que enfrentar socialmente. Sabe-se que existem diferentes propostas de trabalho que possuem materiais com características muito próprias, e que os utilizam também de forma distinta e em momentos diferentes no processo ensino-aprendizagem. Por trás de cada material, se esconde uma visão de educação, de matemática, do homem e de mundo; ou seja, existe subjacente ao material, uma proposta pedagógica que o justifica (MIORIM & FIORENTINI, 1990).

No séc. XVIII, Rousseau (1727 - 1778), ao considerar a Educação como um processo natural do desenvolvimento da criança, ao valorizar o jogo, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o precursor de uma nova concepção de escola. Uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolvimento: o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos. No bojo dessa nova concepção de educação e de homem que surgem as propostas de Pestalozzi (1746 - 1827) e de Froebel (1782 - 1852). Estes foram os pioneiros na configuração da “escola ativa”.

Entende-se que FROEBEL (apud KISHIMOTO, 1990) é uma figura significativa no contexto educativo, porque traz uma importante contribuição quanto ao papel do jogo, acredita-se que suas idéias sejam fundamentais no sentido de confrontá-las com as demais. Pestalozzi acreditava que uma educação seria verdadeiramente educativa se proviesse da atividade dos jovens. Posteriormente, Montessori (1870 - 1952) e Decroly (1871 - 1932), inspirados em Pestalozzi iriam desenvolver uma didática especial (ativa) para a matemática. Montessori desenvolveria no início deste século, vários materiais manipulativos destinados a aprendizagem da matemática. Estes materiais, com forte apelo a “percepção visual e tátil”, foram estendidos para o ensino de classes normais. Entre seus materiais mais conhecidos destaca-se: “material dourado”, os “triângulos construtores” e os “cubos para composição e decomposição de binômios, trinômios”. O método Decroly é denominado por Castelnuovo, em sua obra *Didática da Matemática Moderna*, de “ativo-analítico” enquanto que o de Montessori de “ativo - sintético” (sintético já que é construtivo). Em ambos os métodos falta, segundo Castelnuovo, uma “certa coisa” que conduz a criança à indução própria do matemático. É com base na teoria piagetiana que aponta para outra direção: A ideia fundamental da ação é que ela seja reflexiva:

que o interesse da criança não seja atraído pelo objeto material em si ou pelo ente matemático, senão pelas operações sobre o objeto e seus entes. Operações que, naturalmente, serão primeiro de caráter manipulativo para depois interiorizar-se e posteriormente passar do concreto ao abstrato. Recorrer à ação, diz Piaget, não

conduz de todo a um simples empirismo, ao contrário, prepara a dedução formal ulterior, desde que tenha presente que a ação, bem conduzida, pode ser operatória, e que a formalização mais

adiantada o é também (CASTELNUOVO, 1970, p.23).

Para Castelnuovo (Idem), o “concreto” deve ter uma dupla finalidade: “exercitar as faculdades sintéticas e analíticas da criança”; sintética no sentido de permitir ao aluno construir o conceito a partir do concreto; analítica por que, nesse processo, a criança deve discernir no objeto aqueles elementos que constituem a globalização. Ele defende que “o material deverá ser artificial e também ser transformável por continuidade” (Idem, p.24).

Os jogos pedagógicos seriam mais valorizados que os materiais concretos. Eles podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

Sintetizando, antes de optar por um material ou um jogo, deve-se refletir sobre a proposta político-pedagógica; sobre o papel histórico da escola, sobre o tipo de aluno que se quer formar, sobre qual matemática acredita-se ser importante para esse aluno.

Os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina. Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um ‘aprender’ mecânico, muito menos um ‘aprender’ que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando,

compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade. O jogo pode ser fundamental para que isto ocorra. Neste sentido, o material mais adequado, nem sempre, será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um material o aluno tem a oportunidade de aprender matemática de forma mais efetiva.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado ao longo do texto o objetivo de se ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Devem-se procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. Ao se refletir sobre as diferentes maneiras de ensinar a Matemática, constata-se que o ensino é bom na medida em que o aluno é incentivado a pensar e raciocinar ao invés de imitar. O fracasso na aprendizagem da Matemática se deve, em grande parte, ao fato de as atividades escolares serem desvinculadas das situações de vida dos alunos. A linguagem usada na escola não é a do aluno e a Matemática não faz sentido para ele, uma vez que o aluno não tem oportunidade de construir seus próprios conhecimentos. O educador deve manter o olhar atento ao desenvolvimento individual e do grupo que está trabalhando no momento, pois as pessoas percorrem caminhos parecidos, mas em velocidades diferentes, de acordo com o meio em que

vivem e principalmente dos estímulos que recebem dos adultos que os cercam. O desenvolvimento pessoal não é linear, as pessoas avançam, aparentemente param ou recuam, conforme seu estado emocional ou pela necessidade de rever uma hipótese para aprimorá-la. É conhecendo bem o seu grupo que o professor saberá se determinado conteúdo é adequado ou não.

A Matemática está presente no dia-a-dia das pessoas, o que falta são estímulos para uma maior eficácia de seu ensino. A escola precisa oferecer um espaço de experimentação e criação, estimulando um sentimento de cooperação e solidariedade. Sabe-se que existem diferentes propostas de trabalho que possuem materiais com características muito próprias, e que os utilizam também de forma distinta e em momentos diferentes no processo ensino-aprendizagem. Por trás de cada material, se esconde uma visão de educação, de matemática, do homem e de mundo; ou seja, existe subjacente ao material, uma proposta pedagógica que o justifica.

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um 'aprender' mecânico, muito menos um 'aprender' que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

O jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade. O jogo se distingue da vida "comum" tanto pelo lugar quanto pelo tempo que ocupa. Esta é outra de suas características: o isolamento, a limitação no espaço

e no tempo. Eles permitem que os alunos aprendam conceitos, e desenvolvam fundamentos essenciais na aprendizagem da Matemática, como: conceitos aritméticos, algébricos, geométricos, estatísticos etc. Obviamente, para a aplicação dos Jogos Matemáticos, deve-se observar o estágio de desenvolvimento do raciocínio lógico tão conhecido dos educadores. A simulação da realidade é outra atividade fundamental, especialmente no processo de aprendizagem da Matemática. Compra e venda no comércio, controle da conta bancária (utilizando a noção de números inteiros), cálculo de áreas (simulando quantos metros de piso gasta-se num determinado ambiente numa construção) além da manipulação dos mais variados materiais concretos que comprovem a necessidade e veracidade das Regras Matemáticas.

Dessa forma, as Regras são memorizadas por significarem um auxílio ao estudante, que está sendo incentivado a pensar de maneira lógica, descobrindo e de fato entendendo o que está fazendo, dando seu sentido ao seu aprendizado, mesmo que qualquer um desses recursos pedagógicos seja utilizado através de programas de computador. Apesar de todos os debates e reflexões acerca do uso dos Jogos em sala, é notório tanto pelos questionários, quanto pela própria vivência enquanto docente, que há uma certa resistência no geral (Professores, coordenadores de ensino e /ou pedagógicos, gestores, alunos). Tal resistência prende-se ao fato, principalmente, do desconhecimento desta ferramenta. No geral, os docentes de Matemática são homens, os quais tem um certo preconceito em relação aos jogos, pois alguns mexem com manuseio de materiais como tesouras, papeis coloridos, colas, dentre outros.

As mulheres no geral tem mais familiaridade com a manipulação de materiais concretos. Ademais, o fator idade pesa e muito na escolha dos jogos como ferramenta de ensino, pois os professores de Matemática com mais idade apresentam maior resistência, pois como debatido, eles tendem a reproduzir o que aprenderam durante a aulas da graduação, aulas exclusivamente expositivas dialogas tendo o quadro negro e giz como seus recursos didáticos.

Sabe-se que muito ainda precisa ser debatido e discutido, envolvendo o Estado (Instituições de ensino, Congresso Nacional, pesquisadores etc), Empresas Privadas e Sociedade de forma geral no sentido da utilização dos Jogos como recurso didático, objetivando melhorar o ensino da Matemática, vindo a somar com as demais ferramentas de ensino. Sabe-se também que muito já foi melhorado se comparado a outras épocas. Com algumas reformulações de cursos de graduação com a inserção de novas disciplina como “Jogos na Matemática”, além do ingressos de novos alunos e professores nas instituições de ensino mais abertos a novos recursos e possibilidades, acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico experimentado pela sociedade contemporânea.

É preciso ainda fazer muitos investimentos em (re)qualificação profissional, disponibilizando de forma contínua cursos, seminários e palestras no sentido de “apresentar” os jogos como recurso didático. Muito ainda precisa ser feito, mas o importante é que se está no caminho certo, de forma gradativa, na perspectiva de se tornar o ensino da Matemática, através dos Jogos (e de outros recursos), como uma disciplina agradável, estimulando a interação entre os alunos,



vinculada ao seu cotidiano, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico e na resolução de problemas, e estimulando o pensamento crítico e independente.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Irene de. Metodologia da Matemática. Rio de Janeiro: Conquista, 1953.
- AZEVEDO, Edith Dias Menezes. Apresentação do trabalho Montessoriano. In: **Rev. de Educação & Matemática n.º 3**, 1979.
- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992. 147p.
- BERTOLDI, Márcia. **A escolha dos jogos definida pelas dificuldades específicas de cada criança**. Curitiba:,2003.
- BIGODE, Antonio José Lopes. **Matemática hoje é feita assim. Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2000.
- BORIN, Julia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Matemática/** Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/**Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1998.
- CABRERA, W.B.; SALVI, R. A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 5. Atas 2005.
- CARAÇA, J. A. **Conceitos fundamentais da Matemática**. (Vol I, II, III). Lisboa: Sá da Costa. 1970.
- CARRAHER, Teresinha Nunes; CARRAHER, David Willian e SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Dione Luchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CASTELNUOVO, Emma. **Didáctica de la Matemática Moderna**. México: Ed. Trillas, 1970.
- FONSECA, João José S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10 Ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulos, 2004. 115 p.
- GUZMÁN, Miguel de. **Aventuras Matemáticas**. Barcelona: Labor, 1986.
- HUNTER, James C. **Como se tornar**

- um líder servidor: os princípios de liderança de O Monge e o Executivo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Pioneira Educação, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- MIORIM, Maria Ângela; FIORENTINI, Dario. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino de Matemática.** Boletim da SBEM-SP. São Paulo: SBEM/SP, ano 4, n. 7, p. 5-10, 1990.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino.** São Paulo: USP, 1991.
- NASSETTI, Pietro. **A arte da guerra:** Sun Tzu texto integral. 8.ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2001. Coleção Trans.
- OLIVEIRA, Ana Maria Rocha. **A contribuição da prática reflexiva para uma docência com profissionalidade.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 46-61, jan./abr., 2007. Disponível em : <[http://www.senac.br/BTS/331/artigo\\_04.pdf](http://www.senac.br/BTS/331/artigo_04.pdf)> Acesso :07/05/2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Brinquedo e desenvolvimento.** In: **Vygotsky: aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PIAGET, Jean; GRECO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.
- ROMBERG, Thomas. **School Mathematics: Options for the 1990s.** Washington, Dc: U.S. Department of Education. 1984.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAIZ, Cecília Parra Irmã. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** Rio de Janeiro: Record, 1968.
- VIANA, Marcelo. **Por uma Matemática Moderna - e mais concreta.** Veja, São Paulo. 13 set. 2011. Entrevista concedida a Revista Veja. Disponível em : <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/por-uma-matematica-moderna-%E2%80%93-e-mais-concreta>. <Acesso em 15 de jul. de 2014>.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ESTUDO DAS CÔNICAS

José Ronaldo Melo

*Universidade Federal do Acre*

Robertson de Carvalho Borges

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade discutir como os ambientes informatizados, munidos de softwares de geometria dinâmica, podem contribuir para o ensino-aprendizagem da Matemática de forma significativa. As informações e dados obtidos para fundamentar essa discussão foram produzidos no processo de planejamento da disciplina Geometria Analítica, ministrada num curso de mestrado. Ocasão em que foi elaborada pelo professor e pelos alunos uma proposta de trabalho cujo objetivo era a utilização de um ambiente informatizado munido de softwares de geometria dinâmica. Assim, a maioria dos alunos optou pelo uso do GeoGebra por se tratar de um software de fácil acesso através da internet e de grande aplicação à Geometria. Ao final das atividades de sala de aula os alunos responderam a um questionário manifestando suas impressões sobre a aplicação de softwares de Geometria Dinâmica em um ambiente informatizado. A partir da análise dos depoimentos dos mestrandos constantes dos questionários, foi possível apontar que os softwares de geometria dinâmica podem ser utilizados de forma paralela aos conceitos apresentados pelo professor, como instrumento motivador de formação de conceitos no início de cada unidade de ensino, como instrumento de consolidação dos conceitos ao

final de cada unidade de ensino ou, de modo geral, como instrumento que, de alguma forma, possa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Geometria.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Geometria Dinâmica. GeoGebra.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco uma reflexão acerca da utilização dos softwares de geometria dinâmica disponíveis para a formação continuada do professor de Matemática e em que medida essas tecnologias podem contribuir para o ensino-aprendizagem da Matemática no contexto da sala de aula da Educação Básica. Para atingir esse objetivo utilizaremos as informações e dados produzidos no processo de planejamento e desenvolvimento da disciplina Geometria Analítica, ministrada no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), durante o segundo semestre letivo de 2013. Ocasão em que foi elaborada pelo professor e pelos alunos uma proposta de trabalho cujo objetivo era a utilização de um ambiente informatizado munido de softwares de geometria dinâmica. Nesta proposta de trabalho, cada aluno ficou responsável por apresentar um seminário sobre os conteúdos constantes em uma unidade presente na ementa da disciplina Geometria Analítica, fazendo uso de algum tipo de software.

Ao final das atividades de sala de aula os alunos responderam a uma entrevista semiestruturas na qual manifestaram suas impressões sobre a aplicação de softwares de Geometria Dinâmica em um ambiente informatizado. Como resultado das discussões, durante o desenvolvimento da disciplina Geometria Analítica e, a partir da análise dos depoimentos dos mestrandos presente na referida entrevista, foi possível apontar, a depender da perspectiva adotada pelo professor, que os softwares de geometria dinâmica podem ser utilizados de forma paralela aos conceitos apresentados em sala de aula, como instrumento motivador na formação de conceitos ou, como instrumento que, auxilia no processo de ensino-aprendizagem da Geometria. Contudo, concluiu-se também que o uso de softwares de geometria dinâmica, sem um planejamento adequado, pode não garantir a formação de conceitos geométricos capazes de conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa. Por derradeiro, recomenda-se que os softwares deste tipo façam parte do currículo da formação inicial e continuada do professor de Matemática.

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

A sociedade atual vem sendo profundamente afetada pela tecnologia da informação, que possui seus alicerces na invenção e desenvolvimento do computador e da internet. A partir disso, estamos, conforme aponta Ponte (1992):

rodeados de profundas mudanças paradigmáticas, oriundas dos avanços em múltiplas áreas da ciência e da tecnologia, que suscitaram uma rápida evolução e difusão das novas tecnologias, conduzindo a uma verdadeira revolução tecnológica, que interfere cada

vez mais na forma como nos relacionamos com o meio, uns com os outros e como vivemos. (PONTE *apud* MENDES, p. 01)

Como consequência, isso vem provocando mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagens que alteram as rotinas em salas de aulas, dos professores e das instituições responsáveis pela formação docente, especialmente no campo da formação de professores de matemática, que sempre procurou mobilizar as diversas formas de comunicação aliadas às alternativas de métodos de ensino. De certa maneira, pode-se afirmar que o surgimento do computador, bem como seu crescente e rápido desenvolvimento, se deu a partir da necessidade de se criar máquinas que pudessem processar algoritmos e realizar longos cálculos. As invenções para processar algoritmos e realizar cálculos estiveram sempre presentes na mente de cientistas, principalmente na mente daqueles vinculados ao campo das ciências exatas.

Atualmente, os computadores vêm sendo cada vez mais usados para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de softwares especializados que possibilitam, quando usados de forma conveniente, a compreensão de conceitos matemáticos, potencializando o estudo dessa disciplina.

Segundo Jucá (2006), os computadores aliados aos meios de comunicação estão favorecendo uma ruptura de paradigmas na educação, gerando inúmeras situações que servem de estudo para a educação em particular. Podem-se observar tais situações ocorrendo com a Educação Matemática por meio de vários softwares de geometria dinâmica existentes. Neste sentido, Gravina (2012) aponta que

os softwares auxiliam no descortinamento de objetos dinâmicos e manipuláveis. Isso significa um avanço a ser considerado na mobilização de vários conceitos que, de certo modo, ficam mais simples de serem compreendidos através de uma interação do indivíduo com o objeto.

Niemann e Brandoli (2012) ressaltam a importância do processo de aprendizagem que é obtido pela interação do indivíduo com o meio, que pode ser baseada em duas dimensões presentes no pensamento de Piaget, “a assimilação e acomodação”. Na opinião de educadores, como por exemplo, Jucá (2006), a aplicação dos softwares educacionais como recurso didático é um processo irreversível, visto a grande versatilidade desses materiais no ambiente de sala de aula, cabendo à escola e a seus professores se adaptarem a essa nova evolução, presente e contínua. Na mesma direção Borba (1999) enfatiza que os meios informáticos podem favorecer novas possibilidades no campo da educação, proporcionando meios adequados para a construção de um ambiente no qual o aluno passa a construir de forma significativa o seu conhecimento. Assim, a escola, diante desse cenário, deve procurar se adaptar de tal forma que proporcione, com o auxílio dos meios informáticos, um lugar onde o aluno passe a interagir com o meio e assim se tornar um sujeito ativo no processo de ensino.

Diante deste contexto o professor passa a ter uma função importante como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando consciente de seu papel perante uma sociedade tecnológica, que passa por avanços rápidos e contínuos. Assim, deve buscar através de um processo de formação continuada interagir com as diversas tecnologias disponíveis incorporando os saberes e

conhecimentos necessários a uma nova prática docente que venha a proporcionar melhorias no ambiente educacional.

Pelas razões até o momento apresentadas, o processo de construção do currículo do professor deve considerar os ambientes informatizados e as múltiplas possibilidades que os softwares de geometria dinâmica podem lhes oferecer na produção de seus saberes.

Neste trabalho, diante das várias situações onde se faz presente o uso da tecnologia da informação, nos ateremos em especial à parte voltada para a educação, investigando fundamentalmente os softwares de geometria dinâmica e sua influência na formação continuada do professor de matemática, sem perder de vista que também a internet tem contribuído para a educação, pois pode servir como uma grande biblioteca virtual e lugar de interação entre sujeito e objeto de ensino.

Neste contexto, a Educação Matemática, enquanto campo investigativo dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento curricular, se ressentida da necessidade do uso de novas tecnologias para poder vencer as diversas dificuldades vinculadas aos processos didáticos, sobretudo àqueles enraizados na cultura tradicional da atuação docente, que de muitas formas contribui para o fracasso escolar.

O ensino de geometria, por exemplo, fica um tanto quanto comprometido apenas com o auxílio do quadro e giz, tornando-se muito mais dinâmico quando se utilizam as mídias digitais com interação através de algum software de geometria dinâmica. Sem dúvidas, as tecnologias digitais colocam à nossa disposição diferentes ferramentas interativas que podem descortinar na tela do computador objetos dinâmicos e manipuláveis. E isso

vem mostrando interessantes reflexos nas pesquisas em Educação Matemática, especialmente naquelas que têm como foco os imbricados processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, nos quais os aspectos individuais e sociais se fazem presentes.

As mídias podem ser consideradas como uma ferramenta para o professor, possibilitando algo que é inviável via “quadro e giz”, onde se podem manipular objetos concreto-abstratos, no sentido de que, como argumenta (Gravina et al 2012,p.14), existem na tela do computador e podem ser manipulados, além de responder às nossas elaborações e construções mentais.

Diante destas situações, o professor deve buscar formação continuada para adaptar-se as novas ferramentas e, se possível, criar outras, para seu aprimoramento, atualizando-se e buscando maneiras mais adequadas para que possa no cotidiano da sala de aula contribuir para que seus alunos possam se desenvolverem intelectualmente através da experimentação, interpretação, visualização, indução, conjecturando, abstraindo, generalizando e, por fim, fazendo argumentações que justifique uma aprendizagem realmente significativa. Desta forma, concordando com Lima (2008), os alunos passam a trabalhar como se fossem pesquisadores, investigando os problemas matemáticos propostos pelo professor, construindo soluções, ao invés de esperarem um modelo a ser seguido.

## **O PENSAMENTO DOS PROFESSORES**

Após a apresentação dos seminários relativos aos conteúdos propostos na ementa da disciplina Geometria Analítica, os alunos, em um total de 12, manifestaram suas opiniões através de uma entrevista semiestruturada na qual des-

creveram os limites e possibilidades do uso do GeoGebra no curso de Geometria Analítica, destacando os seguintes aspectos: vantagens e ou desvantagens para compreensão dos conceitos e relações geométricas; utilização para observar, analisar, relacionar e construir figuras geométricas; possibilidades e ou dificuldades de manipulação gráfica associada à respectiva representação algébrica; comparação com outros aplicativos; possibilidades de uso na prática de sala de aula.

No geral os participantes que neste texto denominaremos de A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L apresentaram, pelo menos, cinco momentos em que o uso dos softwares de geometria dinâmica podem facilitar a aprendizagem do aluno: favorece o processo de interatividade; permite a construção de conceitos a partir das construções geométricas; pode-se testar hipóteses com facilidade; permite a variação de parâmetros; é simples e operacional. Desta forma os participantes concluíram que, os softwares, especialmente o GeoGebra, se constitui em importante ferramenta para o ensino da geometria, seja plana, espacial ou analítica, pois, tanto pode ser utilizado para construção de figuras diretamente com os recursos disponíveis, quanto pode ser utilizado na realização de cálculos e para recalculer situações, o que é de grande importância quando se deseja testar hipóteses, confirmar e consolidar conceitos.

Para os entrevistados a utilização dos softwares usados na Geometria Analítica além de facilitar a construção de conceitos possibilita ao aluno o aprender fazendo, vivenciando uma aula mais dinâmica e estimulante, favorecendo de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Os softwares abrem novas possibilidades de interação entre professor, alunos e os recursos de informática, gerando

certo dinamismo, além de despertar o interesse dos alunos que se sentem desafiados na busca novas possibilidades.

Em particular as condições interativas oferecidas pelo GeoGebra sinalizam para obtenção de uma variedade de desenhos que possibilitam a relação entre aspectos conceituais e gráficos, de maneira que formas geométricas clássicas podem ser imaginadas a partir de múltiplos cenários, permitindo a descoberta de propriedades geométricas e contribuindo para a análise, observação e classificação a partir da relação ou comparação e da construção de outras formas mais elaboradas.

Na opinião dos participantes A, F e H o estudo da Geometria Analítica com a utilização de softwares, especialmente do GeoGebra e do Octave pode proporcionar uma gradual quebra de paradigma com relação ao uso de softwares matemáticos em sala de aula. Para eles o receio e o descrédito que muitos professores depositam na inserção das novas tecnologias no ambiente escolar e acadêmico foi desvelado, na medida em que os desafios propostos no livro-texto proposto pelo professor de Geometria Analítica proporcionaram um vislumbamento do potencial que esses aplicativos podem exercer em uma atividade planejada no intuito de compreender os conhecimentos da geometria analítica.

Para os participantes B e K a ferramenta utilizada propicia uma concepção que extrapola a mera descrição algébrica dos resultados do objeto de estudo, culminando em uma rápida retenção e compreensão dos conteúdos, na medida em que as representações algébricas e geométricas acontecem simultaneamente, sendo esta uma forma de estimular os alunos a compreenderem a matemática

de forma mais dinâmica e menos enfadonha.

Segundo os participantes C, J, e L os limites de uso dos softwares de geometria dinâmica residem no fato de que, por si só, esses aplicativos não garantem o sucesso da aprendizagem dos conceitos abordados relativos à geometria analítica. Entretanto, existe um leque de vantagens, pelo fato desses softwares proporcionarem a manipulação dinâmica de objetos geométricos, possibilidade essa quase impossível através do processo de ensino tradicional, mediado pelo uso de lápis e papel.

Para todos os participantes o uso de softwares de geometria dinâmica pode facilitar a construção de conceitos, propriedades e de relações algébricas e geométricas, como, por exemplo, em rotações e translações. Se as atividades de sala de aula forem planejadas adequadamente, pode-se potencializar a aprendizagem do aluno, permitindo-o construir objetos geométricos sem a exigência de pré-requisitos, uma vez que o uso de tecnologias faz atualmente parte do cotidiano da grande maioria dos alunos. Com o GeoGebra, por exemplo, as possibilidades são bem interessantes, visto que é possível visualizar a parte analítica e sua representação geométrica.

Os softwares de geometria dinâmica, quando usados de maneira adequada, podem motivar a aprendizagem do aluno, na medida em que não privilegia apenas a simples memorização e repetição, já que possibilita ao usuário a construção dos elementos geométricos de forma interativa e dinâmica. O aluno ainda pode visualizar e interagir no processo de construções das demonstrações, relações, propriedades e conjecturar, tirando suas próprias conclusões com respeito

aos conteúdos estudados.

A possibilidade de visualização dos conceitos geométricos, sobretudo da Geometria Analítica, é fator preponderante no envolvimento e entendimento da disciplina. Com o uso do aplicativo, os participantes I, D e E argumentam ter conseguido esboçar figuras, analisar e estabelecer relações que seriam difíceis no ensino tradicional.

Em fim, os softwares utilizados no desenvolvimento da disciplina Geometria Analítica possibilitou aos alunos cursistas atualização em um campo pouco explorado, referente a formação continuada através do uso das tecnologias da informação, aliada ao processo de aprendizagem, em especial, com a utilização de softwares direcionados a uma área específica do conhecimento.

Nesse cenário, em que o ensino da matemática pode se beneficiar da utilização dessas novas tecnologias, pautando-se, sobretudo, na busca da construção do conhecimento pelo aluno, existe a possibilidade da emergência de novas práticas mediadas especialmente pelo professor, habilitando-o em novas competências que possa contribuir para quebrar paradigmas e ajudar o aluno a formar juízo de valores, tornando-os críticos e autônomos no seu processo de aprendizagem. Ferramentas como o software GeoGebra pode colaborar com a aprendizagem matemática e se esses aplicativos podem transformar a prática pedagógica e a metodologia dos professores em sala de aula, certamente poderão contribuir com o surgimento de novos conceitos e até de novas teorias matemáticas, tornando-se aliado importante na construção do conhecimento matemático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que atualmente a sociedade recebe forte influência dos meios informatizados e, no exercício da profissão docente, isso fica ainda mais evidente. No desenvolvimento dos seminários, sobre conteúdos de Geometria Analítica, com uso de softwares de geometria dinâmica, e nas respostas manifestadas nos questionários respondidos pelos participantes, foi possível vislumbrar não só as potencialidades, dificuldades, limites e possibilidades desses programas computacionais, em benefício da melhoria da qualidade do ensino de Matemática. Mas, também, a promoção de uma ruptura do modelo tradicional, pautado pela exposição da teoria no quadro de giz, seguida da explicação de alguns exemplos e da proposição de exercícios ditos de fixação para os alunos. Foi possível ainda apontar, em diversos momentos, que, o sucesso no uso dos softwares mencionados vai depender da metodologia adotada pelo professor. Assim, segundo o pensamento dos participantes, alunos da disciplina Geometria Analítica, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFMAT/UFAC, todos professores de Matemática da Educação Básica, os softwares de geometria dinâmica podem ser utilizados de forma paralela aos conceitos apresentados pelo professor durante o desenvolvimento de suas aulas. Pode ser utilizados como instrumento motivador na formação de conceitos, no início de cada unidade de ensino, bem como instrumento de consolidação dos conceitos, ao final de todos os conteúdos ministrados, ou, de um modo geral, como instrumento que possa de alguma forma, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das geometrias, em especial a analítica.

Contudo, verificou-se também que o uso de softwares de matemáticos, sem



um planejamento adequado, especialmente por parte do professor, pode não garantir a formação de conceitos geométricos capazes de conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa.

Por derradeiro, a partir dos dados obtidos no decorrer do desenvolvimento dessa investigação, pode-se recomendar que os softwares de geometria dinâmica façam parte do currículo da formação inicial e continuada do professor de Matemática, e que o sistema oficial de ensino potencialize os ambientes informatizados em suas escolas, dotando-as de equipamentos e pessoal capacitados, no sentido de incentivar os professores a incorporarem cada vez mais as tecnologias da computação e da informação em sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BALDIN, Yuriko Yamamoto; FURUYA, Yolanda K. Saito. **Geometria Analítica para todos e atividades com Octave e Geogebra**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Geometria Analítica para todos e atividades com Octave e Geogebra**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- BORBA, MarcelodeCarvalho. Tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.
- GRAVINA, Maria A.; BÚRIGO, Elizabeth Z., *et alli* (orgs.). **A matemática na escola: novos conteúdos novas abordagens**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 304p.
- \_\_\_\_\_. *et alli* (orgs.). **Matemática, mídias digitais e didática: tripé para**
- formação do professor de Matemática. Porto Alegre: Evangraf. 2012. 180p.
- MENDES, Maria Balsamão. **As TIC's e as Sociedades Atual**. Acessível em: <http://www.prof2000.pt/users/mbmendes/as%20tic%20e%20a%20sociedade%20actual.htm>
- JUCÁ, Sandro C. S. A relevância dos softwares na educação profissional. In: **Ciências & Cognição**. 2006; Vol. 08: 22-28.
- LIMA, Elon Lages. **Geometria Analítica e Álgebra Linear**. IMPA, 2008. Coleção Matemática Universitária.
- NIEMANN, Flavia de A.; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua portuguesa e da Matemática**. UPF, 2012.

# SOCIEDADES TRADICIONAIS: ENSINANDO QUÍMICA POR MEIO DA PRODUÇÃO ARTESANAL DE LICOR E ALUÁ A PARTIR DA CASCA DO ABACAXI

Josenilson da Silva Costa  
*Universidade Federal do Acre*

Tatiane Fraga da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Segundo preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino deve ter como princípio básico a formação de cidadãos críticos para atuar na sociedade, permitindo que os alunos associem a sua compreensão pessoal do mundo científico, com o que é ensinado na escola e que o mesmo tenha sentido para eles. Diante do exposto, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como finalidade elaborar uma aula de Química na forma de abordagem temática por meio de conhecimentos tradicionais quando da produção de licor e aluá a partir da casca do abacaxi. Para atender as intenções de pesquisa, optamos pela utilização do método qualitativo de pesquisa com um enfoque etnográfico, a coleta de dados deu-se na forma de entrevista. O resultado desta pesquisa nos permitiu observar que dá para ensinar Química com os conhecimentos tradicionais, basta criar meios que os mesmos possam estar sendo inseridos no planejamento escolar.

**Palavras-chaves:** Etnociência. Ensino de Química. Bebidas Naturais

## INTRODUÇÃO

Segundo preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2002), o ensino deve ter como princípio básico a formação de cidadãos críticos

para atuar na sociedade. Assim, deve-se permitir que os alunos associem a sua compreensão pessoal do mundo com o que é ensinado na escola para que os conteúdos tenham sentido para eles. Desta forma, os alunos poderão estar interagindo com o que é ensinado de maneira estimulante e produtiva, pois se damos sentido àquilo que estudamos, tudo se torna mais claro e importante. Este é, portanto, um dos grandes desafios da educação atual, visto que em muitos casos os conteúdos são passados de forma apressada e sucinta aos alunos, não permitindo assim, que os mesmos possam ampliar seu conhecimento associando-o ao seu contexto social.

A fim de evitar tal problema, devemos encarar o conhecimento na sala de aula subdividido em três dimensões específicas (epistemológica, educativa e pedagógica), onde cada qual tem um sujeito, ou ator, e seu respectivo objeto, onde através dessas mesmas dimensões poderemos traçar mecanismos que visem atingir os objetivos propostos nos planejamentos e execução das aulas (DELIZOICOV *et al*, 2009).

Na primeira dimensão, a epistemológica, o ator é o cientista e o objeto é o próprio conhecimento, tem como objetivo a formulação dos temas ou conteúdos propostos; já na dimensão educativa, o ator é o professor e o objeto é o planejamento

didático-pedagógico; é nesta dimensão que podemos propor novas alternativas de ensino que possibilitem um melhor aprendizado para o aluno, por meio da abordagem conceitual ou abordagem de temas (a qual será utilizada neste estudo), por exemplo; por fim, temos a dimensão pedagógica na qual o aluno é o ator e o ensino oferecido é o seu objeto.

Uma maneira que se torna bem pertinente quando do desenvolvimento de estratégias para um ensino que vise a formação crítica e atuante dos alunos é a valorização dos conhecimentos que os mesmos possuem em suas bagagens, sejam por experiências próprias, ou por histórias que ouvem de seus amigos e familiares. A proposta aqui apresentada, que parte dos conhecimentos culturais prévios dos estudantes, baseia-se na perspectiva da abordagem temática de Paulo Freire, pois

a partir do processo da Investigação Temática que o professor conhece e interage com a realidade do educando, identificando a forma como este o percebe. Além disso, o processo de Investigação Temática possibilita a identificação de contradições existenciais, entendidas por Freire (2008) como códigos que precisam ser decodificados e problematizados (HALMENSCHLAGER, 2011, p. 13).

Nesta perspectiva, procura-se considerar o contexto social dos discentes como peça chave para sua aprendizagem, tendo como pressuposto o diálogo entre o educando e o educador bem como a problematização dos conhecimentos existentes por parte dos educandos. Quando nos reportamos a conhecimentos tradicionais, queremos dizer “o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mun-

do natural e sobrenatural, transmitido oralmente, de geração em geração” (DIEGUES e ARRUDA, 2001 p. 31).

Pinheiro e Giordan (2010) explicitam que a inserção de saberes populares ou tradicionais nos currículos de ciências permite que o processo educativo em química estenda-se para além das experiências de aprendizagem em laboratório ou sala de aula e relatam que os alunos passam a obter maior confiança com base no reconhecimento de suas origens e respeito por seus antepassados pela valorização de suas culturas.

Diante do exposto, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como finalidade elaborar uma aula de Química na forma de abordagem temática por meio de conhecimentos tradicionais quando da produção de licor e **aluá** a partir da casca do abacaxi.

## METODOLOGIA

Com o intuito de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, bem como reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979, p. 520 apud NEVES, 1996), a presente pesquisa caracterizou-se como sendo qualitativa. Quanto ao enfoque utilizado, optamos por utilizar a pesquisa etnográfica, visto que ela

permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2011, p. 61).

Todavia, para atender a intenção de estudo, a coleta de dados, nesta pesqui-

sa, deu-se na forma de observação, de realização de entrevista semiestruturada, com um instrumento composto por cinco questões “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64), e da execução da fabricação artesanal do aluá e do licor de abacaxi.

Quanto à aproximação com o conteúdo de Química em nível médio, é proposta uma abordagem segundo a perspectiva de Paulo Freire (2008), adotando os três

momentos pedagógicos (problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento).

Com relação aos sujeitos de pesquisa, foram escolhidos dois moradores de sociedades tradicionais (ex-seringueiros, que aqui chamaremos por *Dona Maria e Seu João*), que em seu cotidiano, utilizavam/produziam ciência, entretanto, sem necessariamente estarem cientes de sua execução, caracterizando-se assim, o status de etnociência. Na tabela 1 são apresentados os perfis dos entrevistados.

**Tabela 1.** Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ORIGENS
48 anos	M	Fundamental incompleto	Técnico em refrigeração	Filho de seringueiros
51 anos	F	Fundamental completo	Serviços gerais	Filha de seringueiros

Por fim, importa ainda deixar claro que somente participaram da pesquisa os sujeitos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entrevistamos dois antigos moradores de seringais do Estado do Acre, ambos filhos de seringueiros e que possuem, segundo os mesmos, todo “conhecimento de mundo” (ciência) por meio das práticas diárias passadas por seus pais na vida cotidiana. Apesar dos sujeitos de pesquisa possuírem muitas práticas consideradas como um status de etnociência, iremos restringir suas falas aos objetivos propostos de nossa pesquisa. A partir de agora, mesmo que brevemente, passaremos a apresentar os dados coletados mais significativos para as discussões que pretendemos realizar.

Para melhor coerência e organização das ideias, fizemos uma subdivisão dos resultados e discussão em três subtítulos, vejamos: “**Fabricação artesanal do aluá**

**e do licor de abacaxi**”, iremos mostrar um pouco da história de cada bebida e a forma que cada um dos sujeitos de pesquisa aprenderam a fazer tais bebidas, bem como iremos também mostrar os motivos que os levaram à fabricação das mesmas; “**Dos saberes tradicionais ao status de etnociência**”, trataremos acerca do conhecimento dos entrevistados tentando fazer um paralelo com o status de etnociência, relacionando o mesmo com a química, e, por fim, no subtítulo “**Uma proposta em sala de aula**” faremos um apanhado geral dos conhecimentos tradicionais de nossos entrevistados e iremos propor uma aula investigativa com elementos do cotidiano dos alunos.

## FABRICAÇÃO ARTESANAL DO ALUÁ E DO LICOR DE ABACAXI

O aluá é uma bebida originária do norte do Brasil, especificamente, da região amazônica, ela pode ser feita a partir da casca do abacaxi bem como também a partir do milho. Segundo Leitão (2011),

podemos afirmar que o aluá foi a Coca-Cola do Primeiro Império aqui no Brasil. Por ser uma bebida muito refrescante, virou mania tomar aluá na Corte de Dom Pedro I. Mas essa bebida chegou primeiro na Amazônia, Ceará, Pernambuco, Paraíba e no Rio Grande do Norte. Era uma bebida portuguesa, mas que sofreu alterações por aqui. E era adoçada com rapadura. O Aluá feito em Portugal era uma bebida adicionada de bagaceira, que é a cachaça feita de uva e que muita gente conhece também como grapa. Só que os índios da Amazônia também faziam um suco parecido, com abacaxi e com teor alcoólico bem mais baixo, porque eles usavam o abacaxi fermentado, que gerava uma pequena graduação alcoólica de 3%, metade da de uma cerveja Pilsen.

Quanto ao licor, assim como o aluá, também é uma bebida bem antiga, é uma bebida alcoólica doce, geralmente misturada com frutas. Sua origem é caseira, mas ao longo dos tempos foram sendo aperfeiçoadas as técnicas de preparo. De maneira geral, trata-se em misturar frutas, ervas, cascas de madeiras ao álcool ou derivados, constituindo assim, essa bebida adocicada.

Quando perguntados sobre onde e como os sujeitos de pesquisa aprenderam a fazer o licor de abacaxi e o aluá, obtivemos as seguintes respostas “*Eu aprendi*

*a fazer essas bebidas quando eu morava no seringal Abunã localizado no interior do Estado do Acre. Quem me ensinaram foram meus pais, que também aprenderam com meus avós, né?! ” (Seu João) e “a gente fazia no seringal mesmo, né?! desde quando a gente era criança a gente via nossos pais fazendo isso, então com o tempo eu aprendi a fazer também, mesmo não bebendo porque não gosto” (Dona Maria).*

As falas ilustram o conhecimento transmitido de geração em geração de forma oral e não sistemática, ou seja, o conhecimento tradicional, que os mesmos adquiriram de seus pais no decorrer da convivência diária. Segundo os entrevistados, o motivo que os levou a fabricar artesanalmente essas bebidas foi a questão da diversão “*Nós sempre gostamos de comemorar qualquer coisa no seringal ou mesmo de receber visitas dos compadres e comadres” (Dona Maria).* Também apontaram o lado financeiro e a escassez de outros tipos de bebidas, como podemos observar na fala de Seu João “*porque as vezes eu tinha o dinheiro mas não tinha no barracão, daí o jeito era se virar com o que se tinha e com o que se sabia, então esse era o motivo”.*

Com relação aos procedimentos e materiais utilizados na fabricação artesanal das bebidas (de 8 a 10 porções), os entrevistados apontaram os que se seguem no quadro 1.

**Quadro 1.** Materiais e ingredientes para a fabricação artesanal de licor de abacaxi e do aluá.

<b>Licor de abacaxi</b>	<b>Aluá</b>
1 L de água potável	1 L de água potável
1 abacaxi bem grande e maduro;	1 abacaxi bem grande e maduro;
Meio Kg de açúcar;	Meio Kg de açúcar;
Cachaça (a gosto).	Açúcar mascavo (opcional)
Liquidificador (opcional)	Liquidificador (opcional)
Pote para estoque.	Pote para estoque.

O preparo do licor de abacaxi foi assim descrito: “A gente pegava um abacaxi bem grande e depois de lavar, é claro né? descascava cortando as cascas assim bem grossas pra ter um pouco de popa na casca e depois cortava em pedaços bem pequenos e como não se tinha liquidificador a gente cozinha um pouquinho pra esbagaçar e misturar com a água pra fazer tipo um xarope Depois a gente coloca um pouco de açúcar em uma outra panela queimando com água, é aquela calda que colocam em pudim, o ponto é até ficar grosso. Nisso coloca a calda ainda quente

com as cascas que foi feito o xarope com a água. Com tudo isso feito, né? Nós coava e colocava então a cachaça dentro pra bebida ficar alcóolica e depois só é guardar em um vaso fechado e aguardar no mínimo 1 dia, no final é só experimentar se ficou fraca ou forte. Se ficar fraca é só colocar mais cachaça e se ficar forte coloca então água. E pronto se ficasse boa mesmo a gente servia pras visitas” (Seu João).

Nas figuras 1 e 2 são apresentadas imagens do processo de fabricação de licor de abacaxi conforme nos foi ensinado por Seu João.

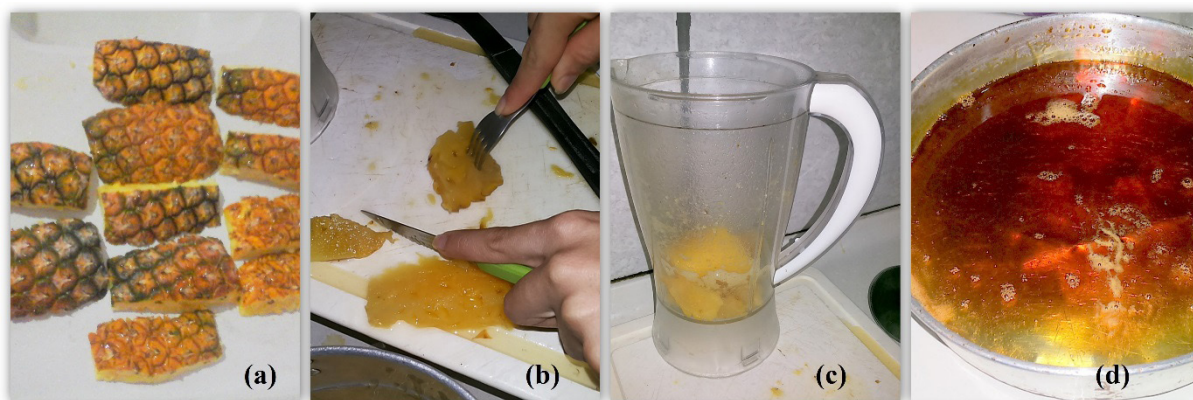


Figura 1: Abacaxi descascado em fatias grossas (a) sendo cortado em pedaços pequenos (b) em seguida triturado no liquidificador com água potável (c) calda de açúcar para posterior adição (d).

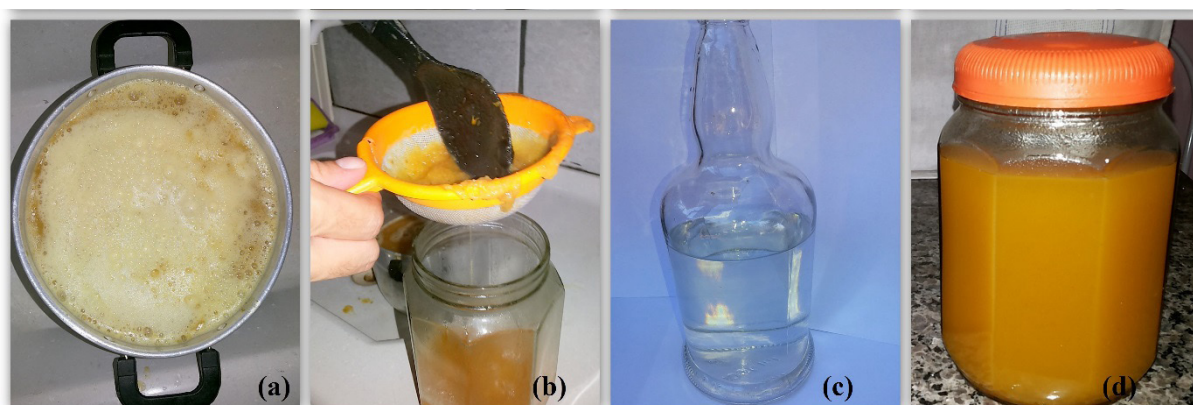


Figura 2: Mistura de xarope de abacaxi triturado ao liquidificador com água e calda de açúcar (a) mistura sendo coado com peneira (b) cachaça para posterior adição (c) estocamento para consumo (d).

No caso do preparo do aluá, Dona Maria diz que é feito da seguinte forma “O processo de fabricação do aluá é bem similar com do licor de abacaxi a gente só retira a cachaça porque as cascas vão ser deixadas pra fermentar, ai vai formar

o próprio álcool, mas isso não pode passar muito tempo fermentando porque senão apodrece e o gosto fico muito ruim. Como no licor, a gente descasca o abacaxi em fatias grossas de casca, logo depois a gente coloca com a água até cobrir, em

*uma vasilha e deixa descansar por no máximo 3 dias pra fermentar as cascas, néh?. Depois desse tempinho a gente corta em pedacinhos pra facilitar a trituração das cascas já fermentadas com a água e depois de feito esse procedimento a gente faz uma calda de açúcar ou coloca açúcar*

*mascavo se quiser, aí espera mais um dia pra coar feito isso, é só guardar em um pote pro uso e se servir”.*

Nas figuras 3 e 4 são apresentadas imagens do processo de fabricação de aluá conforme nos foi ensinado por Dona Maria.



Figura 3: Abacaxi descascado em fatias grossas (a) deixado em processo de fermentação em um recipiente com água (b) que após 2 dias foi cortado em pedaços pequenos (c) em seguida triturado no liquidificador com água potável (d).



Figura 4: Calda de açúcar sendo (a) sendo misturada ao xarope de abacaxi com água (b) sendo coado posteriormente a 1 dia (c) e estocado em recipiente para o consumo (d).

## DOS SABERES TRADICIONAIS AO STATUS DE ETNOCIÊNCIA

Uma das desvantagens do conhecimento tradicional, está no fato de o mesmo ser passado oralmente de geração em geração e que por muitas das vezes se perde com o passar dos anos. Entretanto, há práticas que por mais tempo que passe não deixam de ser praticadas, a exemplo disso temos a produção das bebidas alcoólicas que surgiram em tempos remo-

tos e que se aperfeiçoam a cada dia.

Segundo Pinheiro e Giordan (2010), a existência de práticas científicas, ou tradições científicas, e de atividades na vida diária da população com componentes científicos, como é o caso de nossos entrevistados, que mesmo não tendo consciência de estar ou não fazendo ciência estavam-na praticando, caracteriza-se como um status de etnociência.

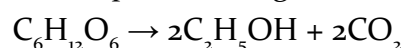
Percebemos ao realizar a fabricação

das bebidas, que os processos se assemelham muito, com apenas uma particularidade, que a princípio pode parecer pequena, entretanto, muda todo o resultado obtido. Quando perguntados sobre qual é a principal diferença entre uma bebida e outra, os entrevistados disseram “Uma era que ocorria a fermentação e na outra se colocava a cachaça pra se ter bebida bem mais forte” (Dona Maria) e “Na produção do aluá tinha que deixar ocorrer o processo de fermentação, a gente pode dizer também que é pra ficar “puba”, já no licor quem dava o teor alcoólico é a própria cachaça e ficava mais forte” (Seu João).

Perguntamos ainda se eles poderiam explicar o processo que se dá na fermentação, como é que ocorre a formação do aluá visto que não era necessário colocar álcool para o mesmo possuir teor alcoólico, ao que Dona Maria responde: “acho que é porque fica puba, né?! não sei dizer ao certo, mas eu sei que quanto mais fica fermentando mais alcoólica fica essa bebida”. Seu João tenta explicar da seguinte forma: “é parecido com o leite quando a gente vai fazer uma coalhada, deve ter alguma bactéria que faz esse processo acontecer, eu já prestei atenção que quando a gente destampa o vaso que está fermentando com as cascas, sai tipo um vapor, é bem parecido com o cheiro da cerveja”.

Na fala de *Seu João*, podemos observar que ele aponta como responsável pela fermentação uma certa bactéria, tal pensamento é o que de fato ocorre, visto que são as **leveduras**, microrganismos que atuam enzimaticamente sobre os glicídios (em nosso caso, do açúcar presente nos ingredientes,  $C_6H_{12}O_6$ ) formando etanol ( $C_2H_5OH$ ) bem como gás carbônico ( $CO_2$ ), que participam ativamente

do processo de fermentação. Tal reação pode ser expressa da seguinte forma:



No caso do abacaxi, assim como na maioria dos alimentos, os glicídios não são monossacarídeos como por exemplo a glicose, logo, a reação química acima necessita de uma etapa precedente para sua efetivação, ou seja, a quebra das moléculas maiores (glicídios) em moléculas menores (monossacarídeos), por meio de uma enzima denominada **invertase** (FERREIRA, MONTES, 1999), que catalisa a hidrólise da sacarose resultando de tal processo a frutose e a glicose. Depois que ocorre essa etapa, agora sim, a enzima chamada **zimase**, que produz o etanol, entra em ação e produz, como o *Seu João* mencionou “*sai tipo um vapor, é bem parecido com o cheiro da cerveja*”.

Segundo Ferreira e Montes (1999, p. 50-51), “O gás carbônico obtido no processo indica o início da reação de fermentação e expulsa o oxigênio do ar presente, inicialmente, no interior do sistema, evitando dessa maneira a formação de ácido acético, o que daria à bebida um gosto ruim”.

## UMA PROPOSTA EM SALA DE AULA

Como já mencionado, nosso objetivo com o presente estudo é elaborar uma aula de Química na forma de abordagem temática por meio de conhecimentos tradicionais quando da produção de licor e aluá a partir da casca do abacaxi. As situações significativas a serem exploradas nesta proposta de aula seriam as reações de fermentação e a contextualização da função álcool. Para tanto, propõe-se a utilização dos três momentos pedagógicos (problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do co-



nhecimento) para elaborar e estruturar o programa de ensino.

Na problematização inicial é possível conflitar o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto em questão (produção de bebidas alcoólicas). Seguido da organização do conhecimento, momento esse em que ocorre a introdução à abordagem conceitual, ou seja, os conteúdos que queremos abordar na aula. No terceiro momento, aplicação do conhecimento, é a hora da avaliação dos conhecimentos assimilados pelos alunos, que podem ser evidenciados através de trabalhos, experimentos, ou ainda, retomando as questões anteriores da problematização inicial.

Seria interessante uma aula com duração de no mínimo duas horas aula para a realização de todas as atividades programadas. A discussão para a problematização inicial poderia ocorrer no “pequeno grupo” (até quatro pessoas). Cada grupo deve anotar a síntese das conclusões, para posterior apresentação e discussão no “grande grupo” (toda a turma). O professor organiza e atende os grupos, fazendo com que essa dinâmica transcorra num tempo de 15 minutos. Na discussão no “grande grupo”, deve-se resgatar as sínteses dos alunos, coordenando as discussões e desafiando-os a expor suas ideias. Explorar posições contraditórias, sempre perguntando e solicitando aos alunos que se pronunciem. A meta é: (a) problematizar as falas e (b) ir direcionando para a introdução do que será abordado no momento seguinte – organização do conhecimento –, mediante outras questões, formuladas pelo professor, que serão objeto de estudo, ao se desenvolver o segundo momento.

Podemos tomar como exemplo de atividade inicial para a discussão com os

grupos as seguintes questões: a) como as pessoas faziam antigamente para fazer bebidas alcoólicas para sua utilização em festas e recepções, sendo que não existia os equipamentos modernos para a fabricação das mesmas? b) você sabia que existe uma bebida alcoólica originária do norte do Brasil, especificamente da região amazônica, que era produzida pelos índios e posteriormente por quem começava a habitar essas regiões? c) Será que estas formas de fazer tais bebidas se caracteriza como ciência? Esse aspecto da problematização inicial tem a função de procurar conscientizar os alunos das possíveis limitações e lacunas de seu conhecimento.

Após a ruptura dos conhecimentos prévios dos alunos, é hora de iniciar a abordagem conceitual, para isso, seria bem pertinente desenvolver este momento com o mesmo procedimento anterior, ou seja, formulando questões e direcionando-as as respostas para o que se pretende estudar, introduzir a abordagem conceitual, os conteúdos. Por motivos de legalidade, não propomos a realização do preparo em si das bebidas na sala de aula, pois como estamos em um ambiente com pessoas menores de, tal prática poderia ser vista como incentivadora ao consumo das mesmas, logo, nós restringimos a levar fotos e vídeos (com o consentimento dos entrevistados) que detalhassem a fabricação das bebidas mencionadas. O interessante é, além de investigar o processo de fermentação de cada etapa, explorar o lado histórico e social da fabricação artesanal do aluá e do licor de abacaxi, propor pesquisas extra classe, com seus pais e familiares, para que possamos depois comparar os mais diversos modos de preparo e explicação para tais procedimentos.

Durante a abordagem dos conteúdos é importante elaborar perguntas que extrapolam os limites dos processos observados na fabricação das bebidas, como por exemplo: O que faz um tipo de bebida mais forte que a outra? Quais os fatores que podem afetar a intensidade da fermentação? Que composto orgânico é indispensável em uma matéria prima para que ocorra a fermentação alcoólica? O sal de cozinha poderia substituir o açúcar na fermentação alcoólica? (FERREIRA e MONTES, 1999).

Por fim, na aplicação do conhecimento, ocorre a problematização, com base nos novos conhecimentos incorporados, da fabricação artesanal das duas bebidas, que pode ser alcançado mediante uma retomada de alguns questionamentos vistos na problematização inicial ou ainda da organização do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou-nos conhecer a produção artesanal de licor e aluá a partir da casca do abacaxi, abordando conhecimentos tradicionais para elaboração de aulas de Química na forma de abordagem temática, visto que por vezes, somente o ensino tradicional não é suficiente para que os alunos atinjam os objetivos propostos nas aulas, sendo assim, se torna necessário que sejam desenvolvidas metodologias para que se torne possível os processos de ensino e aprendizado.

Durante a realização do trabalho, observamos que os conhecimentos tradicionais podem e devem ser utilizados na sala de aula, pois além de valorizar o que os alunos sabem, sejam por experiência própria ou por ouvirem falar, como já comentamos anteriormente, permite que os mesmos tenham maior confiança

e comprometimento com o que se é estudado.

Quando se trata da aproximação dos conhecimentos tradicionais dos entrevistados com o conteúdo de Química, em nível médio, realizada, percebemos que a proposta investigativa de Paulo Freire (2008) permite o que está sendo preconizado nos PCNs, pois convida ao aluno a participar de forma efetiva quando do desenvolvimento da aula. Todavia, o que estamos nos perguntando no presente momento com relação ao trabalho desenvolvido é se realmente dar para ensinar Química, ou seja, os conteúdos propostos no planejamento escolar, é viável para nós enquanto professores propor esse tipo de metodologia em sala de aula?

Sim, com certeza podemos ensinar Química com esse conhecimento, entretanto, um dos problemas da utilização da abordagem por temas seria com relação ao ritmo da aula, ou seja, em uma aula com essa proposta metodológica dificilmente poderíamos inserir muitos conteúdos, pois estaremos quebrando com o ensino proposto a partir de uma organização curricular tradicional, pois o mesmo se dá por meio da quantidade de definições e fórmulas a serem ensinadas, esquecendo-se de estabelecer as relações com situações reais e significativas para o aluno (HALMENSCHLAGER, 2011).

Todavia, se queremos de fato que os alunos adquiram uma formação crítica e atuante, para que os mesmos possam relacionar o que é estudado com seu dia a dia, esse é um preço a ser pago, pois segundo Mortimer, *et al*, 2000, p. 275 “Esta proposta busca abordar apenas alguns conceitos fundamentais, mostrando a sua inter-relação e sua aplicação a problemas sociais e tecnológicos. O currículo está organizado possibilitando uma interação

entre o discurso científico da Química e o discurso cotidiano”.

Por fim, concordamos na utilização desta metodologia em sala de aula, embora não sendo um trabalho prático de fato, pela ausência da realização do ato de fabricação das bebidas, visto que estaremos no âmbito educativo com pessoas possivelmente menores de idade e que tal prática poderia estar sendo relacionada com a indução da ingestão de tais bebidas, ainda assim, poderíamos explorar bem o lado cultural da fabricação bem como de seu consumo, além é claro, dos processos envolvidos em seu preparo, seja por meio de ilustrações como foto e vídeos que mostrem todas as etapas de preparação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. P.; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DIEGUES, Antonio C. S. (Org.); ARRUDA, Rinaldo S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001. v. 4. 176p.
- FERREIRA, Edilene C.; MONTES, Ronaldo. **A química da produção de bebidas alcoólicas**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 10, p. 50-51, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- HALMENSCHLAGER, Karine R. **Abordagem temática no Ensino de Ciências: algumas possibilidades**. Vivências (URI. Erechim), v. 7, p. 10-21, 2011.
- LEITÃO, Rodrigo. **Aluá, a primeira bebida brasileira!** 16 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://gourmetbrasilia.blogspot.com.br/2011/02/alua-primeira-bebida-brasileira.html>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- MINAYO, Maria C. de Souza (Org); CRUZ NETO, Otávio; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108p.
- MORTIMER, Eduardo F.; MACHADO, Andréa H.; ROMANELLI, Lilavate I. **A proposta curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e pressupostos**. In: Revista Química Nova, v.23, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v23n2/2131.pdf> Acesso em Janeiro/2009.
- MAANEN, John Van. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**. In: Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4. December 1979a, pp 520-550.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, vol. 1, no. 3, 2º sem./1996.
- PINHEIRO, Paulo C.; GIORDAN, Marcelo. **O preparo do sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico**. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 15, p. 355-383, 2010.

# A ESPACIALIDADE DO SAGRADO NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ: DA ÁFRICA PARA O BRASIL, UM TERRITÓRIO RESSIGNIFICADO NA DIÁSPORA

Julia Lobato Moura

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O terreiro de Candomblé é uma das expressões da espiritualidade de matriz africana que surgiu no Brasil nas circunstâncias adversas da escravidão, a partir da reinterpretação de manifestações religiosas praticadas na África ocidental. Vários autores como Carneiro (1977), Corrêa (2006) já observaram que o lugar terreiro de Candomblé é uma representação do espaço geográfico africano, uma estratégia de reterritorialização dos afrodescendentes na diáspora. A partir desta premissa, objetiva-se analisar a espacialidade do sagrado característica dos terreiros de Candomblé das nações ligadas a cosmovisão iorubá e os fundamentos geográficos e míticos que embasam tal organização. Gil Filho (2001) discute as limitações da abordagem geográfica tradicional da religião, que condiciona a análise do fenômeno religioso aos aspectos puramente locais e espacialmente geometrizados, e propõe o sagrado enquanto categoria de análise. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa e realiza uma compreensão-interpretação do terreiro de candomblé, seja nos seus arranjos espaciais internos, seja na sua relação com o espaço social em um sentido mais amplo. É indissociável a materialidade do terreiro e o simbolismo que lhe confere significado. O terreiro de Candomblé é uma representação simbólica e sintética do espaço africano iorubá, onde se preservou grande parte do patrimônio cultural dos africanos que aqui

povoaram. Neles o povo de santo pode reviver permanentemente alguns de seus mitos que são, ao mesmo tempo, fonte de poderes cósmicos e os fundamentos da organização social.

**Palavras-chave:** Terreiro. Candomblé. Reterritorialização. Sagrado.

## INTRODUÇÃO

Ao enveredar os estudos pelas temáticas e discussões acerca das religiões, dos mitos, do imaginário, do sagrado, os geógrafos estão adentrando no campo da Geografia comumente chamado de Geografia Cultural. Segundo Corrêa e Rosendahl (2003) é um significativo campo de estudo, mas os geógrafos brasileiros tradicionalmente não lhe deram muita atenção e não contribuíram muito na sua difusão. É maior a importância que a temática cultural desfruta por exemplo na produção geográfica da Europa e dos Estados Unidos.

Gil Filho (2001) discute as limitações da abordagem geográfica tradicional da religião, que condiciona a análise do fenômeno religioso às suas implicações espaciais mais imediatas. Propõe um redimensionamento de seu objeto de pesquisa, para ir além da análise puramente local e espacialmente geometrizada do fenômeno religioso: o sagrado enquanto categoria de análise, como cerne da experiência religiosa. O sagrado possui aspectos racionais, isto é, passíveis de uma apreensão conceitual através de seus predicados, e aspectos não racionais, ex-

clusivamente captados como sentimento religioso.

se o sagrado é único enquanto categoria, paradoxalmente ele é plural em sua realidade fenomênica. O sagrado *per se* é exclusivamente explicado em sua própria escala, ou seja, a escala religiosa. Todavia, no plano fenomênico ele se apresenta em uma diversidade de relações que nos possibilita estudá-lo à escala das ciências humanas (GIL FILHO, 2001, p 70).

O sagrado pode ser estudado em diferentes aspectos: sua materialidade fenomênica, apreendida através dos nossos instrumentos perceptivos imediatos, isto é, sua exterioridade e concretude; através da apreensão conceitual a fim de concebermos o sagrado pelos seus predicados e reconhecermos sua lógica simbólica; e ainda a natureza arquetípica do sagrado, reconhecível através das escrituras sagradas, das tradições orais e dos mitos. Neste sentido podemos considerar que,

Encontramo-nos na presença de uma geografia sagrada e mítica que presume ser a única real e não um projeto teórico de um espaço e de um mundo que não habitamos nem conhecemos. Na geografia mítica, o espaço sagrado representa o espaço real por excelência, pois o mito é real para o mundo arcaico, sendo a revelação da autêntica realidade: do sagrado (Eliade, 1952 *apud* SODRÉ, 1988, p 52).

Interessa-nos pensar isto que poderia ser considerada uma geografia mítica ou a geografia do sagrado dos terreiros de Candomblé, concebendo o terreiro como um espaço-território-lugar. O espaço do qual falamos não é o pano de fundo ou cenário onde se desenvolvem as ações

humanas. O espaço compreende todas as dimensões da humanidade e suas interações e conexões. No terreiro estas conexões se dão uma vez que é um espaço sagrado e mítico que, em si, reproduz também aspectos sociais, políticos, econômicos.

O terreiro possui uma organização sócio-espacial própria, que dialoga e imprime suas características no urbano e com ele se relaciona para além de dicotomias entre o sagrado (templo) e o profano (cidade). Ele adquire uma dimensão de território uma vez que adentrar no terreiro é entrar em um local demarcado onde, como destacou Sodré (1988), relações de fé, força, memória e poder estão associados aos princípios de afirmação da identidade e de autonomia em relação à sociedade que historicamente oprimiu os afro-descendentes.

O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais. (SODRÉ, 1988, p. 50).

O terreiro de Candomblé pode ser estudado também sob a ótica da categoria lugar uma vez que a relação e o sentimento dos fiéis com aquele local específico onde estão fundados os assentamentos das entidades é bem significativa, não podendo este ser reproduzido em qualquer outro

lugar sem perdas simbólicas. A relação dos adeptos com o lugar-terreiro em que foram iniciados em específico é relevante também, uma vez que no Candomblé, a partir do processo de iniciação, o filho-de-santo passa a ter um assentamento do seu orixá individual no terreiro, que deve ser continuamente reenergizado.

## DAS ETNIAS AFRICANAS ÀS NAÇÕES DE CANDOMBLÉ

É sabido que existem uma variedade de etnias africanas, cada qual com suas particularidades. Por mais de três séculos diversos grupos étnicos africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos. Anjos (1999) comenta que entre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus transformassem a África no maior reservatório de mão de obra escrava foi o fato dos povos africanos serem bons agricultores, ferreiros e mineradores, diferentemente dos índios da América, que além disso, eram submetidos a outro tipo de exploração através das missões civilizadoras da catequese.

Os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão de obra escrava, eles marcaram e marcam, decisivamente, nossa formação social e cultural, que, ao longo desses séculos, foi preservada, recriada, mesmo com as políticas contrárias do sistema. (ANJOS, 1999, p. 31)

Os colonizadores organizavam sob o rótulo de “nações” os grupos étnicos que se originaram de uma mesma região e partilhavam aspectos linguísticos comuns. Os colonizadores acrescentavam ao nome cristão dado aos escravos, a nação a ele atribuída, do que resultava que a sua procedência era como uma espécie

de identidade. Vale salientar que o termo nação não é equivalente ao termo etnia:

Enquanto o termo nação remetia ao olhar dos colonizadores, que agrupavam os africanos a partir da relação que mantinham com eles, etnia busca identificar características internas aos grupos, considerando as relações de poder nas quais estão inseridos (MELLO e SOUZA, 2002, p. 142-43).

A ideia de nação no Candomblé não se encerra na procedência territorial, e está relacionada a todo um conjunto de traços identitários e litúrgicos. As trocas culturais entre os diversos grupos étnicos já existiam na África e se intensificaram nas circunstâncias da escravidão, pois era uma estratégia dos senhores separar famílias e misturar os grupos étnicos distintos no intuito de dificultar-lhes a comunicação.

Como aponta Carneiro (1977, p.16) “apesar das dessemelhanças formais que tendem a multiplicarem com o passar do tempo, há na realidade uma unidade fundamental entre os cultos de origem africana.” Neste sentido, embora os Candomblés das diferentes nações apresentem diversas especificidades, possuem uma estrutura semelhante e uma lógica comum na organização dos cultos.

Nenhuma destas transações, desses acertos, como dizem os antigos, levou o negro da comunidade terreiro a se afastar de sua identidade mítica. Ou seja, o entrecruzamento das diferenças, a aproximação dos contrários não produziram uma síntese histórica de dissolução das diferenças, mas um jogo de contatos, com vistas a preservação de um patrimônio comum na origem (embora diversificado na especificidade ritual) e à conquista de um ter-

ritório social mais amplo para etnia negra (SODRÉ, 1988, p.57).

As nações de Candomblé mais difundidas são: a nação angola ligada à etnia *banto*, a nação *ketu*, ligada aos povos *iorubas* e a nação *jêje*, ligada ao grupo étnico de língua *éwe-fon*. É na porção do continente africano onde habitavam os iorubas que se difundia o culto aos orixás hoje mais conhecidos no Brasil. O termo ioruba não indica uma língua ou povo específico, mas um grupo étnico com características linguísticas e culturais semelhantes. A nação de *ketu* é uma das nações que se identificam com a cosmovisão ioruba, assim como a nação *ijexá* presente na Bahia, a nação *nagô* do Xangô em Pernambuco, a nação *oió-ijexá* do Batuque no Rio Grande do Sul, entre outras.

Segundo Sodré (1988) o termo ioruba designa hoje, na África Ocidental, um grupo linguístico que abrange vários Estados da Federação da Nigéria, e as repúblicas do Benim e Togo. Refere-se à uma unidade de tradições, formas de organização política, social e modos de pensar que teriam origem comum na cidade de Ilê-Ifé. A importância dos iorubas, mais especificamente dos ketus, no processo de organização e oficialização do Candomblé enquanto culto de matriz africana será abordado a seguir.

### O TERREIRO ERA A ÁFRICA: TERRITÓRIO SIMBÓLICO PARA CONTINUIDADE DA CRENÇA

O terreiro é uma designação genérica dada aos lugares onde se realizam os cultos afrodescendentes, também chamado de roça ou *ilê*. Na África o culto aos orixás estava espacialmente difuso isto é, cada localidade estava especificamente desti-

nada ao culto de determinadas divindades. O terreiro de Candomblé é uma nova instituição e um novo modelo de culto, a partir da junção de um conjunto de deuses do panteão ioruba, que aqui se reterritorializam no terreiro, no intuito de reinventar o espaço vivido no continente mãe.

As comunidades litúrgicas conhecidas no Brasil como *terreiros* de culto constituem exemplo notável de suporte territorial para a continuidade da cultura do antigo escravo em face dos estratagemas simbólicos do senhor, daquele que pretende controlar o espaço da cidade (SODRÉ, 1988, p. 17).

Na região dos iorubas na África Ocidental, territórios do Benim e da Nigéria na atualidade, o mais comum era que uma região ou uma cidade cultuasse determinada divindade ou pequeno grupo de divindades a ela relacionada, com a qual se supunha uma relação de ancestralidade com a dinastia local. Poucos orixás tinham o culto disseminado por toda ou quase toda extensão das terras iorubas. Os mitos são a base para a compreensão da visão de mundo desta religião, e através destas narrativas, consultadas em Prandi (2001), podemos perceber a ligação dos orixás às suas localidades e referências espaciais nos reinos iorubanos. Por exemplo Odudua e Obatalá (Oxalá) reinavam em Ifé, centro da criação do mundo para os iorubas. Ogum, orixá do ferro e das técnicas, invadiu e dominou a cidade de Irê, tornando-se rei com o nome de Ogum Onirê. Oxossi era rei de Ketu, e segundo um dos mitos, recebeu o reinado de Orunmilá, na ocasião que conseguiu caçar uma ave com apenas uma flechada. Diz-se que Iemanjá, cansada de viver em Ifé, partiu para oeste, chegou

em Abeocutá e lá se estabeleceu. Conta-se também que Xangô e seu exército invadiram Ilê-Ifé, do que resultou que ele se tornasse o quarto rei de Oyó. Há mitos que contam que Oxum era princesa em Ijimu. Enfim, há diversas referências ao fato de que cada orixá, ainda que tivesse seu culto relativamente expandido pelo território ioruba, era padroeiro ou patrono de cidades específicas.

No Brasil, os africanos, na condição de cativos, não podiam adaptar sua religiosidade nas diversas regiões do país, o que resultou na necessidade de transportar para um único local – o terreiro – o que seriam as regiões do mundo ioruba e suas respectivas divindades. E nesta transposição, outros mitos, relacionados aos atributos dos orixás, ganharam importância na determinação de sua localização no espaço do terreiro.

Segundo Sodré (1988) o terreiro foi um lugar privilegiado no processo de manutenção e continuidade das tradições afrodescendentes e da cosmologia africana, ainda que ressignificadas e ressimbolizadas. O terreiro não é apenas um espaço físico, mas um espaço sagrado e mítico impregnado de símbolos e significações.

Na realidade o espaço – objeto constante de organização e de ação simbólica – confunde-se, na concepção do negro, com o “mundo”, isto é, com o Cosmos, com o próprio Universo. Território (casa, aldeia, região) e Cosmos interpenetram-se, completam-se (SODRÉ, 1988, p. 62).

Neste sentido o espaço para o africano é algo a ser avaliado qualitativamente e não se afigura como um algo estático, imobilizado, e sim como algo plástico, que pode inclusive ser refeito.

São numerosos os ritos de re-

construção do mundo ou de ‘restauração de espaço’, fundados em critérios bio-simbólicos ou cosmobiológicos. A visão qualitativa do espaço gera uma consciência ecológica, no sentido de que o indivíduo se faz simbolicamente parceiro da paisagem. (...) Essa ideia de uma parceria sagrada entre o homem e a terra é verdadeiramente ecológica por fazer do espaço como todo objeto de preservação patrimonial. (SODRÉ, 1988, p. 63)

O terreiro de Candomblé agrupou o culto às várias divindades, por vezes de nações diferentes, originalmente dispersas na África, e também de novas entidades, brasileiras, como os cablocos, pretos-velhos, o que fortalece a tese do terreiro ser “uma forma social negro-brasileira por excelência” (SODRÉ, 1988, p.19).

Segundo Prandi (2005) o Candomblé no Brasil estruturou-se de forma semelhante à maneira como se estruturava a família ioruba. Há uma autoridade máxima, e o orixá desta é cultuado por toda a comunidade. Para este orixá é erguido o templo principal (no terreiro é representado pelo barracão). Os templos secundários (as casinhas ou *ilê-orixás*) são construídos para cada um dos orixás ou famílias de orixás cultuados pelo grupo. A estrutura hierárquica é também semelhante: os membros mais novos devem respeitar e se submeter aos mais velhos, com a diferença que na África a hierarquia era definida pela idade e no Brasil é pelo tempo de iniciação, uma vez que a inclusão na família religiosa se dá na maioria não por nascimento mas por livre adesão.

Há no terreiro de Candomblé uma impossibilidade de se separar os aspectos materiais daqueles imateriais, pois o valor da arquitetura e o sentido religioso estão estreitamente ligados. Por todo o espaço



do terreiro estão distribuídos os *ilê-orixá*, literalmente, “casa de orixá”, pequenos santuários onde ficam guardadas as representações materiais, isto é, os assentamentos dos orixás. Assentamento pode ser entendido como um conjunto de práticas rituais que procuram ligar um corpo material (objetos simbólicos) à energia (*axé*) de um determinado orixá. Todas as entidades presentes nos assentamentos são periodicamente alimentadas através de sacrifícios e oferendas com o objetivo de mantê-los vivos e reenergizá-los do seu *axé* específico. O *axé* é o princípio básico da cosmovisão ioruba. É a força vital, a energia, o princípio dinâmico. Acumula-se e transmite-se por meio de substâncias animais, vegetais e minerais que são necessariamente utilizadas, nas mais diversas combinações, em todos os rituais. “Assim, a palavra *axé* ora nos aparece como fetiche, ora designa as substâncias usadas para o tratamento destes mesmos fetiches, e ainda pode ser a força que provém do fetiche em si.” (LEAL, 1988, p 61)

A localização dos *ilê-orixás*, espalhados por todo o terreiro, procura representar o fato de que o culto aos orixás na África ioruba era espacialmente difuso. O que determina a distribuição dos *ilê-orixás* pelo espaço do terreiro são fatores tais como os atributos míticos do orixá, isto é, sua personalidade, sua relevância no contexto das cidades-reinos africanas e sua importância naquele de terreiro em específico. Em um mesmo *ilê-orixá* pode estar assentado um grupo de orixás que podem ser cultuados em conjunto.

A distribuição dos *ilê-orixás* também está relacionada com a diferenciação entre o barracão (espaço fechado, “de dentro”) e o quintal (espaço aberto, “de fora”), sendo que o primeiro representa o palácio-real do reino iorubano, enquanto

o segundo representa a floresta, as áreas periféricas do reino ioruba. Muitos autores já fizeram referência, e de fato podemos perceber que a disposição arquitetônica do terreiro está intimamente relacionada à mitologia e o simbolismo dos rituais que são ali praticados.

Instaura-se aí por meio da palavra mítica (a narração ritualística das origens e do futuro) um lugar sagrado, com determinações puramente qualitativas. (...) Pouco importa, assim, a pequenez (quantitativa) do espaço topográfico do terreiro, pois ali se organiza por intensidades, a simbologia de um Cosmos. É uma África qualitativa que se faz presente condensada e reterritorializada. (SODRÉ, 1988, p.53)

Corrêa (2006) afirma que o arranjo espacial que verificamos nos terreiros e seus significados procuram semiografar o espaço e permitem a transposição do território de origem, que se manteve vivo na memória coletiva, para o território-terreiro de Candomblé.

Neste sentido, o território móvel ou que é transposto realiza-se na produção de símbolos, que são portadores de vida em si mesmos, e os símbolos, ao marcarem no espaço o desenvolvimento do comportamento territorial humano, podem ser considerados uma forma de controle sobre o ambiente pela ação dos homens (CORRÊA, 2006, p.54).

No terreiro, o povo de santo pode reviver e vivenciar permanentemente alguns de seus mitos que são, ao mesmo tempo, fonte de poderes cósmicos e os fundamentos da organização social. É através da presença dos seus símbolos que os orixás sacralizam o espaço do terreiro. Eles se manifestam apenas em cer-

tas ocasiões como nas festas públicas e nas cerimônias relacionadas aos estágios de iniciação. Contudo, os objetos simbólicos consagrados específicos de cada orixá, que constituem os seus respectivos assentamentos, são considerados como o próprio orixá, uma vez que o *axé* do orixá ali está presente e é cotidianamente alimentado pelos sacerdotes. Segundo Carneiro (1977) o que melhor representa as divindades naturais da África são os objetos que sugerem a sua *moradia* favorita: pedaços de ferro para Ogum, pedras para Xangô, conchas para Iemanjá, seixos para Oxum, etc.

Como salienta Gil Filho (2001) nas culturas religiosas de matriz africana, como na cultura ioruba, os elementos da natureza possuem uma sacralidade indissociável. “O espaço sagrado é a imagem da experiência religiosa cotidiana assim como sua própria referência” (GIL FILHO, 2001, p 74). Na cosmovisão ioruba, todo o espaço é sagrado, da rua aos templos, do firmamento à lama da terra, da porta de entrada, passando pela área das edificações até o fundo do quintal.

### O “ESPAÇO URBANO” E O “ESPAÇO MATO”

Os terreiros geralmente não possuem uma fachada externa que os identifique, como são os templos das igrejas católicas ou evangélicas, por exemplo. Na maioria das vezes também não há uma placa ou letreiro indicativo de que aquele é um local que se destina ao culto aos orixás. Em geral, os terreiros confundem-se na paisagem urbana com as habitações residenciais. Alguns poucos sinais externos podem contribuir para a identificação do ambiente religioso, tais como quartinhas (recipiente de barro) colocadas sobre o muro ou as folhas de *mariô* (palmeira),

localizadas nas portas ou janelas, como uma espécie de cortina, que segundo os adeptos, é capaz de proteger o ambiente de energias negativas.

O modelo espacial básico de um terreiro apresenta, de modo geral, duas áreas distintas. Uma é reservada às edificações, e compreende o salão onde se realizam as cerimônias públicas, que é também denominado de barracão. Há também as habitações, que podem ser permanentes – pois na maioria das vezes há sacerdotes que moram nos terreiros para cuidar das obrigações ritualísticas cotidianas - e temporárias, denominadas *ari-axé* ou *camarinha*, onde os neófitos ficam durante o período de iniciação, reclusos, de vários dias a semanas, além também da cozinha – de grande importância para os preparativos dos rituais. A esse conjunto de edificações Santos (1976) chamou de “espaço urbano” do terreiro, devido às suas atribuições mais domésticas e controláveis.

A outra é o “espaço mato”, área reservada à vegetação e que simboliza a floresta ancestral, onde ficam as árvores sagradas e algumas plantas ligadas aos rituais. Nas casas mais antigas de Salvador, é muito nítida a separação entre o espaço urbano e o espaço mato do terreiro, sendo que algumas delas possuem uma considerável área de mata protegida. Com o crescimento das cidades, muitos terreiros tiveram que reduzir este “espaço mato”, mas de todo modo sempre há referência a ele, nem que seja uma árvore, um pequeno canteiro com algumas ervas, ou mesmo o tronco de uma árvore seca. (Figura 1) “As mudanças sofridas pelos terreiros ao longo dos tempos impedem, às vezes, a distinção nítida entre esses dois espaços, embora a diferença continue a ter vigor simbólico.” (SODRÉ, 1988, p. 52)

**Figura 1:** Terreiro de Pai Francelino, em São Paulo. Aqui o tronco “plantado” sobre o cimento, substituindo uma árvore, demonstra bem as adaptações do Candomblé no ambiente urbano.



Foto: Vagner Gonçalves da Silva, 1987.

Jaques (2005) comenta que do ponto de vista espacial, há uma divisão em três classes de orixás: os ditos “de rua, ou frenteiros”, os “de casa” e os “dos fundos”. Os “frenteiros” seriam os orixás relacionados aos princípios mais dinâmicos, os “de casa” seriam os que ocupam um status maior na hierarquia do panteão, e os “dos fundos” seriam os orixás ligados à morte e ao culto dos *eguns*, “Espíritos de pessoas que já morreram.” (JAQUES, 2005, p. 42). Ainda que este autor estivesse estudando o Batuque e não o Candomblé, esta concepção também se verifica, pelo menos em parte, na organização espacial dos orixás pelo terreiro. A terminologia mais utilizada para as três classes de orixás na nação de ketu é orixás da porteira, do barracão e do mato, respectivamente.

### A ESTRUTURA E O TAMANHO NÃO DETERMINAM O VALOR DO TERREIRO

Até aqui descrevemos alguns espaços característicos que compõem a estrutura de um terreiro de Candomblé, além de

apresentar sucintamente as características gerais dos mais relevantes orixás e a relação destas características com o lugar ocupado por eles dentro da estrutura do terreiro. Cabe salientar que esta descrição baseou-se nos modelos de terreiros mais tradicionais, nos quais as distinções entre estes espaços são bem visíveis.

Com a irradiação o Candomblé pelos grandes centros urbanos verificam-se as mais diversas adaptações, sendo possível encontrar terreiros de Candomblé que se resumem a um único cômodo, e neste caso os orixás são organizados em prateleiras segundo a hierarquia do panteão. Exu por exemplo, estará localizado próximo a porta, Oxalá, Xangô Iemanjá ocuparam as prateleiras mais altas, etc.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que foi feito um esforço dos afrodescendentes escravizados de reconstruir no Brasil o espaço geográfico de sua Terra Mãe. Este esforço se deu através da construção de uma representação simbólica e sintética do espaço africano ioruba no âmbito do terreiro de Candomblé. Devido ao fato da cultura ioruba já ter desenvolvido em África um alto grau de urbanidade, o Candomblé conseguiu com certa facilidade adaptar-se e integrar-se à paisagem urbana no Brasil.

Não se pode dizer, porém, que o Candomblé realiza plenamente uma continuidade da vida e das formas de cultos praticadas na África. O terreiro de Candomblé é algo genuinamente brasileiro, uma adaptação criativa e dinâmica da memória ancestral do negro, que reterritorializa-se em terras brasileiras, dialogando com as realidades aqui encontradas.

Os primeiros terreiros de Candomblé

foram fundados em uma das maiores cidades da época, Salvador. Neste sentido, o Candomblé já nasce urbano, contudo as condições encontradas nas metrópoles do sudeste são diferentes das de Salvador no início do século XX. Uma série de novas transformações começam a acontecer, por exemplo, o fato do Candomblé deixar de ser uma religião étnica para se tornar uma religião universal, incorporando pessoas oriundas de diferentes etnias e classes sociais.

A preconizada secularização e desencantamento do mundo que acompanharia os avanços tecnológicos não se verificou na modernidade, existindo sim uma crescente demanda pelas práticas místicas e pela religiosidade. Hoje o Candomblé encontra-se inserido neste conjunto de práticas esotéricas modernas, que oferecem um amplo mercado de serviços mágicos, e que se apresentam como capazes de resolver os problemas pessoais e também aqueles relacionados com o contexto urbano como desemprego, desejos de consumo, etc.

E assim segue o povo de santo, convivendo com a intolerância religiosa ainda fortemente presente na sociedade brasileira, sendo comuns episódios de atitudes ofensivas e de desrespeito às pessoas e ao patrimônio destas comunidades religiosas. Seguem também mantendo um diálogo com praticantes da Religião Tradicional Ioruba na Nigéria – facilitado pelas inovações tecnológicas nas comunicações - reatualizando as tradições daqui e de lá e exportando sua religião para outros países como Argentina, Venezuela, Portugal e Itália.

O que se propôs não foi uma análise generalizante de como foram e são feitas as representações do espaço geográfico mítico africano no âmbito do terreiro de

Candomblé, e nem da sua relação com o urbano. Optamos por realizar uma compreensão interpretação do terreiro de Candomblé, dos arranjos espaciais que o configuram e das relações que estes estabelecem com a cidade, entendendo que interpretar e compreender envolve objetividade e subjetividade, e que são inesgotáveis as possibilidades de abordagem sobre esta questão.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil**: primeira configuração espacial. Brasília: o autor, 1999.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Andes, 1977.

CORRÊA, Aureanice de Mello. O terreiro de Candomblé: uma análise sob a perspectiva da geografia cultural. In: **Textos escolhidos de cultura e arte populares**. Rio de Janeiro, v.3, nº1, p. 51-62, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Geografia Cultural: Introduzindo a temática, os textos e uma agenda. In: ROSENDAHL, Z. & CORRÊA, R. L. (orgs.). **Introdução a geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003: 9-18.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Por uma Geografia do Sagrado In: **RA'E GA - O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, Depto. de Geografia, v.5, p.67 - 78, 2001.

JAIQUES, André Porto. **A Geografia do Batuque**: Estudos sobre a territorialidade desta religião em Porto Alegre-RS. Monografia de Conclusão de Curso. Porto

Alegre: UFRS, 2005.

LEAL, Eneida. **Os Orixás no Brasil**. Rio de Janeiro: Spala, 1988.

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis Negros no Brasil Escravistas: História da Festa de Coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte: Pade, Asese e o culto Egun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA, Vagner Gonçalves da . **Os Orixás da MetrÓpole**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

# NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO TEATRO DO ACRE (1975-1990): A EXPERIÊNCIA DO GRUPO SEMENTE DE TEATRO AMADOR<sup>1</sup>

Juliana Feitosa Albuquerque  
*Universidade Federal do Acre*

Gerson Rodrigues de Albuquerque  
*Universidade Federal do Acre*

Os fins da década de 1960 e as três décadas seguintes foi um longo período de transformações e drásticas mudanças no panorama urbano da capital do estado do Acre. Em meio a toda uma política de expansão dos grandes projetos econômicos para a região norte, tendo como referência os empreendimentos de aberturas de grandes rodovias e incentivos às grandes empresas mineradoras e agropecuárias, o governo federal brasileiro, dirigido pelo militares do pós-golpe de 1964, almejava não apenas a “integração” da Amazônia ao restante do território nacional, mas inserir um projeto de “modernização” que propiciasse tirá-la do “atraso” e do “subdesenvolvimento” em que, segundo os discursos da época, a região se encontrava (ALBUQUERQUE, 2005; PAULA & SILVA, 2006; ESTEVES, 2010).

Todo esse processo foi marcado por uma série de violências físicas e simbólicas contra inúmeras famílias de seringueiros (indígenas, negros, afroindígenas, pardos, mestiços, caboclos, brancos) e outras categorias de trabalhadores das florestas que, sistematicamente, foram sendo expropriadas de suas terras e obrigadas a se deslocarem no sentido floresta-cidade. As resistências de indígenas e demais trabalhadores rurais fizeram surgir organizações sindicais e associações que, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão ligado à Igreja Católica e da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) reagiram contra as expropriações e passaram a reivindicar o direito de permanecer em seus tradicio-

nais locais de moradia e de preservação de sua condição de “criaturas da floresta” (ESTEVES, 2010).

Nesse mesmo processo histórico a devassa e o desmatamento de imensas áreas de floresta culminou com inúmeras tensões, também vivenciadas em cidades como Rio Branco, a capital do estado e local para onde se dirigiu a maior parte das famílias de trabalhadores rurais expulsas de suas terras. As ocupações de lotes e terrenos baldios nessa cidade produziram uma série de conflitos envolvendo o poder público e os interesses de particulares que se colocavam contrários à presença daquelas famílias no âmbito da cidade. Tais conflitos foram “estampados” nos jornais locais e a opinião pública passou a vivenciá-los de diferentes maneiras, especialmente, com o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que, pautadas nos princípios da teologia da libertação, colocaram a problemática social como um dos focos principais em seu trabalho de evangelização.

Foi nesse contexto que diferentes grupos de ativistas dos movimentos sociais e artísticos da cidade de Rio Branco passaram a assumir posturas de denúncias contra o que vinha ocorrendo com as famílias de seringueiros e outros trabalhadores na floresta e na cidade e a incorporar a questão da terra, as violências nas áreas rurais e urbanas, a defesa da floresta e outros temas a elas relacionados como “pano de fundo” de suas lutas e processos de criação, percepção estética e fazer artístico-culturais.

Desmontes violentos de barracos em “áreas de invasão de terras” nas franjas da cidade de Rio Branco, prostituição e alcoolismo atravessando o “cinturão de miséria da periferia urbana”, agregadas às excessivas agressões policiais contra as famílias de ocupantes e uma série de outros desdobramentos daí decorrentes passaram a ocupar a cena diária da capital acreana (ALBUQUERQUE, 2005). Tais acontecimentos e a presença daquela “nova população passaram a incomodar” antigos habitantes de Rio Branco, como pontua Maria do Socorro Calixto Marques, contextualizando o que qualifica como via de mão dupla em que pela “mão direita, caminhavam aqueles que herdaram a consciência do progresso vislumbrada pelas políticas ocupacionais”, enquanto pela “mão esquerda”, caminhavam “intelectuais de beira de barranco e uma ala da igreja católica” que, organizando-se em outras bases, elaboravam “um outro discurso” e procuravam “as mais variadas formas e veículos de conscientização e persuasão dos que transitavam não mão oposta” (MARQUES, 2005, p. 31).

O Grupo Semente, assim como outros grupos vinculados aos que transitavam pela “mão esquerda”, surgiu nesse contexto, constituindo-se como um dos “nichos que mais agregou outros pequenos grupos e que também mais brigou por um espaço de uma preocupação política aliada à arte” (MARQUES, 2005, p. 49). Acompanhando a abordagem de Socorro Marques, após mais de três décadas do surgimento do Grupo Semente, este estudo ganha importância enquanto possibilidade de diálogo com determinadas trajetórias sociais, culturais e históricas do fazer artístico na Amazônia acreana.

Em História da arte, como história da cidade, Giulio Carlo Argan (1993) nos convida a experimentar dimensões do fazer humano que extrapola a mera inter-

venção de uma técnica que, em última instância, faria a natureza ou o “mundo natural” submeter-se aos caprichos e vontades humanas. Para ele, o que se produz é um fazer da vida que constitui e atribui sentidos, produzindo espaços/ambientes físicos que, em meio ao natural, é reelaborado como arte. A cidade, em Argan, é parte desse re-elaborar de uma natureza que se faz cultura, articulando domínios do humano que é social. É a “artisticidade” da arte, afirma, formando “um só corpo com a sua historicidade” e afirmando a “existência de uma solidariedade de princípio entre a ação artística e a ação histórica; e a raiz comum é, evidentemente, a consciência do valor da ação humana” (ARGAN, 1993, p. 23).

Partindo de outra dimensão do fazer urbano e da trajetória da arte como parte desse fazer, Ricardo José Brügger Cardoso chama a atenção para o fato de que entre o teatro e a cidade estabeleceu-se “ao longo dos tempos, momentos de tensão, harmonia e comunhão” (CARDOSO, 2008, p. 79). Com base nessas formulações pensamos em dialogar com a experiência do fazer teatral na cidade de Rio Branco como parte do fazer político que constitui o próprio tecido físico dessa cidade enquanto um “organismo vivo” no qual a arquitetura dos espaços e territórios reflete as espacialidades e territorialidades de seus habitantes e, no caso dos sujeitos da presente pesquisa, de suas narrativas que, elaboradas a partir do “aqui e agora” de suas falas, lança sentidos ao passado vivido, às experiências compartilhadas, às estratégias adotadas (BENJAMIN, 1993; ARENDT, 1991; PORTELLI, 1997; SARLO, 2005).

O processo de levantamento de dados sobre a trajetória do Grupo Semente de Teatro Amador tornou-se extremamente difícil em razão da falta de acervos documentais sobre o movimento artístico-cultural acreano, em especial, o teatro.

Porém, o aspecto primordial da pesquisa constituiu-se no contato com documentos que permitem uma visão panorâmica sobre a trajetória do Grupo Semente e do próprio fazer teatral na Amazônia acreana. Teatro engajado com as questões sociais locais e pautado por uma ética que deslocava os olhares para a problemática da floresta e da cidade, diferentes trabalhos desse grupo de teatro nos permitem leituras de um contexto histórico e da busca por uma estética própria, apesar do discutível “isolamento regional”.

Dentre os documentos analisados durante a pesquisa, selecionamos alguns para os objetivos desta comunicação, como forma de destacarmos algumas dimensões do trabalho desse grupo de teatro amador, inserindo o debate no campo da reflexão proposta.

Peça: A Bomba.

Data de estréia: 21 de setembro de 1980 - Teatro Horta.

Ficha Técnica

Autor: Alexandrino de Souto.

Elenco: Silvio Margarido – Silvio; Betho Rocha – Heitor; Branco – Carlos.

Direção Geral: José Dourado.

Figurino: Marina.

Cenário: O Grupo.

Sonoplastia: Binho.

Iluminação - José e Gomes.

Maquiagem: O Grupo.

Locais de apresentação: Teatro Horta e Teatro de Arena do SESC.

Total de apresentações: 12 apresentações.

Período: setembro a novembro de 1980.

Impressos: Ingressos e Cartaz.

Síntese: a bomba, peça de Alexandrino de Souto, é um exemplo de teatro explosivo onde o espectador passa a ter maior participação no espetá-

culo modificando e tornando o espectador um co-autor da peça.

Peça: A Bruxinha Dorotéia.

Data: 02 de Agosto de 1981.

Autor: Nilton Negri.

Ficha técnica

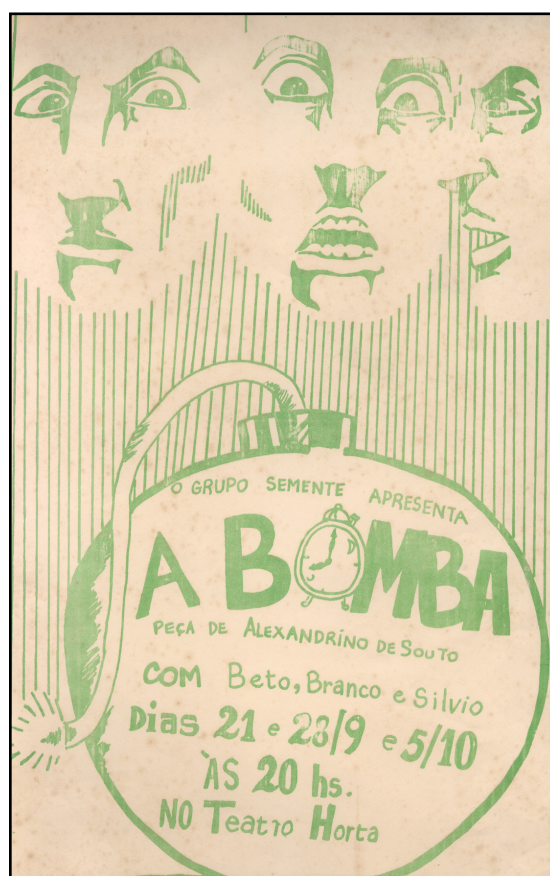
Elenco da primeira montagem: Binho Marques, Altino Machado, Lenine Barbosa, Écio Rogério, Beth Maia, Pimentinha.

Direção geral: José Dourado.

Elenco da segunda montagem: Écio Rogério, Clarisse Batista, Silvio Margarido, Betho Rocha, Manoel, Pimentinha.

Direção geral: Henrique Silvestre.

Locais de apresentação: Teatro Horta, Teatro de Arena do SESC, Escolas de primeiro grau e Jardins de infância (DPHC-Acre, acervo digital).





# A BOMBA

GRUPO SEMENTE



## A BOMBA

PEÇA DE ALEXANDRINO DE SOUTO

### no TEATRO HORTA

DIAS: 21 e 28/9 e 5/10

ÀS 20 H<sub>15</sub>

SILVIO: SILVIO  
HÉLTOR: BELO  
CARLOS: BRANCO  
DIREÇÃO: DOURADO  
FIGURINO: MARINA

FICHA TÉCNICA

CENÁRIO: O GRUPO  
SONOPLASTIA: BINHO  
ILUMINAÇÃO: JOSÉ & GOMES  
MAQUIAGEM: O GRUPO

GRUPO  
SEMENTE

PEÇA - "A Vingança do Carapanã Atômico"

DE - Sidney Azancourt

MONTAGEM - Gr. Semente

DIREÇÃO GERAL - Carlos Alberto (Cacá de Souza)

ELENCO - Alberto Antonio (Betho Rocha)

Ma. Osmarina

João Honorato

Nazaré Pimenta

Leticia

Lenine Barbosa

Marcos

Raimundo Maia

Luçimar

ESTREIA - 22 de maio de 1980, Teatro Horta

TOTAL DE APRESENTAÇÕES- 15 (quinze)

PERÍODO - Maio à agosto de 1980

LOCAIS DE APRESENTAÇÕES - Teatro Horta

Aud. Ceseme

Municípios do Acre

PEÇA TEATRAL: " A Bruxinha Dorotéia "

MONTAGEM: Grupo Semente

AUTOR: Nilton Negri

ELENCO:\* Binho Marques  
Altino Machado  
Lenine Barbosa  
Ecio Rogério  
Beth Maia  
Pimentinha

DIREÇÃO GERAL: José Dourado

ELENCO: Betho Rocha  
Ecio Rogério  
Clarisse Baptista  
Silvio Margarido  
Manoel  
Pimentinha

DIREÇÃO GERAL: Henrique Silvestre

DATA DE ESTREIA: 11/01/1981

DATA DE REESTREIA: 02/08/1981

LOCAIS DE APRESENTAÇÃO: Teatro Horta  
Teatro de Arena do Sesc  
Escolas de 1º Grau  
Jardins de Infância

TOTAL DE APRESENTAÇÕES: 19 (dezenove)

PERÍODO: Agosto à outubro de 1981.

\* A montagem deste espetáculo deu-se em duas fases, na 1ª sob a Direção de José Dourado com um elenco, a 2ª com Direção de Henrique Silvestre com outro elenco.

O material coletado permite percebermos a cultura material do contexto sócio-histórico em que o grupo se estruturou e aspectos do envolvimento dos integrantes do Semente nas diferentes etapas do processo artístico e de seu contato com o público. A proposta e o foco dessa pesquisa não é discutir a dimensão estética, mas pensar o teatro e a historicidade dessa expressão artística no contexto amazônico. Nesse sentido é necessário destacar a importância que o mesmo teve para aquela geração de artistas amadores e para as gerações posteriores, principalmente, pela possibilidade de dialogar com a trajetória desse grupo na formação de uma consciência crítica em um período

de pouca liberdade política no Brasil. Ao ocupar espaços públicos e insistir na prática do teatro no Acre, o Grupo Semente se inseriu como importante experiência de luta pela conquista de direitos de cidadania na Amazônia.

O "vazio" de documentos sobre a trajetória desse e de outros grupos de teatro amador no Acre, coloca em evidência a necessidade de lutarmos pelos espaços de memória social, como forma de, seguindo os postulados de Walter Benjamin, abriremos espaços para a produção de uma outra história, que não seja a da perpetuação da lógica oficial e da história dos vencedores (BENJAMIN, 1994). Essa

outra abordagem da experiência histórica deve ser calçada na memória de um passado que se inscreve como exigência do “tempo presente”, no dizer de Sarlo (2005), como forma de abrir caminho para os aspectos pedagógicos do trabalho daquela espécie de pioneiros, que à margem de todo e qualquer apoio ou amparo institucional, possibilitaram a constituição de espaços de formação, de transfiguração da realidade e de intervenção crítica na realidade social, a partir da prática do teatro na Amazônia acreana.

Em interessante análise e retrospectiva histórica das artes no estado do Acre, o artista plástico Dalmir Ferreira percorre os meandros da política institucional e da lógica que sempre presidiu a ação e o olhar governamental para o movimento artístico acreano e para as artes no geral, focando especialmente as artes plásticas:

A efervescência cultural que assinalou o final da década de 70 verificou-se de forma generalizada, teatro (Kleber, Silene, Bruxinha, Antônio Manoel, etc.), no cinema (O Grupo ECAJA), na literatura (Clodomir Monteiro, Francis Mary, Fátima Almeida, Laélia, Sílvio Margarido, etc.), Na música (o Grupo Raízes, Damião, Pia, Felipe, etc.), Alguns aspectos podem ser ressaltados daquela época, como a unidade de ação e pensamento, na medida em que havia uma constante onda que varria o país de norte a sul, que era a luta contra a censura, pelo fim da repressão e tudo o mais que caracterizou o regime de exceção. Outro ponto a ressaltar, é a profunda mudança que se operou na estrutura social e econômica do Estado, com a transferência de títulos de seringais desativados, para empresários, pecuaristas do centro-sul que tomaram medidas drásticas, como a derru-

bada subsidiada pelo governo, de extensas áreas de floresta, para introdução da pecuária extensiva e mesmo com o fim de especulação, promovendo com isso a expulsão de seringueiros e pequenos agricultores que migraram para a cidade em busca de emprego, passando a constituir os bairros populosos e periféricos que incharam a capital.

Naqueles anos a movimentação artística tinha muito forte com os problemas sociais, a luta contra o regime de exceção, e em especial o conflito estabelecido no campo, com a entrada da pecuária, apesar de que as relações de produção nos seringais assemelhar-se ao regime de escravidão.

O jornal envelopado intitulado “O Berra cão” publicado no final dos anos 70 é um exemplo dessa luta. A peça teatral “A grilagem do cabeça” destacou-se entre outras, pela beleza com que tratou o secular assunto da política e injustiça social. Enfim, o final da década de 70 foi marcante pela manifestação da arte em todos seus aspectos, de uma maneira espontânea, praticamente sem a interferência ou ajuda do Estado, cuja intervenção se dava mais em nível de censor qualificado ou ditador de política cultural sem, entretanto em nenhum momento ser o condutor do processo (FERREIRA, s/d, p. 4-5).

Dalmir Ferreira pontua aspectos que não apenas criaram uma “efervescência” no meio artístico-cultural acreano, mas a própria lógica que passou a presidir esse fazer artístico em suas diversificadas linguagens, posto que assumiu posturas políticas de enfrentamento à liberdade política, em meio ao chamado estado de exceção, e ao processo de expropriação

de trabalhadores rurais e populações indígenas do interior da floresta e ainda a própria devastação da floresta para a implantação das fazendas e pastagens para a criação de gado. O Grupo Semente, assim como outros que se constituíram naquele contexto, foi influenciado por essas questões e as temáticas daí advindas, enfrentando as dificuldades e limites na produção de seu trabalho teatral.

No ano de 1978, a partir das inquietações de artistas locais, foi criada a Federação de Teatro Amador do Acre (FETAC). O evento que assinalou a origem dessa federação foi um “encontro” que aconteceu no dia 2 de abril daquele ano, reunindo diversos segmentos do movimento artístico e social acreano:

Na chácara do Sr. Antonio Pontes, no 2º distrito, onde estiveram os grupos: Cinema (Cine Clube Aquiry), Jornal (Varadouro), Música (Quinteto de Ouro e Raízes), CPT (Comissão Pastoral da Terra), Chapa Seringueira (DCE), e os grupos de teatro (Gruta, Semente, Gota, Sesi, Bahia, Gextu, Vogal e Palheiral) com o objetivo de levantar uma frente de ajuda e intercâmbio entre os diversos setores da arte, imprensa e igreja, foram levantados vários problemas comuns, alguns deles: Censura, falta de recursos financeiros e materiais e materiais, problemas de divulgação (isolamento), necessidade de mais colaboradores, falta de local adequado, dificuldades para pesquisa e etc... (FETAC, 1980, p.2).

Chama a atenção o envolvimento de amplos setores no momento de criação da FETAC, pontuando questões que, para além da prática teatral, estavam pautadas em um processo de luta contra o regime militar e pela articulação de movimentos sociais na cidade de Rio Branco. A rea-

lização de pesquisas, estudos, debates, aperfeiçoamento técnico e a autonomia dos grupos de teatro locais estiveram também no cerne da criação da federação de teatro, espelhando a dinâmica trajetória da organização e do fazer teatral na Amazônia acreana.

Porém, contrariando a visão um tanto romântica, adotada na fase inicial da pesquisa, com relação à trajetória do teatro acreano, especialmente, a partir do estudo de caso que escolhemos – a trajetória do Grupo Semente – durante a coleta de dados e sua posterior análise foi possível compreender que para além da luta conjunta contra um inimigo comum – a ditadura militar, em nível nacional, e a falta de uma política para o campo das artes, em nível local – o movimento teatral acreano vivenciou conflitos internos, tornando evidente a fragilidade e os limites vivenciados por seus integrantes. Desse modo, dois anos após a criação da federação, na festa de seu aniversário, realizada, de acordo com a interpretação feita em documento da própria FETAC, “os grupos que foram ‘comemorar’, ao invés de cantarem parabéns, questionaram a política da Diretoria, e muitas verdades apareceram...” (FETAC, 1980, p. 2).

Dessas “verdades” e dos seus entretchoques ocorreram mudanças na diretoria da FETAC, acusada de promover atividades e incentivos apenas para o Grupo Semente. O ponto de partida para tal mudança estava colocado mesmo antes da festa de dois anos da federação, quando os grupos Sacy, Testa, Bahia, Gruta e Apuí assinaram e fizeram circular o “Manifesto de renovação da FETAC”. Após a mudança, com uma diretoria provisória, a federação passou a receber uma orientação política que se voltava para o trabalho na “periferia” de Rio Branco, em tor-

no do Barracão, e no centro dessa cidade, como forma de incentivar e promover uma prática do teatro que atendesse aos interesses de todos os grupos e não apenas do somente, como denunciavam em seu manifesto.

A escrita de uma história das artes, de um modo em geral, e do teatro, em particular, na Amazônia acreana é um trabalho que necessita ser feito, como forma de recuperar e fazer circular entre estudantes e professores que atuam na universidade e nas escolas estaduais e municipais toda uma memória das experiências históricas dos movimentos artístico-culturais no Acre, que, a exemplo do Grupo Semente, com suas experiências, práticas e formas de intervenção artística deixaram um grande legado para a formação das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. R. Trabalhadores do Muru: o rio das cigarras. Rio Branco: Edufac, 2005.
- ARENDRT, H. A condição humana. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ARGAN. G. C. História da arte, como história da cidade. Tradução: Pier Luigi Cabra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994
- CARDOSO, R. J. B. “Inter-relações entre espaço cênico e espaço urbano”, In: LIMA, E. F. W. (Org.). Espaço e teatro: do edifício teatral à cidade como palco. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, pp. 79-96.
- ESTEVES, B. M. G. Do manso ao guardião da floresta: estudo do processo de transformação social do sistema seringal, a partir do caso da Reserva Extrativista Chico Mendes. Rio Branco: Edufac, 2010.
- FERREIRA, D. O surgimento de artistas acreanos fora do Acre. Rio Branco, Acre, s/d, mimeo.
- FEDERAÇÃO DE TEATRO AMADOR DO ACRE (FETAC). Histórico do movimento teatral do Acre. Rio Branco: FETAC, 1980, mimeo.
- MARQUES, M. P. S. C. A cidade encena a floresta. Rio Branco: Edufac, 2005.
- PAULA, E. A. & SILVA, S. S. Trajetórias da luta camponesa na Amazônia acreana. Rio Branco: Edufac, 2006.
- DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL – ACRE, Acervo Betho Rocha. Rio Branco, Acre: DPHC, s/d, acervo digital.
- PORTELLI, A. Ensaio de história oral. Tradução: Fernando Luiz Cássio & Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- SARLO, B. Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura. Tradução: Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

## NOTAS

- 1 Texto originalmente apresentado como parte do âmbito do Relatório Final de Projeto de Pesquisa de iniciação científica UFAC/CNPq, 2013-2014.

# O GRADUANDO COMO PROFESSOR EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS

Karoline dos Santos Neto  
*Universidade Federal de Rondônia*

Eulisson Nogueira de Sousa  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O Estágio Supervisionado em Ensino dos cursos de licenciatura é uma forma de diminuir o choque ocorrido na transição dos postos de aluno para professor. Entretanto, esse contato acontece de forma tardia e rápida, tornando-se insuficiente dada a complexidade que lhe é inerente. Surge, pois, a problemática: como sanar esse vácuo presente na formação de professores? Muitos alunos de licenciatura ainda no início de sua vida acadêmica procuram por programas governamentais, instituições de ensino privado e até mesmo por conta própria, lecionando aulas particulares. O presente trabalho visa expor e analisar as experiências de um grupo específico de alunos, ainda em formação, contratados pela Secretária Municipal de Educação de Porto Velho para desenvolver atividades docentes; assim como o Projeto Superação Pré-Enem ao qual estão vinculados. O trabalho foi desenvolvido através de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise estatística dos resultados obtidos pelo Projeto. Possibilitando-nos concluir que “a reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor-estagiário, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação profissional mais articulada e coerente com a realidade” (ARAÚJO; SOUZA, 2009), fator que resultará em um docente bem qualificado profissionalmente, exercendo “o verda-

deiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como um agente multiplicador de conhecimentos contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico” (FERNANDEZ; SILVEIRA, 2007).

**Palavras-chave:** Ensino. Graduando. Licenciatura. Experiência. Porto Velho.

## 1. INTRODUÇÃO

Forma de diminuir o choque ocorrido na transição dos postos de aluno para professor, o Estágio Supervisionado em Ensino é obrigatório nos cursos de licenciatura conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (9394/96). De acordo com Gisi et al (2009):

Entende-se o estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprenderem com se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir com a formação. (p. 208)

O Estágio serve como adaptação do discente à realidade da vida escolar (principalmente a pública), e, conseqüentemente, como momento decisivo em sua

carreira: seguir ou não o ofício docente? Entretanto, esse contato muitas vezes acontece de forma tardia e rápida, tornando-se insuficiente dada a complexidade que lhe é inerente. Na maioria das vezes, a consequência disso é uma visão ingênua ou muito superficial da carreira docente que quando confrontada com a realidade acaba em frustração, trabalho mal realizado e, na melhor das hipóteses, desistência do profissional (antes uma carreira findada do que centenas de vidas prejudicadas através do ensino).

Há uma longa distância entre o experimental e o prático. Nessa linha, uma vertente é você ser considerado estagiário e, de fato, não possuir a total responsabilidade que o magistério atribui, cumprir a carga horária como mais uma disciplina do curso e ter a certeza que seu rendimento financeiro não virá daquela atividade. Outra é desempenhar atividades cotidianas da vida escolar, como: planejamento diário de aula, contato com diversas turmas, dois turnos de trabalho, elaboração de diário, contato com a equipe pedagógica, e assim por diante.

Essa situação é a principal causa das frustrações que muitos profissionais sentem ao adentrar na carreira. É realidade constatada que os cursos de licenciatura muito oferecem de teoria, mas muito pouco de prática e fica, portanto, uma lacuna a ser preenchida. Sobre isso, já dizia Paulo Freire (2005 apud DIAS, 2013, p. 32) que a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. O mesmo ainda afirma que “na formação docente permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criti-

camente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Mas para pensar a prática, voltamos ao passo inicial que é primeiro conhecê-la frente a frente.

É fato que o Estágio Supervisionado fornece, sim, alguns subsídios de como será a realidade do dia-dia, mas esta torna-se muito maior quando vista a olhos nus pelos profissionais.

Surge, pois, a problemática: como sanar esse vácuo presente na formação de professores?

Os Programas de Iniciação à Docência surgiram com esse fim e os resultados são os melhores possíveis. O único problema apresentado é que embora o número de vagas oferecidas pelas Universidade não sejam poucas, o contingente de discentes para atender tem se constituído em um número bem maior.

Muitos alunos de licenciatura, então, ainda no início de sua vida acadêmica e quando lhe são fornecidas as oportunidades, procuram por atividades correspondentes e paralelas. Outros programas governamentais (seja no âmbito municipal, estadual ou federal) tornaram-se fortes aliados, dos quais o de maior destaque é o Mais Educação. Outra solução frequente e plausível tem sido a busca destes pelas Instituições de Ensino Privado - que ao menos no município de Porto Velho/RO, possuem trajetória de acolher esses alunos - e até mesmo de caráter particular, dando aulas em domicílio.

A diferença entre o Estágio Supervisionado e essas outras formas de exercer o magistério? A auto-firmação da identidade professor executada pela autonomia e independência dessas atividades. Como bem definiu Miguel G. Arroyo (2000, p. 27), “somos professores. Somos profes-

ras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal”. Para que haja essa identificação é necessária a experiência, a práxis, o cotidiano:

os professores se formam na situação cotidiana de seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que este se leva a cabo. Durante esses processos, os professores se apropriam de saberes historicamente construídos sobre a tarefa docente. Apropriar-se desses saberes implica uma relação ativa com eles: se reproduzem, se repelem, se reformulam e geram outros saberes a partir das situações pedagógicas concretas até as que enfrenta cada professor. (MERCADO abut LOPES, 2010, p. 6)

Ademais, o vínculo financeiro também surge como fator que fortalece essas circunstâncias de emancipação do graduando.

## 2. DESENVOLVIMENTO

É através da importância dessas experiências paralelas ao Estágio Supervisionado, que passaremos, agora, a analisar especificamente um grupo de alunos, ainda em formação, contratados pela SEMED (Secretária Municipal de Educação) de Porto Velho para desenvolver atividades docentes, assim como o projeto social ao qual estão vinculados, denominado Projeto Superação Pré-Enem.

### 2.1 DO PROJETO

O Projeto, criado no ano de 2008, visa auxiliar jovens e adultos de baixa renda, que não possuem condições de pagar um

curso pré-vestibular ou preparatório, a alcançar uma boa pontuação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e concluir o Ensino Médio ou ingressar no Ensino Superior.

No total são seis pólos (locais de ensino) divididos ao longo de toda a cidade a fim de ter maior alcance e facilitar o acesso dos alunos. Somados, totalizaram, nesse ano de 2014, um número de setecentas e vinte vagas oferecidas a toda população.

Com duração de oito meses, todas as aulas são gratuitas e ofertadas no período noturno. Seu grande diferencial está no público alvo: normalmente são pessoas que terminaram os estudos há anos, sendo em grande parte alunos do EJA. É neste quesito que o cursinho se diferencia dos demais de mesma finalidade: não há somente a aula revisional do que supostamente os alunos aprenderam na escola, há um ensino desbravador que exige um grau de atenção bem maior do professor por inúmeros fatores.

O primeiro fator consiste no que fora informado acima da readaptação desses alunos ao meio escolar. O segundo é referente à carga horária: o ENEM, como a própria denominação carrega, avalia competências adquiridas ao longo do Ensino Médio, ou seja, ao longo de três anos que serão vistos de forma condensada em oito meses. Enquanto o terceiro se baseia na origem desse aluno que por muitas vezes trabalha durante o dia e à noite está cansado, com baixa atenção - o que dificulta o aprendizado. Todos esses fatores juntos transformam-se em um desafio a ser superado pelo docente.

### 2.2 DOS DOCENTES

Os docentes deste projeto, em específico, são todos ordinariamente graduan-



dos, ou seja, para participar precisam estar cursando seus devidos cursos de licenciatura. No município de Porto Velho, restringem-se aos alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) não por requisito, mas por confronto no horário das aulas com o horário dos cursos nas faculdades particulares.

O projeto iniciou contratando um número de vinte professores cuja remuneração equivalia a R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais. No ano de 2014 houve uma grande melhoria, o número de contratados subiu para quarenta juntamente com o valor da remuneração que passou a serem R\$ 1.165,00 (mil cento e sessenta e cinco reais) mensais. Para a contratação ocorre o processo seletivo, no qual há uma prova objetiva para cada área respectivamente.

São esses professores e suas experiências que se constituem no foco principal de nossas análises.

### **2.3 DA PESQUISA E DOS RESULTADOS**

Embora não seja devidamente conhecido, os alunos que sabem da sua existência ambicionam por participar e, obviamente, os que lá estão anseiam por não sair, dada a sua importância seja no fator experimental da carreira docente seja na remuneração que se comparada ao do servidor público contratado efetivo, nada deixa a desejar.

Ao longo dos seis anos de existência, foram trezentos e oitenta e quatro aprovados somente na Universidade Federal de Rondônia (sem contar as bolsas conseguidas em faculdades particulares). Um número muito significativo, apesar das dificuldades enfrentadas por esses alunos oriundos de classe média baixa e já relatadas acima. Mas, a pergunta a se fazer

é: qual a relação desses resultados com a docência dos graduandos? Na verdade, eles são reflexos dela. Veja:

O público de nossa pesquisa foram dois: os alunos e os professores graduandos do projeto. Os alunos foram divididos em três grupos: aqueles que ainda estudam, os que já terminaram e os que terminaram há mais de dez anos.

As respostas dos poucos que ainda estudam sempre coincidem no mesmo argumento: as aulas são diferentes das aulas da escola. Não pela metodologia, a carga horária ou os conteúdos serem diferentes, mas sim pelos professores que aparentam ter mais vontade de ensinar e fazem com que seja divertido estar lá. Para os que já terminaram, a metodologia e a pré-disposição para ensinar com paciência e atenção constituem-se em elemento fundamental do aprendizado. Os que terminaram há mais de dez anos, além de considerarem tudo isso, dizem que não se sentem retardatários e que têm conseguido acompanhar o restante da turma pelo modo como o professor explica.

Parecem conceitos básicos de qualquer cursinho pré-vestibular, principalmente quando nos particulares essas características são fundamentais para que a clientela permaneça. O primeiro diferencial aparece justamente nesse ponto, pois a preocupação em manter o público não é a mesma uma vez que o cursinho não possui finalidade financeira e é totalmente gratuito custeando, inclusive, o material dos alunos. O segundo, já fora dito, é o fato do Projeto não somente “relembrar” conteúdos. Com uma metodologia que se assemelha ao ensino escolar, os conteúdos são ensinados de fato, somente há diferença no tempo de ensino (oito meses).

Vale ressaltar que muito dos alunos aprovados optaram por, também, cursos de licenciatura. Há, inclusive, professores hoje do cursinho que já foram alunos e que dedicam essa escolha ao modo como os seus professores do passado lecionavam. O que nos permite dialogar com Fernandez e Silveira (2007) no que diz:

Um docente bem qualificado profissionalmente exerce o verdadeiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como um agente multiplicador de conhecimentos contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico, verdadeiro objetivo da Educação Nacional.

Possibilidade que somente ocorre quando “a reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor-estagiário, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação profissional mais articulada e coerente com a realidade” (ARAÚJO e SOUZA, 2009, p. 02). Ou seja, no dia-a-dia, nas perguntas e respostas que a carreira impõe de forma surpreendente e que a teoria acadêmica não consegue abranger.

Esses, portanto, são os resultados do exercício da docência na vida dos alunos. Passemos agora a analisar a importância do projeto como experiência profissional e decisiva na carreira dos graduados.

Recorremos aos atuais professores e a alguns que encerraram o contrato. Dentre os vários depoimentos, há um ponto em comum em todas as respostas: o projeto proporciona um contato muito mais real com o cotidiano da escola e fortalece a atenção às matérias dos cursos, uma vez que na prática elas tornam-se essenciais. Ademais, também relataram a possibilidade de conhecer a rotina extra que a car-

reira impõe, isto é, o trabalho que ainda é realizado em casa com a preparação de aulas e correção de exercícios que são levados do trabalho - fator que torna a rotina exaustiva.

Professor graduando de Física, Allan Oliveira relatou que um aspecto muito importante dessa experiência foi a observação de que falta e muito para uma efetivação do ensino de ciências na nossa região. Afirmou também que a heterogeneidade das turmas (tanto em idade, quanto em facilidade de apreensão) constituiu-se em um desafio cuja importância é imprescindível para uma primeira experiência em sala de aula.

Os demais professores que já haviam tido experiências anteriores, ressaltaram como ponto crucial a autonomia dada a eles como principal figura em salas de aula.

Em relação ao futuro docente, houve diferentes pareceres: alguns ratificaram sua vontade de lecionar e em outros a dúvida foi instaurada. Os dois posicionamentos são benéficos e atingem o que seria a função do Projeto na vida dos professores, respondendo a problemática suscitada no início deste artigo: seguir ou não seguir a carreira docente?

### 3. CONCLUSÃO

A resposta não é o elemento principal, mas sim o questionamento. Quando você reconhece a dimensão da função do professor e dos atributos (muitas vezes danificados pela esfera pública) que ela compete, é necessário que haja um repensar sobre essa profissão tão importante: vou conseguir exercê-la com exemplar dignidade mesmo diante de tantas divergências?

A importância das experiências pa-

ralelas ao Estágio Supervisionado (e também do mesmo) é estabelecida no contexto de levantar essas perguntas o quanto antes ao graduando, para que este comece o mais cedo possível essa reflexão que é decisiva em como seu papel será executado no futuro.

“O tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 37).

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria I. Oliveira; SOUZA, Jobeane F. **A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia**. Florianópolis, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DIAS, Bárbara C. **Em busca de uma práxis e educação ambiental crítica: contribuições de alguns pesquisadores do Brasil**. Nilópolis, 2013.
- FERNANDES, Cleoni M. Barboza; SILVEIRA, Denise N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529-Int.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.
- GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; Romanowski, Joana Paulin. **O estágio nos cursos de licenciatura**. In ENS, Romilda Teodora (org.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009.
- LOPES, Lourival S. **A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional**. Teresina, 2010.
- MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infância e Aprendizagem*. **Infancia e aprendizaje**, México, n 55, p. 59 - 72.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# A LITERATURA COMO UMA FERRAMENTA DE REFLEXÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA OBRA “O MULATO” DE ALUÍZIO DE AZEVEDO

Klivy Ferreira dos Reis  
*Universidade Federal do Amazonas*

Claudimar Paes de Almeida  
*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma análise bibliográfica realizada a partir da obra “O mulato” de Aluísio Azevedo que trata de assuntos considerados polêmicos, até então presente na vida de muitos negros brasileiros, com o objetivo de averiguar o preconceito racial, ligado ao racismo vivenciado pela classe negra. Com isso, observa-se que durante o final do século XIX na cidade de São Luiz do Maranhão o racismo era bem arraigado há uma sociedade patriarcal e ideológica da época, contexto hoje presente na realidade de muitos negros, de forma dissimulada e discriminatória pelo fenótipo da cor. Numa visão crítica da realidade, pode-se dizer que o preconceito está “tácito” na sociedade brasileira, mas suas consequências atingem principalmente as pessoas desfavorecidas como os negros que marcadamente contribuíram para a pluralidade cultural país. Para isso, optou-se pela utilização dos teóricos: Antônio Cândido (2000), Azevedo (1977), Barreto (1984), Hasenbalg (1979), Novaes Coelho (2000), Oliveri e Villa (1999), Proença Filho (2004), Santos, Cassimiro e Alves (2007), Skidmore (1974) , cujas obras literárias colaboram para fazer um levantamento histórico sob a origem do preconceito racial e a existência da intolerância étnicorracial por meio da literatura que faz uma crítica histórica, social e

cultural contra a personificação do negro no padrão e no modelo Europeu sem perder a perspectiva de literariedade.

**Palavras-chave:** Preconceito Racial. Intolerância Étnicorracial. Literatura

## 1. INTRODUÇÃO

Vive-se em uma sociedade ainda estampada por atos de racismo, atualmente encontramos nas notícias dadas pela mídia ou até mesmo vivenciada por nós no nosso dia a dia, atos que partem de atitudes discriminatórias.

Refletir sobre a questão do racismo é pensar em todo um processo histórico a qual ele foi criado. Tratando-se do racismo em relação ao negro, busca-se sentidos desde o processo de colonização, no qual o colonizador cria pseudociências sobre a imagem da raça branca e negra. A raça branca sempre foi vista como a superior detida do conhecimento, inteligência e astúcia, já em contraste, a raça negra foi vista sempre como a inferior detida da “burrice”, preguiçosa e não civilizada. Faz-se necessário uma reflexão acerca desse processo.

Para que se pudesse estudar a questão racial na obra “O mulato” de Aluísio de Azevedo, utilizou-se a seguinte metodologia: trabalho de cunho quantitativo, que buscou compreender através do diálogo com vários autores as diversas questões que envolvem a temática analisada

que gira em torno do preconceito causador da intolerância étnico racial.

É importante ainda ressaltar que existem várias contribuintes na reflexão de questões pertinentes a sociedade, dentre estes, tem-se a literatura como uma das peças fundamentais, nesse sentido, o objetivo principal desse artigo é analisar a obra “O mulato” de Aluizio de Azevedo, que faz referência as questões do preconceito, respaldando-se assim, a partir de teóricos como: Antônio Cândido (2000), Azevedo (1977), Barreto (1984), Hasenbalg (1979), Novaes Coelho (2000), Oliveri e Villa (1999), Proença Filho (2004), Santos, Cassimiro e Alves (2007), Skidmore (1974), sobre essa visão impregnada por uma sociedade racista em relação ao negro.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 LITERATURA: UMA FERRAMENTA ABORDÁVEL SOBRE AS QUESTÕES SOCIAIS

A literatura fantasiosa se propagou por muitos séculos, isto é, até a chegada do Romantismo. Com a incorporação deste movimento aos escritos literários, surge a necessidade de se mostrar uma nova verdade, esta vinculada, pela sociedade romântico-burguesa. A literatura passa a centralizar-se no chamado realismo cotidiano, ou seja, narrativas construídas a partir de fatos reais, estes aspectos podem ser facilmente encontrados, tanto na vida cotidiana quanto na história.

Uma das ferramentas que colabora de forma significativa para esse processo é o cientificismo, segundo Novaes Coelho (2000, p. 53):

à medida que o cientificismo se impõe como única possibilidade de conhecimento

(baseado em *fatos* e em suas *leis*), o Realismo passa a dominar a literatura como forma privilegiada de revelar o mundo. Desde finais do século XIX até meados dos anos 50, diferentes correntes de pensamento cientificista se têm sucedido na cultura moderna (positivismo ou materialismo; pragmatismo ou utilitarismo; personalismo, behaviorismo, socialismo, etc.). Embora cada corrente tenha seus fundamentos e suas características próprias, todas se igualam na tendência realista e experimentalista: recusam taxativamente qualquer possibilidade de conhecimento que pretenda ir além da experiência *concreta ou sensível*, seja a dos fatos positivos e da matéria, seja a do jogo das relações sócias (indivíduo e sociedade), etc.

Surgindo essa nova representação da literatura, cresce o anseio de apresentar nas narrativas questões e aspectos sociais que se encontram presentes na realidade e que envolvem a vida. É importante frisar que, o fantasioso se faz presente nas narrativas modernas, sabe-se que apesar de todo o processo de transformação proporcionado pela tecnologia, pelos descobrimentos feito pelo mesmo e pelas informações que ocorrem de forma tão rápida, ele não se desprende da literatura, claro que vem como nova forma de representação da experiência humana. O que se quer ressaltar aqui é que mediante as transformações ocorridas na sociedade da época, necessita-se de uma nova linha de representação da vida e de pensamento.

Nessa perspectiva, é válido pensar na palavra literatura, quando remete-se a essa palavra, logo se associa ela com grandes obras literárias, o processo mental, remete de imediato para grandes vo-

lumes de papéis, isto é, tem-se uma visão dicotomizada de que a literatura é um fato concreto e acabado, no entanto, não se tem buscado em muitos contextos, a sua mais vasta extensão e intencionalidade, no que condiz há vários aspectos da sociedade. Corroborando Novaes Coelho (2000, p. 49) nesta reflexão:

Atendendo às novas forças atuantes do pensamento culto, podemos dizer, taxativamente, que nenhum escritor poderá criar um universo literário significativo, orgânico e coerente em suas coordenadas básicas (estilísticas e estruturais) e em sua mensagem, se não tiver a orientar sua *escritura* uma determinada consciência do mundo ou certa filosofia de vida (presença atuante que, nos verdadeiros criadores, é talvez inconsciente...). Na ausência destas, o mais que teremos será uma *produção livresca*, que poderá, inclusive, ser atraente e interessante, mas que fatalmente terá vida brevíssima: é mero jogo *literário*, não chega a ser uma *obra literária*.

É nessa reciprocidade que deve ocorrer a escrita literária, propagando ideias, padrões, valores, levantando questionamentos e reflexões em relação ao mundo que nos cerca. No processo da literariedade deve ocorrer a relação do eu com o outro, e nesse conjunto do eu com o outro a relação com o mundo, ou seja, relacionar vida e ação, ação e mudança do meio em que vive.

Nas concepções que fazem parte da literatura, já se tem essa visão da dinâmica que ocorre entre a forma literária e o processo social, cita Brito e Santos (2008, p. 7) “a literatura constitui objeto de investigação sociológica. Inúmeros estudos da dinâmica entre forma literária e pro-

cesso social já se acumularam no campo sociológico, sob matizes e orientações teóricas variadas”. Assim, tem-se a preocupação afim de compreender o processo dinâmico que ocorre entre literatura e as questões que concernem os aspectos históricos e sociais.

Não se pode tomar o distanciamento em dizer que a literatura não está ligada às questões sociais, pois “a verdade que a Literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”. (Candido, 2000, p. 19) logo, a obra corresponde à realidade, atribuindo conteúdos sociais ligados aos aspectos de ordem morais, políticas, culturais, entre outros.

Neste panorama, parafraseando Candido (2000), ainda vale ressaltar que a obra produz no indivíduo uma reação prática, levando-o a ter uma conduta diferente em relação a si mesmo e ter uma concepção diferente do mundo, estes entrelaçados aos sentimentos dos valores sociais.

Quando retrata-se ao artista deve-se compreender em que condição ele se encontra, porque “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição”. (Candido, 2000, p. 27) É fundamental que se entenda esse processo, pois como já se retratou, a vida está ligada à sociedade, desta forma a obra se culmina dentro desse contexto. Panoramicamente a essa função social que a obra permeia, destaca Candido (2000, p. 41):

A função social (ou “razão de ser sociológica”, para falar como Malinowski) comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem social.

Reforçando os valores sociais, a criação literária corresponde a diversas representações do mundo, ou seja, exprime, às vezes, uma introdução sobre determinado assunto, ou adentra de forma evidente nas dimensões sociais. Neste sentido, a obra literária é uma manifestação artística interligada, conexa à vida. Destaca Candido (2000, p. 61):

as manifestações artísticas são coextensivas à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, pois, como vimos, elas são uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. São, portanto, socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica.

Nessa necessidade de que a literatura é para a sociedade, vale lembrar que, ela não é simplesmente um amontoado de papel, ou de obras que expressam somente sentimentalismo ou exaltação a determinados aspectos, mas é uma obra viva, que mexe com a vida, questionando-a e fazendo com que ela possa tomar novos rumos ou direcionamentos. Conforme Candido (2000, p. 68):

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo; homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar

a realidade da literatura atuando no tempo.

Nesse dialogismo entre literatura e o real que concerne a vida do homem, fica claro que a escrita literária fundamenta-se como um processo dialético, ativo e em processo de transformação, tornando-se heterogêneo, criando vários sentidos que colaboram de forma significativa para as reflexões que condizem e que estão ligadas mutualmente as questões sociais.

## 2.2 ESTEREÓTIPOS EM RELAÇÃO AO NEGRO

Abre-se então a partir desses aspectos a reflexão da classificação do negro em relação a sua imagem. É importante frisar como se citou anteriormente, que essa “padronização” de separação de raças vem desde alguns séculos atrás, e quando se refere à questão do negro, percebe-se através de uma revisão histórica, a figura do negro como humanidade inferior.

Desde o processo de colonização, percebem-se práticas ou tratamento em relação ao negro como uma raça inferior, visto que é valorizado enquanto mão-de-obra escrava e barata. O país preocupado em enriquecer cria mecanismos para que se tenha uma mão-de-obra na qual não tivesse tanto gasto, ou melhor, nenhum gasto, já que não existiam máquinas adequadas para esse processo. Partindo desse pressuposto “[...] o tráfico moderno dos escravos negros tornou-se uma necessidade econômica [...]”. (MUNANGA, 1988, p. 8)

Todas essas ocorrências criam na sociedade uma cultura estereotipada do negro, criando assim um olhar preconceituoso, em que ele é visto como ser inferior, imoral e sem aptidões intelectuais. Aí temos uma perspectiva daquele que se

diz superior e daquele que é inferior. Já temos uma grande dicotomia, ou melhor, teoria que favorece esse pensamento preconceituoso em relação aos negros.

A teoria dos climas criou uma visão distorcida em relação aos negros, mesmo que vivendo em locais desconhecidos (nunca visitados). Essa teoria defende que os locais onde existem temperaturas muito baixas ou temperaturas muito altas, fazem com que o homem que vive nessas localidades se torne um ser bárbaro, no entanto, aqueles que vivem nas zonas temperadas tendem a ser civilizados. Segundo Munanga (1988, p. 14):

Todas as descrições da época mostravam os habitantes do interior do continente africano parecidos com animais selvagens. Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da África negra um mundo habitado por monstros, seres semi-homens, semi-animais.

Percebe-se então, criações de clichês que difamavam a imagem do homem negro, distorcendo-o mesmo não sendo visto pessoalmente. Muitos foram os relatos escritos de forma negativa em relação a essa raça “marginalizada”, no entanto, nos meados do século XV, os povos “privilegiados” mesmo tendo-os vistos com seus próprios olhos, tornando-se testemunhas oculares, confirmam a imagem feita nos antigos relatos desta raça vista como inferior através de novos relatos. Destaca Munanga (1988, p. 14):

Podia-se esperar mais dos novos relatos, com testemunhas oculares. Infelizmente, foi retransmitida integralmente a mesma versão. A idéia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com

rosto de cão faminto e coisa do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII.

Nota-se a intensificação dessa forma estereotipada que se espalha através das gerações, criando uma cultura preconceituosa e uma fronteira de separação e distinção entre brancos e negros. É uma forma de descrição monstruosa, não respeitando as diferenças de cor de pele ou de práticas culturais, e o que mais admirava a classe “escolhida” era a forma física dos negros, pois todos eram parecidos, assim se criou uma imagem única para todos os negros (todos eram vistos da mesma forma).

Nesse âmbito tenta-se buscar explicações científicas, tentando justificar a imagem do negro como um ser “degradante” existente na sociedade. Enfatiza Munanga (1988, p. 14-15):

Em cima dessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi a de pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma. A pigmentação escura de sua pele só podia ser entendida pelo clima tropical, excessivamente quente. Logo isso foi considerado insuficiente, ao constatar-se que alguns povos vivendo no Equador, como os habitantes da América do Sul, nunca se tornaram negros. Uma outra justificativa da cor do negro foi buscada na natureza do solo e na alimentação, no ar e na água africanos. [...] Na simbologia de cores da civilização européia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção,



enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nesta ordem de idéias, a Igreja Católica faz do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho.

Diversos são os suportes para a comprovação e crença de que o negro é essa raça que não faz parte da sociedade civilizada. Ver o branco como uma “condição humana normativa” e o negro como uma explicação científica, geográfica, biológica e religiosa, é uma forma de assegurar a sua anulação e mostrar a superioridade dos brancos frente à raça negra.

Com o Iluminismo no século XVIII, acreditava-se através dos pensadores iluministas, uma nova visão sobre o negro, já que se criou uma “ciência geral do homem”. Entretanto, eles apenas afirmaram a mesma imagem que se tinha dos negros das épocas anteriores. Ressalta Munanga (1988, p. 16):

Nesse mesmo século, elaborase nitidamente o conceito perfeitibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiúra, preguiça e indolência constituem temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época.

Percebe-se que apesar de ter a partir do iluminismo uma “explosão” de novos pensamentos em relação ao homem, não se criou uma nova visão em relação ao negro. Continua este, sendo tratado e visto como mero retrato de uma raça subalter-

na, e esse pensamento vai ser delineado enquanto imagem negativa ainda através de vários pensadores iluministas como: Buffon, Helvéteis, Voltaire e outros. (MUNANGA, p. 16-18) Estes pensadores deixam bem claro uma expressividade de uma ideologia voltada à civilização que precisa dominar e que os dominados são exatamente estes que não fazem parte da “sociedade normal” (os negros).

No século XIX ainda vão persistir esses pensamentos, comprovados em várias obras teóricas de nomeados filósofos e biólogos, essa perspectiva racista da raça negra. Vai-se perceber a forma pejorativa empregada aos negros, pois “[...] os dicionários e enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o negro como sinônimo de humanidade de terceira”. (MUNANGA, 1988, p. 19)

A caracterização (estereótipos), ou melhor, desvalorização do negro, não parte de uma perspectiva apenas em relação às teorias de uma raça inferior, mas vai permanecer nas práticas cotidianas, sejam nas condutas, palavras, gestos, tornando-se quase que uma coisa natural quando estas atitudes são praticadas pela “raça intelectual”. Nesse sentido, para compreender-se melhor, o negro foi estereotipado de várias formas, como: Inferior, não civilizado e sem caráter, degeneração humana, pobre e dependente, preguiçoso, retardado, perverso e ladrão. (MUNANGA, 1988)

Concretiza-se a partir dessas várias referências a imagem mítica em relação ao negro, delegando-os todos os tipos de “negação” a uma raça que tenha possibilidade de fazer parte do convívio social. Entende-se que todas as qualidades humanas são retiradas dos negros, já que eram vistos como animais, e ainda, não existia distinção de um para outro, todos

eram julgados da mesma forma, mesmo assumindo papéis sociais como professores, engenheiros ou médicos recebiam salários muito inferiores em relação aos brancos.

### 2.3 REFLEXÕES E RUPTURAS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

As rupturas que giram em torno das questões raciais no Brasil é um ato que faz com que as relações sociais sejam quebradas pela tirania preconceituosa existente num país considerado multicultural. Neste sentido, as reflexões que giram em torno dos tipos relações sociais contribuem direta e indiretamente para o aumento das formas preconceituosa contra a população negra, ao que se refere ao posicionamento social dos negros em relação aos brancos.

A vista disso, pudemos fazer um relato do preconceito racial no Brasil com foco na obra “O mulato” de Aluizio de Azevedo que delineia as questões raciais durante o século XIX naquele contexto que vivia a cidade do Maranhão, onde o preconceito era arraigado há uma sociedade ideológica em que a cor foi motivo de discriminação. A sociedade ideológica se perpetua ainda no século XXI, entretanto o as questões raciais encontram-se se taciturnas, e o que de fato transparece é intolerância ético racial num país que acolheu muitos negros advindos das Américas e ainda é capaz ver o negro como antagonista da construção da identidade brasileira.

A repetida afirmação de que “não temos problema racial no Brasil”, é não apenas uma questão de orgulho nacional, como parece também ter sido suficientemente efetiva para conter as esparsas manifesta-

ções de inconformismo racial. Nenhuma ideologia racista elaborada ou formas de organização branca para lidar com uma “ameaça negra” são distinguíveis. (HASENBALG, 1979, p. 224)

A ideologia assimilacionista, chamada comumente de branqueamento pela elite após 1890 (Skidmore, 1974), consolidou-se no começo do século XX, e continua a ser a ideologia racial predominante no país hoje.

Neste sentido, transparece que através dessa ideologia o Brasil não se importava com a cor, ou seja, com o fenótipo da pessoa humana. Sendo assim, eram ofuscadas as diferenças raciais envolvendo os brancos e não brancos, em que sinaliza a teoria e mito do branqueamento.

Para que se entenda que o Brasil é um país em que as questões raciais estão afloradas e causando uma série de discussão na sociedade, cabe-nos fazer um olhar retrospecto da história do preconceito racial que se inicia desde o tempo da colonização, quando os negros foram trazidos para substituir a mão de obra indígena, que não correspondia às exigências trabalhistas dos europeus, os negros eram melhores nos trabalhos pesados e domésticos, assim os negros foram chegando ao Brasil de acordo com o crescimento das colônias na condição de escravos. Para Oliveri e Villa (1999, p. 123) a escravidão dos negros já era considerada essencial para o funcionamento da economia colonial. Os negros nas colônias faziam todo o trabalho pesado e eram considerados raça inferior para o contexto que vivia aquela sociedade movida pelo sentimento racista.

Por conseguinte, não se pode falar da origem do preconceito, sem citar a influência da igreja, que naquele contexto

foi completamente corrompido, pois se abre um viés, de que a igreja católica enquanto instituição era detentora do poder e poderia intervir contra a escravidão, afim de que não existisse a intolerância étnicorracial, no entanto, a igreja se ofuscou mediante a imposição social da época.

A vista disso, no final do século XIX com o surgimento do pensamento realista os primeiros pensadores buscaram um pensamento livre e desafiaram os valores burgueses e se manifestaram de maneira discreta a denunciar as questões raciais.

Sinalizando para o período de pós-abolição o preconceito e a discriminação racial é um marcador social capaz de gerar conceitos e opiniões antecipadamente do papel negro na sociedade, ou seja, mesmo com a liberdade a herança arraigada do preconceito não deixou de existir. O que seria sonho da própria liberdade, continuou sendo sonho de pesadelo. Como elucida (HASENBALG, 1979, p. 165),

Assim, a explicação da situação social do negro e do mulato após a abolição em termos da mudança abrupta da condição de escravo para a de homem livre, tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais no grupo de não-brancos livres durante o regime escravista, e a continuidade da sua subordinação social após 1888.

A partir de então, as obras literárias vêm mencionando a crítica social condizente ao preconceito e o papel dos negros na mesma que deixa de ser antagonista e passa assumir o papel de protagonista em denunciar a ideologia preconceituosa. Pois as condições que viviam eram de extrema vulnerabilidade.

A visão do negro distanciada

configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente de negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornam assunto ou tema. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161)

No século XXI, o preconceito racial pode ser considerado como o mau da humanidade, por destruir os relacionamentos afetivos entre os indivíduos na sociedade. Neste contexto percebe-se que violências físicas e simbólicas são fatores para o pensamento e atitude racista pelo fato da cor da pele ser diferente da classe dominante. Fazendo uma relação do século XXI com o século XIX não se mudou tanta coisa correspondente ao preconceito, pois o mesmo ainda permeia o universo da população negra de forma desumana.

Numa visão crítica da realidade atual, podemos dizer que o preconceito está “tácito” na sociedade brasileira, mais suas consequências atingem principalmente as pessoas desfavorecidas como os negros, indígenas, orientais que marcadamente contribuíram para a pluralidade cultural de nosso país e vale destacar que essa contribuição não é muito reconhecida.

Num país tão grande como o Brasil, essas diferenças encontram-se de norte ao sul e em diferentes contextos: no campo, na cidade, nas aldeias, nas populações ribeirinhas, quilombolas, etc. Entretanto, podemos lembrar, também, outras diversidades que estão presentes em nosso país, como: diversidade sexual e religiosa (SANTOS, CASSIMIRO e ALVES, 2007, p. 32)

Portanto, a realidade ideológica que se vive o Brasil, percebemos que é um

país miscigenado como pondera Azevedo na obra “O mulato”, por se tratar de mestiçagem. Diante disto, o preconceito é muito forte pela intolerância embutida nas mentes racistas que ainda vê o negro como indivíduo secundário no meio, esquecendo que a raça negra faz parte da nossa cultura nacional ao que concerne a população brasileira. Contudo, são absurdas as formas de preconceitos existentes com as pessoas “ditas diferentes” por não fazer parte dos padrões normais. Visualizamos notadamente isso na realidade que os negros são vítimas do racismo por serem considerados homens de cor.

### **3. A QUESTÃO RACIAL SOB O OLHAR DE ALUÍZIO DE AZEVEDO NAS PERSONAGENS RAIMUNDO E DONA BÁRBARA**

Aluízio Azevedo foi um dos primeiros escritores a abordar o assunto de maneira real na sua obra “O Mulato” escrito em 1888, por retrata com grande veracidade os fatos que ocorriam na sua cidade natal, São Luís, e explora esses fatos para criticar o comportamento da sociedade maranhense diante da escravatura e do preconceito.

Lima Barreto também denuncia o preconceito racial, como podemos observar na sua obra “Recordações do escrívão Isaías Caminha” em 1909, onde ele apresenta mais um protagonista mulato na literatura brasileira, em um período de cenário político e socioeconômico, que enfrentava a sociedade da época.

A obra de Lima Barreto surge em diferentes circunstâncias, se o mulato de Aluízio Azevedo foi escrito num período em que se agitava a campanha abolicionista que sete anos após a publicação do romance veio culminar com a abolição da escravatura, o mulato que protagoniza a obra de Lima Barreto está inserido

em outro contexto, ou seja, duas décadas após a assinatura da Lei Áurea.

Na ótica arraigada do preconceito racial presente nos escritos das obras literárias brasileiras que denunciam as questões raciais por meio da literatura chamamos a atenção para as personagens principais da obra “O mulato” de Aluízio Azevedo na qual percebe-se notadamente as marcas do preconceito racial vivenciado por Raimundo, considerado o mulato no romance e pelas personagens secundárias presentes ao longo da obra. As personagens secundárias fazem referências as crianças e os negros presentes na narrativa.

Como apresenta Azevedo (1997), é notória a linguagem pejorativa ao reportar-se aos negros daquela época: “Preta velha, vergada por imenso tabuleiro de madeira, sujo, seboso, cheio de sangue e coberto por uma nuvem de moscas melancólica”.

Diante deste contexto, o papel do negro era visto na condição da inferioridade e submissão da classe dominante, a elite da época. Assim, destaca retalhos das características físicas e psicológicas das personagens Raimundo e Dona Maria Bárbara que representam o preconceito racial na campanha abolicionista daquela época Raimundo, mulato, filho de um português com uma negra, brasileiro, maranhense, jovem, olhos azuis, cabelos pretos, crespos, dentes claro, alto, elegante, e protagonista. Esta personagem representa a mestiçagem no estado do Maranhão ao que concerne aos aspectos etnicorracial no Brasil, pelo fato de não ser o homem ideal a casar-se com Ana Rosa.

Raimundo cria um conflito interno na busca que descobrir suas origens e descobri que não serviria para casar com

a mesma pelo fato do preconceito racial em relação sua cor. Adentrando especificamente nos aspectos da mestiçagem percebemos que Raimundo tem características pluralizadas ao herdar traços genéticos por parte paterna.

Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro, se não fosse os grandes olhos azuis, que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos, tez morena e amulatada, mas fina. Dentes claros que reluziam sobre a negrura do bigode: estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. (AZEVEDO, 1977, p. 35)

Entretanto, fica evidenciado que apesar da idealização que o autor fez da personagem, ele Raimundo, não correspondia às características de cor que a sociedade tinha como apropriada. Apesar de ser um homem de posses, possuidor de beleza e inteligência, pesa sobre ele a descendência negra oriunda da linhagem genética materna.

Dona Maria Bárbara, considerada uma mulher de virtudes, porém literalmente preconceituosa ao reporta-se aos negros e foi contra a relação do romance de Raimundo e Ana Rosa pela questão étnica racista da época. Ao analisar D. Maria Bárbara, reflete que o preconceito existia há muito tempo naquele estado, o Maranhão, ela é pessoa viva que tinha em sua mente que os negros não tinham relevância alguma para sociedade e só servia para trabalho escravo.

Essa severidade e preconceito que carregava D. Maria Bárbara são oriundos de suas origens, pois seus avós quase todos portugueses. A saber, fragmentos de sua característica como assegura Azevedo (1997), “Era uma fúria! Uma víbora!

Dava nos escravos por hábito e por gosto; só falava a gritar e, quando se punha a ralhar - Deus nos acuda! -, incomodava toda a vizinhança! Insuportável!”

Portanto, a figura desta personagem é considerada escrupulosa ao tratar a pessoa do negro desprezível, tinha em sua mentalidade que o sangue branco era melhor que o sangue negro. Redondamente enganada em seus próprios conceitos. Como apresenta Azevedo (1997), em uma fala de D. Maria Bárbara, “quando falava nos pretos, dizia *Os sujos*, e, quando se referia a um mulato dizia *O cabra*”. Fica evidente a diferenciação do negro para o mulato, porém o preconceito pesava apesar desta distinção que representa a mestiçagem da figura do mulato.

Na obra é visto esses preconceitos de uma sociedade escravocrata que só visava os interesses próprios e esqueciam-se de quem dava seu suor para cuidar de seus patrimônios, este, eles tratavam como animais. Portanto, “O mulato” vem representar o papel do negro na sociedade atual em que gradativamente vem conquistando espaço de relevância no meio social, tendo seus direitos valorizados.

A literatura brasileira em suas obras retrata o contexto histórico social e econômico da época, ou seja, vem denunciar os temas cruciais que a sociedade vivencia em relação a tais contextos. Desta forma, a literatura serve como crítica social em relação ao racismo que a obra de Azevedo apresenta o protagonista filho de uma escrava negra e um português. Veementemente conflitos internos e externos são presentes tanto na obra quanto na vida social, no que diz respeito à identidade e genética do indivíduo correspondes aos aspectos étnico raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra “O Mulato” de Aluísio Azevedo contou a história de um o amor proibido entre Raimundo e sua prima Ana Rosa na conservadora São Luís, no fim do século XIX, mas como apresentado, pesa sobre eles o preconceito de uma sociedade racista, que não conhece limites para proteger a situação estabelecida.

Ainda é percebido que o autor desnuda como ninguém essa hipocrisia da sociedade da província do Maranhão. E, além disso, “O Mulato” trouxe à tona o tema do preconceito racial e também o anticlericalismo um dos preceitos básicos da escola naturalista e a visão acerca da mulher, que era vista como submissa.

No tocante, o autor utiliza-se também, da crítica social para denunciar os abusos da classe burguesa em cima dos negros até então libertos que apesar do decreto da lei da abolição da escravatura (Lei Áurea), os negros ainda eram tratados como escravos. Apontando como era forte o preconceito racial naquela época.

O artigo trouxe retalhos da origem do preconceito racial no Brasil e como o racismo foi e continua sendo um marcador social na sociedade brasileira. Por conseguinte, estes aspectos foram observados na obra “O mulato” fazendo uma ligação com a realidade, na qual percebamos que as formas preceituosa estão tácticas, em relação ao contexto social que vivia aquela sociedade Maranhense do século XIX.

Nesse sentido, é necessário pensar e repensar sobre a figura do negro, visto que este passou por diversas nomeações, principalmente em relação à discriminação a sua imagem. Essas descrições foram criadas por uma raça que acreditava ser superior. Nessas reflexões que fo-

ram realizadas a partir da análise do conto e das reflexões teóricas, entendeu-se que os negros passaram por várias situações e que foram conquistando aos pouco seus direitos na sociedade.

Porém, entende-se que esse processo foi muito demorado, e necessitou-se de lutas constantes para que os direitos fossem almeçados. A partir também da literatura pode-se perceber essa atitude racista ocorrendo. Das diversas formas foram expressas em várias obras.

Portanto, ainda e necessário pensar sobre as várias atitudes tomadas em relação a discriminação do negro, visto que estes são seres humanos como todos os outros e que precisam ser respeitados e valorizados no meio em que vivem.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. São Paulo: Ática, 1977.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrívão Isaiás Caminha**. São Paulo: Ática, 1984.
- BRITO, Clovis Carvalho e SANTOS, Robson dos. **Escrita e sociedade: estudos de sociologia da literatura**. Goiânia: ed. Da UCG, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. – São Paulo: Editora Quatro, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, ed. Graal, 1979.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 2ª ed. Editora Ática, São Paulo, 1988.

OLIVERI, Antonio Carlose VILLA, Marcos Antonio. **Cronista do Descobrimento**. São Paulo: Ática, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estudos Avançados, 2004, v. 18, n. 50, p. 161-193.

SANTOS, Vanildes Gonçalves dos; CASSIMIRO, Hugo Leonardo; ALVES, Keila Cristina. **Na trilha do grupo de jovens**. 1ª ed. São Paulo: CCJ, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Fato e Mito: Descobrendo um problema racial no Brasil**. Cad. Pesq., São Paulo, n.79, p. 5-16, nov. 1999.

# “O VARADOURO” COMO FONTE EM MEIO AOS SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Lauane Laura da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Os trabalhos em ciências sociais e humanas no Acre ao empregarem fontes hemerográficas acrianas da década de 1970 fazem menção ou recorrem ao periódico “O Varadouro”, todavia, a literatura a sei respeito limita-se ao seu conteúdo em desfavor do exame de seu lugar de produção, a equipe que o produzia, as suas publicações e leitores... Neste sentido, a presente comunicação tem como objetivo pensar sobre o jornal “O Varadouro” como fonte para pesquisas acerca dos conflitos fundiários no Acre, durante o Regime Pós-1964. Tais reflexões resultam do levantamento de dados, para o desenvolvimento de monografia no curso de bacharelado em História na UFAC, a respeito da atuação Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas questões de uso, posse e propriedade das terras acrianas na década de 1970. O referencial teórico e metodológico empregado aqui se estrutura a partir da reunião de apontamentos da História do Tempo Presente, História Cultural da Imprensa, História Ambiental e História Pública. Desta feita, o texto aqui exposto é produto inicial e em amadurecimento do exame dos vinte e quatro exemplares de “O Varadouro”, que circularam nos Acre anos de 1977 a 1981, com o intuito de ao analisar conteúdos, formato, caracteres, linha editorial e seu lugar de produção, investigando as lacunas sobre as temáticas que ali se expunham, assim justificando sua inserção dentro do Grupo de

Trabalho “**Silêncios e ‘silenciamentos’ artísticos, culturais e científicos sobre e nas Amazônia dos séculos XIX ao XXI**”, no eixo temático História, Memória e Literaturas.

**Palavras-chave:** O Varadouro. Fontes. Silêncios.

## INTRODUÇÃO

A comunicação que ora se expõe é resultante do desenvolvimento de uma pesquisa, ainda inconclusa, que utiliza a imprensa escrita acriana como fonte. Nesta, a partir de estudos acerca da Comissão Pastoral da Terra (CPT) se analisam periódicos cujas produções e circulações ocorreram no Acre, nos períodos de 1977-1981.

Na pesquisa, o intuito é abordar a CPT e sua atuação em defesa das populações tradicionais, face à substituição do extrativismo vegetal pela pecuária no Acre, tendo como referencial a imprensa alternativa acriana.

Em caráter secundário, ao pensarmos o Acre neste contexto histórico, utilizamos as obras atinentes à historiografia do Acre e Brasil, bem como títulos de distintas áreas a fim de buscarmos a integração de fronteiras do conhecimento entre História, Economia, Imprensa e demais Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para tanto, os adotamos a metodologia de trabalho da transdisciplinariedade proposta por Edgar Morin.

Dentro deste *corpus* documental



além da temática pesquisada, vários elementos conectivos afloram, tanto a respeito dos lugares de produção, quanto acerca dos seus leitores. Neste conjunto de elos de conexão entre pesquisas, o primeiro a ser destacado é a superação do fustigar da imprensa escrita como fonte histórica.

Ao que se aduzem as indagações tangentes à caracterização deste jornal e seus destinatários, já que dentro de minha baliza cronológica a maior parte da população acriana não possuía instrução formal da leitura e escrita.

E a isto, se acrescentam ainda as problemáticas próprias de identificarmos a composição do corpo técnico-redacional dos periódicos consultados, bem como do lugar de produção donde se elaboravam as falas publicadas nestes veículos de comunicação. No entanto, paulatinamente foram acontecendo às transposições destes obstáculos às pesquisas, à medida que fluíam as relações entre imprensa e a construção de memórias.

Neste sentido e com a maturação das fontes primárias e secundárias os receios acerca do emprego da hemerografia eram superados, posto que nos últimos anos em nosso país:

Os estudos sobre imprensa desenvolvem-se em diversas direções, desde os trabalhos voltados para a realização de uma *história da imprensa*, os estudos sobre a linguagem e a técnica do fazer jornalístico, destacando as mudanças nos meios e alterações na linguagem jornalística; passando pelos inúmeros trabalhos historiográficos que utilizam a imprensa como fonte de informação, [...], até trabalhos recentes que abordam a imprensa periódica na perspectiva da História Social como uma prática social que constitui

memórias e viveres urbanos. (MACIEL, 2008)

Então, tomando por base o pressuposto da “História Social como uma prática social” elaboradora de vivências, experiências e memórias, trespasamos o horizonte dos jornais enquanto “monumentos” com a confrontação das fontes, nos permitindo a conferência das informações obtidas, nos conduzindo ao melhor entendimento acerca dos seus produtores, receptores e da sociedade que os cercava. E com isso, fazendo esmorecer as desconfianças acerca dos periódicos no papel de fontes históricas, mas ainda marcando-se as necessidades de cuidados com os métodos interpretativos dos materiais coletados. De tal maneira que com a dessacralização do “documento monumento” (LE GOFF: 1990) torna-se cada vez mais pertinente à pluralidade dos temas para a labuta do historiador, posto que:

Nestas últimas décadas perdemos definitivamente a inocência e incorporamos a perspectiva de que todo documento, e não só a imprensa, é também monumento, remetendo ao campo de subjetividade e da intencionalidade com o qual devemos lidar. (CRUZ; PEIXOTO, 2007: 254)

Ante a multiplicidade de temáticas, emerge também a variedade de novas fontes. Ou mesmo, a retomada de fontes já empregadas pelas pesquisas dos historiadores, mas sendo permeadas de novos sentidos em conformidade com a proposição de “História Social como uma prática social” e da “historicidade da Imprensa”, pois:

Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, em primeiro lugar, tomá-la como uma força ativa da história do

capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas. Como indica Darton, é preciso pensar sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica. (CRUZ; PEIXOTO, 2007: 257)

Desta feita, entendendo a imprensa como “força ativa da história do capitalismo” se ultrapassam as fronteiras da sacralização documental das fontes hemerográficas e do “conhecimento parcelário e estanque” (MORIN, 2005) se coadunando com os apontamentos da metodologia transdisciplinar, cuja aplicabilidade nestes trabalhos se concretizou com os estudos coligados e concomitantes dentro da História, Economia, Imprensa e Literatura.

Mas, mesmo superada a polêmica do trato com os jornais enquanto fontes, desconfortos advinham ao considerarmos o elevado número de analfabetos no Acre tanto no começo do século XX, quanto após a instauração do regime de exceção em 1964. Isto porque, o grande quantitativo de despossuídos da escolaridade formal, e por consequente, sem domínio da leitura e da escrita, trazia consigo a indagação quanto a ser possível ou não interpretar os textos jornalísticos como indicativos do contexto social, político e econômico daqueles períodos.

No entanto, várias respostas a este questionamento foram encontrados em leituras de textos que analisaram a história da imprensa no Brasil. Dentre as fontes secundárias que abordaram as folhas impressas no alvorecer do século passado e mesmo no pós 1964 encontramos

indicativos de subterfúgios criados para suplantar o analfabetismo, a exemplo das leituras coletivas em espaços públicos, que iam das portas das gazetas, até as praças, parques, salões paroquiais e mesmo nos locais de trabalho (BARBOSA, 2010: 217). Assim, ao considerarmos que apenas trinta por cento da população brasileira fosse alfabetizada no período na passagem do XIX ao XX (DEL PRIORE, 2013: 167), é possível verificar entre vários autores o consenso de que “os excluídos também eram leitores” (BARBOSA, 2010: 217) e que em meio aos embates pelas terras acrianas, ainda que por diferentes práticas e estratégias os seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, posseiros e indígenas também tinham acesso as suas causas em páginas jornalísticas. Aliás, artifícios estes, que não foram exclusivos dos brasileiros, pois também se detectaram estas interações na Inglaterra do século XIX, conforme afirma Raymond Williams que:

Desde o início do século [...] os jornais dominicais tinham circulação muito acima dos diários – um fator constante de expansão da imprensa até os nossos dias atuais. Seu público leitor era também mais amplo, em termos sociais, do que a imprensa diária. Eles eram comprados e trazidos não somente para clubes e cafeterias, mas também para barbearias, onde a visita dominical do trabalhador poderia significar sua única oportunidade de ler um jornal, ou ouvi-lo sendo lido. (WILLIAMS, 2007: 23)

As astúcias para superação do acesso às leituras e socialização dos conteúdos de jornais ocorreram tanto no Acre Território Federal quanto no Acre Estado pós 1964. E inserido neste universo, o *Varadouro* nos fornece subsídios para estu-

darmos o contexto das alterações socioeconômicas impostas ao Acre pelo Estado Brasileiro Ditatorial, visto que:

O jornal *Varadouro*, editado em Rio Branco, no período de 1977 a 1981, escrito por intelectuais acreanos e de outros Estados, denominado de *O Jornal das Selvas*, assumindo de forma precisa a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais acreanos à posse de suas terras, denunciando as formas violentas pelas quais os fazendeiros atentavam contra o modo de vida dos seringueiros do Acre, constitui-se numa fonte histórica imprescindível para quem estuda as transformações sociais na região, sob o ponto de vista de uma história comprometida com uma cultura de trabalhadores e suas formas de resistir à penetração do capital em suas terras. Evidência, de forma intensa, a realização de Empates promovidos por seringueiros e colonos (posseiros), em vários seringais, [...] (SOUZA, 1998: 222-223)

Embora fosse um jornal escrito por intelectuais do Acre e de outros Estados, tal qual afirmou Souza (1998) em conformidade às páginas do *Varadouro* em sua primeira edição datada de maio de 1977, apresentava como temas centrais preocupações acerca da condição do indígena, dos sindicatos de trabalhadores rurais, “do consumidor acreano e da inflação galopante” e declarava no seu editorial inaugural que pretendia “contar o momento histórico atual do Acre e de sua gente”<sup>1</sup>, corroborando a observação de que:

O jornal alternativo o *Varadouro* – um jornal das selvas, entre maio de 1977 e dezembro de 1981, em 24 edições, buscou outras formas de relação com os movimentos sociais legitimados por grupos que

se apresentavam como ‘povos tradicionais’, especialmente aqueles que definiam como pobres do Acre: seringueiros, índios e colonos. (PORTELA, 2008: 1)

Alterações na edificação do Acre brasileiro ocorreram no transcurso do século XX, todavia, a partir de sua segunda metade, com a ascensão de um Regime Ditatorial ao Palácio da Alvorada, as páginas dos jornais acrianos são tomadas de novas evidências acerca das formas de elaboração e explanação do extremo oeste do Brasil. De tal forma que, se no início do XX tratava-se de consolidar a aquisição das terras acrianas com o extrativismo vegetal, no último quarto do século a pauta era vinculada a manutenção do controle sob o Acre dentro de uma nova perspectiva geopolítica sob a ótica Programa Nacional de Integração (PIN) e do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)<sup>2</sup>.

E dentro deste contexto que se constituiu o *Varadouro* como um “dever de consciência de quem acredita no papel de jornalista”, pois no primeiro editorial seus periodistas afirmavam que o produziam porque acreditavam que “o homem acreano e da Amazônia em geral” eram merecedores de “muito mais do que simplesmente ‘o berro do boi’ ”<sup>3</sup>. Daí utilizarem boa parte da folha quatro daquela edição, a fim de tentarem estimular a divulgação de anúncios sobre a seguinte assertiva:

Nós pretendemos fazer um jornal que registre o momento histórico do Acre e restabeleça a ligação com o seu passado

Anunciando nele você estará facilitando essa tarefa

(9 firmas fizeram isso no primeiro número)

E neste mesmo exemplar além da linha editorial, em face às exigências do período de Ditadura Militar e Civil se identificavam toda ficha técnica em que se continham os nomes do diretor responsável, editor, redatores, diretor financeiro, bem como da fotografia e arquivo, aduzido do endereço do jornal, seu telefone e oficina em que era produzido. Em formato de tablóide, mas sem “ranço da linguagem doutrinária dos alternativos nacionais” (KUCINSKI, 1991), o *Varadouro* tinha quantitativo de laudas variável em conformidade com as suas edições, indo respectivamente de onze a quinze folhas na primeira e vigésima edição, com conteúdos distribuídos entre uma a quatro colunas por página.

Também na edição inaugural do *Varadouro – o jornal das selvas* se auto determinava como uma folha quinzenal que “já nasceu acreditada por importantes firmas comerciais que compuseram um saudável e indispensável pacote publicitário.”<sup>4</sup> Aliás, bastante curioso o conjunto dos classificados, tanto por seu caráter de anunciar coisas, produtos e serviços públicos e privados, quanto pelo teor destes, perpassando de vestuário, a representantes comerciais que vendiam grupos geradores de motosserras e empresas estatais como a Colonacre.

Ainda que sob as pressões vinculadas a circulação de um jornal alternativo (FERREIRA, 2003: 08), o *Varadouro* expunha nos editoriais suas perspectivas de constituição e apresentação do Acre enquanto terras brasileiras. Se ao poder executivo nacional tocava o “integrar para não entregar” e neste rastro seguia-se a ocupação da Amazônia como fronteira agropecuária e de extrativismo mineral, na elaboração dos textos da equipe do *Varadouro – o jornal das selvas* o debate

girava em torno dos rumos dados as populações tradicionais fossem em espaços de mata ou nas cidades.

Assim, negava-se o discurso oficial trazendo à cena do diálogo jornalístico local e nacional as demandas destas gentes, que se contrapunham a versão estatal de vazio demográfico. Contudo, os enfrentamentos do *jornal das selvas* eram custeados com os anúncios emblemáticos, em que se vendiam de equipamentos para derrubada da mata a edificações de espaços urbanos. Esta diversidade de reclames e temas trouxe consequências quanto a sua longevidade, pois:

Ao tentar encaixar-se na prática de um jornalismo crítico e pluralista, o *Varadouro* logrou sucesso editorial, [...], mas não obteve o sucesso correspondente em termos financeiros, fechando quatro anos depois do início do projeto.

O jornal [...] ganhou importância e espaço no mercado do campo jornalístico acreano e brasileiro por ter se voltado para um jornalismo de forte apelo social, preenchendo uma lacuna que os jornais diários ou da grande imprensa foram perdendo no decorrer dos últimos anos, diante da exigência de um enfoque macroeconômico ou de interesse político e econômico dominante.

(PORTELA, 2008, p. 1)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o *Varadouro – jornal das selvas* teve suas atividades encerradas com sua vigésima quarta edição, em 1981. Mas, deixou valioso legado para os pesquisadores sobre o contexto político, social e econômico do Acre no período final da Ditadura.

Desta forma, o que aqui se expôs foram apontamentos, dentro da metodologia transdisciplinar, sobre a análise do jornal acriano *Varadouro*, com o intuito de pensarmos como este periódico elaborava e expunha o Acre enquanto ente brasileiro. Neste sentido na imprensa alternativa questionadora das reorientações socioeconômicas advindas do regime instituído a partir de 1964, se constatou que o cerne das preocupações do Estado Brasileiro no período era assegurar o domínio sobre o Acre mediante a exploração dos recursos naturais.

## NOTAS

1 *Varadouro*: o jornal das selvas, nº 01, ano I, maio de 1977.

2 Criado com a Lei nº 5.727, de 04 de novembro de 1971, tendo por base dotar o Brasil de Infraestrutura necessária ao crescimento do país. Neste sentido, a ideia era enfatizar ações nos setores de transportes e telecomunicações, com destaque para as grandes obras da Usina Hidrelétrica de Itaipu e a rodovia Transamazônica.

3 *Varadouro*: o jornal das selvas, ano I, número 1, maio de 1977, edição quinzenal. p.02.

4 *Varadouro*: o jornal das selvas, ano I, número 1, maio de 1977, edição quinzenal. p.02.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva. *História Cultural da Imprensa: Brasil, 1800-1900*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

*Comércio do Amazonas, anno XXIX*, nº 368, de 8 de janeiro de 1899. Disponível em <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=301337&passa=ano189&pesq=acre>> Acesso em: 3 set. 2013.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Na oficina do historiador: Conversas sobre História e Imprensa. Projeto História: História e Imprensa*, São Paulo, v. 35, ago./dez. 2007. Disponível em: <[http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/](http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221)

[view/2221](http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221)> Acesso em: 3 set 2013.

DEL PRIORE, Mary. *O castelo de papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, conde d'EU*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

FERREIRA, Paulo Roberto. *Mais de 180 anos de Imprensa na Amazônia*. 2003. Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/midia/paulo-robertoferreira.doc>>. Acesso em 24 fev 2014.

KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários nos tempos da imprensa alternativa*. São Paulo: Scritta, 1991.

LE GOFF, Jacques; et al. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MACIEL, Laura Antunes. *Produzindo notícias e histórias: algumas questões em torno da relação telégrafos e imprensa - 1880/1920*. In: FENELON, Déa R.; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto (Org.). *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

\_\_\_\_\_. *O popular na Imprensa: linguagens e memórias*. In: *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

PORTELA, Michelle da Costa. *A mulher seringueira em Varadouro - um jornal das selvas*. In: Simpósio Temático 19 - *Intersecções entre gênero e sociodiversidade amazônica*. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo,*

*Violência e Poder*, 25 a 28 de agosto de 2008, UFSC.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. “**Varadouros da Liberdade**”: **cultura e trabalho entre os trabalhadores seringueiros do Acre**. In: *Revista Projeto História*. São Paulo: 1998, v. 16, p.221-231. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11202/8210>>. Acesso em: 10 de ago 2014.

TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. Prefácio Senador Tião Viana. 4.ed. Brasília: Senado Federal, 2001. 2 vol.

**Varadouro: o jornal das selvas**. Ano I, número 1, maio de 1977, edição quinzenal.

WILLIAMS, Raymond; B. JANNUZZI, Ricardo (Tradução); CRUZ, Heloisa de Faria (Revisão técnica). **A imprensa e a cultura popular: uma perspectiva histórica**. *Projeto História: História e Imprensa*, São Paulo, v. 35, ago./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2202/1308>> Acesso em: 3 set 2013.

# ENSINO DE LEITURA: UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA PROFESSORES

Laura Gianne Lopes de Oliveira

*Secretaria Estadual de Educação e Esporte*

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de um pré-projeto para o Mestrado em Educação e busca fazer um estudo sobre as formações continuadas em ensino de leitura para os professores de Escolas Públicas do Estado do Acre, uma vez que a temática tem sido alvo de muitas discussões no que diz respeito às práticas educativas. A formação de professores em ensino de leitura é um tema relevante, pois os números têm mostrado que nossos alunos saem da escola sem saber ler. Daí a importância do professor no ensino da leitura, independente da disciplina que ministre, focalizando, para isso, na necessidade de uma reformulação nas formações continuadas, voltadas para o ensino de estratégias de leitura a estes profissionais. O ensino da leitura é de suma importância, pois segundo o que nos afirma Nery (2007) a unidade de trabalho de todas as áreas curriculares é o texto: pode ser um livro, uma paisagem, um mapa, um gráfico. Nessa concepção, ensinar é essencialmente ensinar a ler. Para esse estudo selecionamos os livros *Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário*, de Delia Lerner, que define o ensino da leitura como um desafio para que seja vista como prática viva e vital, ensinando o aluno a repensar o mundo e a reorganizar o próprio pensamento. Seguindo a mesma linha, temos Isabel Solé, em seu livro intitulado *Estratégias de leitura*, que objetiva ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender os textos escritos. Através de pesquisas bibliográfica, documental e de campo, pre-

tendo realizar o estudo sobre o ensino da leitura em todas as disciplinas e acompanhar as formações continuadas oferecidas, buscando respostas para o problema que tem se mostrado real na escola.

**Palavras-chave:** Leitura. Professores. Ensino.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer uma pesquisa e aprofundamento em estudos sobre a formação inicial e continuada de professores e o trabalho docente, acerca da implementação de propostas no sentido de formar leitores proficientes e críticos e investigação da leitura e da formação de professores capazes de formar leitores. Pois é notório o quanto os professores precisam de formações voltadas para o ensino da leitura, uma vez que na escola, como escreve Nery (2007), *a unidade de trabalho de todas as áreas curriculares é o texto: pode ser um livro, uma paisagem, uma partitura, um corpo em movimento, um mapa, um gráfico. Nessa concepção, ensinar é essencialmente ensinar a ler.*

Entretanto, segundo o que se observa nos professores de escolas públicas, o profissional da docência atual não tem se mostrado capacitado para acompanhar esta modificação no quê ensinar (conteúdo - leitura), uma vez que, tradicionalmente, esta missão árdua fazia parte apenas da tarefa do professor de Língua Portuguesa. Fato que o acompanha desde a Formação Inicial e o acompanhará por toda vida, caso não seja revisto o currículo

lo nos cursos de licenciatura ou pelo menos lançado mão de um novo modelo de Formação Continuada.

Esta proposta, que ainda é um pré-projeto, pretende, destacar a importância do professor no ensino da leitura, independente da disciplina que ministre, focalizando, para isso, na necessidade de uma (re)formulação nas formações continuadas, voltadas para o ensino de estratégias de leitura a estes profissionais. Que não diferente dos de outras áreas, precisa estar sempre atento de que o avanço progressivo e contínuo da qualidade da educação é a tradução da qualidade das ações que se realizam e se efetivam no contexto da sala de aula e que nenhuma outra variável afeta mais o desempenho do aluno do que a qualidade do professor.

Portanto, a formação de professores em ensino de leitura é um tema relevante, pois os números têm mostrado que nossos alunos saem da escola sem saber ler, conforme dados

No Brasil, um em cada dez brasileiros com 15 anos ou mais não sabe ler e escrever. 2/3 da população entre 15 e 64 anos é incapaz de entender textos longos, localizar informações específicas, sintetizar a ideia principal ou comparar textos. Dos alunos que cursaram do 6º ao 9º ano, apenas 1/4 deles é plenamente alfabetizado. Conclusão: Os alunos aprendem a ler, mas não compreendem o que leem. (REVISTA NOVA ESCOLA, NOVEMBRO, 2009)

E falando acerca da importância do professor estar em contínuo processo de formação, temos Cunha (2013),

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição

humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.

Explicando sobre a importância do professor no ensino da leitura, temos Kleiman (2006, p. 08),

O professor, como agente de letramento é um promotor das capacidades e recurso de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das diversas instituições.

Como ainda em Bomeny (2009),

O tema da leitura é um dos temas que nos coloca frente a frente com a nossa fragilidade de nossa tradição educacional. O Brasil é um país que ainda no início do século XX enfrentava o índice de 76,4% de analfabetismo. Um país praticamente analfabeto com imensos desafios tem entre tantos a falta de estímulo à leitura e o elo sensível em qualquer cadeia de valorização da leitura é o professor.

As Formações Continuadas em Ensino de Leitura para Professores do Ensino Fundamental e Médio de Escolas Públicas Estaduais são o objeto de estudo desta proposta, pois é perceptível a exigência de uma melhor preparação para os docentes das outras disciplinas, que não os de Língua Portuguesa, de se apropriarem das estratégias de ensinagem de leitura. Para que percebam, então, qual é o papel das várias áreas curriculares na formação do aluno falante/ouvinte, do leitor/escritor; quem ensina um aluno a defender um ponto de vista; a argumentar de for-



ma consistente; que área trabalha com os usos públicos da linguagem. Percebendo assim que, assim que como nos afirma Neri (2013) na escola, todo professor é professor de linguagem, pois os conteúdos das várias áreas do conhecimento humano são sistematizados, registrados e divulgados em diferentes linguagens, particularmente a linguagem verbal, em suas relações com as demais.

Os professores da Rede Pública Estadual do Ensino Fundamental e Médio, das outras disciplinas, que não Língua Portuguesa, não têm aplicado em suas aulas o ensino da leitura. Porque, mesmo que digam estar ensinando, não se percebe efeito. Isto é evidenciado pelos resultados apresentados em Avaliações Externas, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências), mas não só pelo PISA, como também pelos resultados apresentados na Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio, que confirmam a necessidade de uma ação profícua no que se está ensinado na escola, e esta ação passa pelo professor.

Portanto, levantar o histórico de tal legado é uma necessidade urgente, uma vez que não podemos mais fechar os olhos ao fato de que a escola não tem preparado o aluno para ler, ou, não tem conseguido transmitir o conhecimento por ter uma visão distorcida acerca do que seja ensinar leitura. Kleiman (2008, p.50), no excerto, explica o que seria um conceito para ensino de leitura: o ensino de leitura consiste na ‘modelagem de estratégias’ metacognitivas e cognitivas. Logo, cabe ao professor ensinar capacidades linguísticas específicas aos seus alunos, visto que dessa aprendizagem re-

sultará a compreensão textual.

Como também afirmam, Eitelven; Fronza (2012),

O estudo das teorias de leitura promoveu o entendimento de que ler é muito mais do que decodificar letras e palavras e convertê-las em sons. Ler é, acima de tudo, atribuir significados às palavras, às orações e aos textos. A leitura é uma prática social e fundamental para entender o mundo. Para tanto, cabe ao educador encontrar diferentes estratégias para ensinar seus alunos a ler e a compreender os gêneros que compõem o cotidiano social e, mais do que isso, envolvê-los nessas práticas como seres atuantes que compreendem e agem no meio em que vivem. Nessa ótica, o professor estimula seus alunos a despertar os seus conhecimentos prévios para, assim, poder interpretar e extrair da leitura novos significados que lhes permitam construir novos saberes – a leitura numa interdependência dialética.

Os objetivos desta proposta são identificar o alcance prático das formações continuadas sobre o tema leitura e compreender o ensino de leitura na escola. Pois sabe-se que formações são oferecidas e que o tema leitura na escola é bastante divulgado. Sabe-se ainda, que há uma vasta literatura sobre o assunto. É importante citar aqui o que dizem os PCNS sobre o foco de interesse em questão:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar adequadamente, pois

não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar com proficiência textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, 1996)

Há algumas hipóteses, que talvez justifiquem os objetivos citados acima: é possível que haja uma resistência por parte dos professores no que diz respeito às mudanças no sistema de ensino, pois, conforme explica Nóvoa, o foco na mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma com uma condição de sua mobilização para tal (1994 apud CUNHA, 2003). Conforme Cunha (2013),

Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência

de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.

Pode ser ainda, que os professores não ensinem leitura porque não sabem, ou seja, porque não conhecem suas estratégias de ensino. Têm uma visão errada sobre o que é ensinar leitura, pois a veem a partir da visão clássica e ultrapassada, na qual o leitor é um **ser passivo**. O texto seria a representação do pensamento de um sujeito dono de sua vontade e de suas ações. Caberia ao leitor apenas “captar” a maneira como essa vontade foi mentalizada. E não, segundo a visão de interação, na qual a leitura é vista como atividade em que pesam as **experiências e os conhecimentos do leitor**; e exige dele mais do que o conhecimento do código. Cada leitor lerá o texto a seu modo. O sentido “não está lá”, é construído por “**sinalizações**” textuais fornecidas pelo autor e pelos saberes prévios de quem lê. O texto é lugar de interação e constituição dos sujeitos da linguagem (KOCK; ELIAS, 2006).

Outro possível fator pode estar relacionado ao isolamento, quase que obrigatório, ao qual o professor de escola se impõe, o impedindo de uma maior aproximação à pesquisa, aos estudos, como é a realidade do professor universitário. O professor da rede se vê tão imbuído e envolvido com os problemas do cotidiano escolar, que não se sente estimulado a participar de formações, vendo as mudanças como forma de imposição, por não se achar parte do processo de reflexão do fazer docente. Como bem argumenta Nóvoa (2013),

é preciso ter consciência de que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da Educação para as sociedades do século 21. Julgo que é um excelente exemplo para o tipo de organização que precisamos criar na nossa área: centros acadêmicos de Educação que juntem, no mesmo espaço, a escola, a formação de professores e a pesquisa.

Ainda sobre o tema, discorre o Ministro da Educação Henrique Paim,

a formação que a universidade oferece é distanciada da realidade das salas de aulas. A palavra-chave é o amadurecimento na relação entre educação básica e a educação superior, esta relação precisa ser aperfeiçoada para melhorar a formação inicial e continuada dos professores.

Sendo assim, faz-se necessário trazer ao debate um estudo mais aprofundado sobre o tema, para que se possa estabelecer, claramente, o que tem feito com que as formações continuadas não logrem êxito. Pois não há como negar a necessidade de (re)formulação, como afirma Nóvoa (2013) *hoje é com algum desconforto que olhamos para as mudanças que aconteceram e surge a necessidade de lançar as bases para um novo modelo de formação*. E é este o intuito deste Projeto.

Além do mais,

O professor precisa compreender que prestígio profissional vai muito além de estar de posse de um diploma, que prestígio profissional é saber lidar com situações complicadas no constante convívio com a comunidade escolar e, para

que isso realmente ocorra, é necessário o aperfeiçoamento contínuo. (EITELVEN; FRONZA, 2012)

Para um maior aprofundamento teórico será estabelecido diálogo com algumas obras que tratam desta temática. Uma dessas obras é *Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário*, de Delia Lerner, que define o ensino da leitura como um desafio para que seja vista como prática viva e vital, ensinando o aluno a repensar o mundo e a reorganizar o próprio pensamento. A leitura, segundo afirma Lerner, deve ser vista em seu sentido real, o de preservar sua função social. E não mais, apenas, uma leitura escolarizada, didática, voltada apenas aos conhecimentos que os alunos necessitam ter. Lerner defende também que deve-se encontrar um ponto de apoio para não perder de vista nem uma coisa nem outra. Para isso sugere que haja um esforço em conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito de formar leitores e ao mesmo tempo gerar condições didáticas que permitam pôr em cena uma visão escolar da leitura mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas. A autora defende também, a necessidade de capacitação para que os professores se adequem a tais métodos de ensino. Como bem exposto a seguir:

Se a atualização sempre é necessária para todo profissional, é mais ainda no caso dos professores latino-americanos de hoje. Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores - por melhor capacitados que eles estejam -, significa aceitar que, além de continuar com

os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita, sem correrem o risco de cáirem posteriormente no analfabetismo funcional. (LERNER, 2002)

Seguindo a mesma linha de Lerner, temos Solé, em seu livro intitulado *Estratégias de leitura*, que objetiva ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender os textos escritos. *A autora esclarece neste livro que aprender a leitura requer que se ensine a ler, e isso é um papel do professor e que é função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura. Deixa claro também que, as mudanças na escola acontecem quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos, e também para os professores.*

A obra escrita por Maria Isabel da Cunha, *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*, também servirá como referencial teórico, uma vez que esclarece desde a conceituação e diferenciação sobre os tipos de formação para professores, como também esclarece, do ponto de vista teórico-prático, as tendências que marcaram a compreensão da docência no Brasil. Citando autores importantes como Nóvoa, que defende que só existe êxito na formação do professor, se este se sente estimulado, dependendo de sua mobilização para tal, é preciso que sinta a necessidade para participar de tal pro-

cesso. Cita Schön, um defensor da necessidade de equilíbrio entre a racionalidade teórica e a epistemologia da prática. Traz ainda, uma breve discussão sobre a formação do ponto de vista da epistemologia e da pedagogia. Argumenta que é precípuo um estreitamento entre a universidade e a escola, em que a pesquisa faria essa ponte, para que se qualifique tanto o trabalho acadêmico como a prática escolar.

Outras fontes utilizadas serão alguns artigos publicados sobre a temática posta, além de obras acadêmicas que possam contribuir para esta pesquisa. Cita-se aqui apenas partes do todo que pensa-se ser as fontes para pesquisa, na qual serão acrescentadas uma diversidade de fontes ao longo de seu percurso.

Serão utilizados como fontes de pesquisa artigos científicos, livros, dissertações, artigos em periódicos, as sequências didáticas dos professores de pelo menos duas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, as atividades propostas por eles para os alunos, as avaliações bimestrais, aulas ministradas por eles, a atuação dos coordenadores pedagógicos e seus registros de planejamento e formação e as Orientações Curriculares da SEE.

Tais fontes são situações privilegiadas de trabalho do cotidiano da escola, pois elas revelam quais as expectativas do trabalho para o ano, quais atividades são desenvolvidas na escola, como elas são organizadas no tempo e no espaço escolar e qual a divisão de tarefas entre os educadores para que as expectativas previstas sejam alcançadas. Estes mecanismos podem mostrar claramente se há na instituição uma preocupação com o ensino da leitura em todas as disciplinas. E ainda, os artigos, livros, dissertações por-

que ampliam os horizontes e enriquecem os embasamentos teóricos.

Como procedimentos será utilizada pesquisa bibliográfica, a partir de materiais elaborados por autores que tratam do tema em questão, como Ângela Kleiman, Isabel Solé, Magda Soares, Paulo Freire, Delia Lerner, enfim. Estabelecendo leituras e constante interação com tais autores e também contato com as Orientações Curriculares. Será usada, ainda, pesquisa documental para analisar as sequências didáticas dos professores, as atividades realizadas por eles, as avaliações bimestrais. Buscando nestas respostas para a problematização apresentada neste pré-projeto.

Assim como também por meio de pesquisa de campo, através de levantamentos de dados e estudo de campo, quando se fará observação das aulas de alguns professores de duas Escolas Estaduais, observando-se as formações continuadas oferecidas no interior das escolas e realização de possíveis entrevistas com os professores das diversas disciplinas, que não Língua Portuguesa, sobre o tema Leitura em todas as áreas.

Portanto, espera-se com as pesquisas, observações, entrevistas, entender como tem sido o ensino de leitura nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio. O que tem faltado? Se têm ensinado leitura? Como tem sido este ensino? Por que não há? Se há, por que não se percebe ainda nos exames externos? Enfim, a percepção do problema poderá levar a respostas que servirão de subsídio para, quem sabe, a construção de uma proposta de reformulação do currículo das Formações Iniciais e Continuadas.

A conclusão destas pesquisas servirá de embasamento para uma dissertação de mestrado.

## REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. **Leitura no Brasil, Leitura do Brasil: Problemas e práticas. Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 60, p. 11-32, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p.609-625, jul./set.2013.

EITELVEN, Adriane Angheben; FRONZA, Cátia de Azevedo. **“Batizando e ressignificando práticas pedagógicas” no ensino da língua materna: o papel da formação continuada.** RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 11-29, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 12 ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Processos Identitários na formação profissional O professor como agente de Letramento.** In: CORRÊA, M.; BOCH, F. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

NERY, Alfredina. **Ler e escrever em todas as áreas curriculares.** Pátio –

Ensino Médio, Profissional e Tecnológico,  
O jovem e a leitura, Porto Alegre, n. 15,  
p.11-13, dez. 2012/ fev. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Três bases para um  
novo modelo de formação.** Gestão  
Escolar, ed. 27. 2013 Ago./Set. 2013.

PAIM, Henrique. Educação  
Básica. Disponível em <[http://  
provabrasil.inep.gov.br/web/guest/  
remove?p\\_p\\_auth=UCeiVJ2d&p\\_p\\_  
id=56\\_INSTANCE\\_d9Qo&p\\_p\\_  
lifecycle=o&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_  
mode=view&p\\_p\\_col\\_  
id=column2&p\\_p\\_col\\_pos=3&p\\_p\\_  
col\\_count=4&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Qo\\_  
groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_  
articleId=137692&p\\_r\\_p\\_564233524\\_  
id=137709](http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/remove?p_p_auth=UCeiVJ2d&p_p_id=56_INSTANCE_d9Qo&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_pos=3&p_p_col_count=4&_56_INSTANCE_d9Qo_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=137692&p_r_p_564233524_id=137709)> 2014.b

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.**  
Porto Alegre: Artmed, 1998.

**REVISTA Nova Escola**, novembro, 2009.

# AS RELAÇÕES NAS CENAS DA VIDA DO AMAZONAS, DE INGLÊS DE SOUSA

Lauro Roberto do Carmo Figueira  
*Universidade Federal do Oeste do Pará*

## RESUMO

Em 1876, o escritor paraense Herculano Marcos Inglês de Sousa (1853-1918) conduz à edição a narração **História de um pescador**, considerada por muitos críticos uma obra menor, tendo em vista situar-se entre narrações inseridas nas descrições veristas, para além do falseamento romântico de apresentar a realidade, na historiografia da literatura brasileira. A obra contém dois núcleos problemáticos: uma novela romântica decorrente de uma situação social que documenta a exploração do lavrador amazônico, da segunda metade do século XIX, e, na mesma obra, uma situação social típica de região pós-colonizada, exemplar de relações hierárquicas herdadas de poder: a servidão por dívida. As situações de mando – sobretudo decorrentes da hierarquização financeira, e da imposição do padrão fenotípico europeu como autorizador de posição social privilegiada – e de assunção de funções governativas serviços de fiscalização social, representativas da conjuntura Amazônica, do século XIX, ocorrem na atuação de duas personagens opostas, em que se flagram violências de várias ordens, a partir de uma narração homodiegética dificilmente destoante da voz do autor textual: narração-testemunho da humanidade, em uma região mais estreitamente favorável e relacionada com o estrangeiro do que com o governo central brasileiro. O romance faz parte de um ciclo de histórias atinentes a contar a vida do homem amazônico. Daí compor o conjunto representado pelo subtítulo “Cenas da vida do Amazonas.”

**Palavras-chave:** Inglês de Sousa. Ama-

zonas. Literatura Amazônica.

## INTRODUÇÃO

O escritor paraense Herculano Marcos Inglês de Sousa (1853-1918) escreveu uma série de narrativas por ele intitulada “Cenas da vida do Amazonas”. Seu projeto foi constituído por quatro romances e uma seleta de nove contos, em que sempre usa como *leitmotiv* a Amazônia do século XIX, com maior acentuação sobre o homem (ação humana) do que sobre a paisagem. As modelações das notas descritivas ou excursivas das suas narrações chamaram atenção de Lúcia Miguel-Pereira (1973) e de Bella Jozef (1963), que o conduziram ao patamar de primeiro escritor naturalista da literatura brasileira, a despeito do já consagrado autor de **O mulato** (1881), Aluísio de Azevedo. Antecessor de Jorge Amado sobre histórias relativas a ciclos do cacau, Inglês de Sousa inicia sua obra em série com **O cacaulista** (1876), narração complementada pelo romance **O Coronel Sangrado** (1877). Entre estas duas obras, publica, no mesmo ano da obra anterior, **História de um pescador** – *Cenas da vida do Amazonas*, sob o pseudônimo de Luiz Dolzani, do mesmo modo que assina **O cacaulista**, tomando para isso como referência o patronímico da avó paterna, imigrante do norte da Itália, a senhora Carlota Dolzani.

As cenas da vida do homem da Amazônia são narradas em um conjunto de obras integradas, pois o leitor se depara com geografias, episódios e personagens em diferentes enredos. Por exemplo, o

antagonista capitão Fabrício, de **História de um pescador**, ressurgem no conto “O voluntário” (**Contos amazônicos** (1893)), e o protagonista Severino de Piva, de **O coronel Sangrado**, é evocado naquele romance – ambos com as mesmas representações e caracterizações. Desse modo, o leitor toma conhecimento extensivo e intensivo do lugar, da língua e da cultura de um povo cuja modelação recebe se não o modelo ortodoxo de escrita naturalista, um modo de escrita que abandonou os códigos românticos para adotar a técnica minuciosa da descrição estética da história de uma população com peculiaridades em face da vida nacional.

O romance **História de um pescador**, segundo a análise de alguns historiadores da literatura nacional, mesmo entre aqueles que reconhecem sua primazia da escrita naturalista brasileira, aparece como uma obra de menor valor estético, pois avaliam apenas um dos trechos narrativos: os malogros das projeções amorosas do jovem José, o pescador, protagonista da obra. Não nos associamos a esta fileira da crítica, porquanto a análise mais acurada da obra e - do conjunto que ela integra - denuncia, a partir da vida trágica de José, a história inglória do homem amazônico, além da conjuntura político-econômico-social vigente nos fins do período colonial, com transição para o período imperial. José personifica todo o ribeirão vitimado pela conjuntura desse momento histórico, quando os representantes políticos portavam-se como senhores dos destinos daquela gente destituída de quaisquer conhecimentos acerca de seus direitos – ou, mesmo quando conhecia os direitos que possuía, era impedida pela bruta força dos agentes governamentais de exercê-los – vergada

ao peso do pujante ciclo de colonização portuguesa. Nesse quartel da história, impunham-se os interesses de seus ricos representantes, agentes governamentais e responsáveis pela manutenção da ordem da província do Grão-Pará, nos idos dos derradeiros decênios oitocentistas.

As muitas tensões que aparecem na história de José fornecem a dimensão do *modus operandi* da economia regional, dos pensamentos vigentes sobre questões raciais e da educação do lavrador ribeirinho, amesquinhado pelo estigma da cor, pela miserabilidade, pela ignorância e pelo abandono governamental. A perspectiva das narrativas de Inglês de Sousa é a do homem amazônico, quer seja em histórias mítico-lendárias, históricas ou de denúncia social. Neste sentido, o narrador de **História de um pescador**, objeto deste estudo, apresenta um discurso pautado pela acusação dos responsáveis pela miséria do lavrador amazônico e pelos conflitos relacionados à composição étnica: forte marcador de hierarquia social, observando e denunciando a imposição da supremacia do colonizador, à época.

A técnica discursiva de denúncia social é comum na composição das falas de personagens e narradores, nos textos de Inglês de Sousa. Em **História de um pescador**, a narração se estabelece a partir de um narrador e de um narratário, em perspectiva homodiegética. De dentro da história, esse narrador envereda por excursos que refletem um pensamento solidário ao sofrimento do ribeirão paraense, ao mesmo tempo em que acusa os malfeitores das suas desgraças. O modo como o escritor compõe as denúncias permite que se estabeleçam intertextualidades com outras obras suas em trechos plenos de comoção, a compor a saga do



povo amazônico. Esses posicionamentos permitem inferir que a ilustração do autor perpassa por tais comentários e reflexões. Em alguns casos, o conteúdo de descontentamento das vozes narrativas é tão forte que as mensagens são redundantes e justificam as razões para o comportamento agressivo do humilhado, que ora reage por meio da violência isolada, caso do pescador José, ora pela ação coletiva, caso da revolta popular da cabanagem (1835-1840), quando o povo da província do Grão-Pará, manipulado por membros políticos e eclesiásticos, se rebela contra os mandatários do Império brasileiro.

### **HISTÓRIA DE UM PESCADOR: POR DENTRO DA NARRATIVA**

Inglês de Sousa utiliza comumente a técnica da narrativa encaixada, sobretudo nos contos. No romance **História de um pescador**, também apela para esse recurso estilístico, a fim de enquadrar seu modo de contar histórias segundo o modelo da narrativa oral. Ou seja, o narrador, um boticário, se posta diante de uma plateia para discorrer sobre a história de José. Serve-se da sua disposição de narrador-personagem para marcar presença por meio de muitos excursos, a fim de exprobrar a situação social dos viventes da região amazônica. Assim como Guimarães Rosa, em **Grande sertão: veredas** (1956), Inglês de Sousa acomoda-se ao artifício narrativo dos antigos poetas gregos para divulgar o relato, isto é, utiliza o procedimento da recitação épica. Na presente situação, o narrador parece ter por público um narratário, que marca sua presença em raras e curtas intervenções, ao contrário do narrador-personagem Riobaldo, que conta a sua história a um doutor, cuja presença é apenas sugerida.

O enredo da narrativa do pescador

José conjuga personagens representantes da região amazônica, nos idos da segunda metade do século XIX. Assim, José é um pobre lavrador, com algum ganho da parca plantação de cacau - embora prefira a pescaria - e é agregado de um rico fazendeiro, capitão Fabrício, o mais poderoso da região, seu credor em dívidas eternas. A personagem Joaninha, por quem Fabrício e José manifestarão interesse amoroso, vem a compor com estes um triângulo amoroso. A jovem é de uma família também pobre, mas não serviçal de Fabrício. Este, por sua vez, representa a classe abastada, sendo também agente policial e governamental, fazendeiro cauculista, entre outros bens, possuidor de agregados e escravos. Subjuga ao extremo seus serviçais. As personagens principais dessa história pertencem a dois polos sociais, em tensas relações de poder, mando e obediência.

José, “O miserável tapuyo” (49), era filho do falecido Anselmo Marques. Aos 14 anos de idade, é arrancado da vida camponesa para a cidade de Óbidos, onde fora estudar, sob a proteção de seu padrinho, padre Samuel, vigário de Alenquer. Seu pequeno sítio, com alguma plantação de cacau, era terra do capitão Fabrício Aurélio. Ao saber que seu pai falecera, a serviço do capitão Fabrício, fugiu de volta para casa, onde decidiu morar com a mãe, Benedita, quatro anos depois de permanecer na escola. O martírio de José inicia logo na primeira entrevista com o capitão. José havia sido conduzido à escola para não ser punido pelo capitão em decorrência de uma traquinagem infantil, pois ateara fogo em uma palhoça de pesca, de propriedade de Fabrício. Entretanto, foi cobrado a sanar uma dívida deixada por seu pai ao capitão, decorrente de um empréstimo de “uns oitocentos mil

reis”, (33). Diante dos conhecidos, José gozava de certa reputação, pois “a sua estada em Obidos n’um collegio tinha-lhe dado uma tal ou qual importancia.” (44); era “um que *disque* sabe ler!”. (123)

“Joanninha” era filha da viúva D. Joana, proprietária do “Retiro”, um pequeno, mas bem cuidado cacaual. A jovem, por volta de quinze anos, conheceu José, depois de este ter naufragado em uma tempestade e perdido sua canoa, findando por chegar a um sítio onde nunca estivera antes. O rapaz enamorou-se dela e ficaram noivos, mas as vontades de Joanninha se estendiam a horizontes distintos, sobretudo voltados às seduções do capitão Fabrício.

O Capitão Fabrício é “o senhor de Jacaretuba” (p. 106). Rico fazendeiro, branco, senhor de escravos, o mais próspero e poderoso da região. Sua fazenda era confinante do sítio de José, “[...] n’uma das margens do Ygarapé de Alemquer, quase ao sair no Paranamerly de Baixo (de Obidos).” (39). Essa região fica entre as cidades de Óbidos e Alenquer. O dito capitão não conhecia limites para desenvolver seu poder de mando, pois, além dos bens, sentia-se dono do destino das pessoas. Impunha sua condição social privilegiada sobre todos ao seu alcance. Propositalmente o narrador o nomeia de “senhor”, pois determinava a vida dos seus trabalhadores, agregados e escravos, conforme suas vontades. Neste sentido, proibiu o casamento de José com Joanninha. Além disto, raptou a jovem e a manteve em cárcere até convencê-la de viver maritalmente com ele.

A tensa relação entre estas três personagens principais do romance é a trave de construção do enredo da obra. A história do triângulo é sustentada por descrições da natureza amazônica, considerando

reflexões a respeito do descaso governamental para com o povo pobre daquele lugar, aviltado pelos inúmeros fabrícios, comuns naquela região: os verdadeiros responsáveis pela pobreza na província do Grão-Pará.

O capitão Fabrício obriga o jovem José a pagar-lhe as dívidas deixadas pelo pai, valendo-se de manobras chantagistas e ardilosas para impor-lhe um dever moral e jurídico. Desse modo, José dedicava toda sua atividade produtiva em prol do capitão. José desperta para sua situação de subserviência pelos conselhos do protetor e padrinho Samuel, vigário de Alenquer, que lhe desvenda a verdadeira história de seu pai:

Sabe, filho meu, que esses serviços que o capitão prestou a teu pai foram por puro interesse, e que em consciência nem teu pai lhe ficou devendo, nem tu lhe deves cousa alguma. Teu pai era por assim dizer escravo de Fabricio [...], porque teve a imprudencia de contrahir dividas para com elle. Logo que o teve preso, não fazia conta ao fazendeiro que Anselmo fosse recrutado ou servisse na guarda nacional, porque isso seria distrahir-lhe braços do serviço. Ahi está porque o capitão livrou-o desses incommodos, que não por amor do bem ou por amizade. Elle foi um homem infeliz, e o causador da sua infelicidade foi esse mesmo fazendeiro que quer causar a tua. Tendo ficado a dever uma pequena quantia a Fabricio, Anselmo trabalhou toda a vida, viveu e morreu miserável, e não conseguiu eximir-se do encargo a que se sujeitára. [...]. Não creias, José, que teu pai deixe de receber o premio das suas virtudes porque ainda não pagaste as dividas; tanto mais que já as pagaste cem vezes. [...] teu vizinho te engana, como o faz a todos os tapuyos.

84

Ciente da verdadeira história do pai, José insurgiu-se contra Fabrício. Entretanto, o capitão, em retaliação e à força, por meio dos seus escravos e agregados, conseguiu raptar a jovem Joaninha. Durante o rapto, José persegue a canoa que conduzia sua amada, mas, depois de um curto sucesso, quando consegue salvar Joaninha, em meio a uma tempestade, esta é novamente levada pela gente de Fabrício. No segundo embate entre José e os homens do capitão, o pescador conduzia em sua canoa a mãe, a noiva e sua futura sogra, quando recebe um tiro e submerge nas águas ocreas do rio Amazonas. Sua mãe, ao ver o sumiço do filho, atira-se ao rio para morrer afogada. A proprietária do “Retiro” e sua filha julgavam que José havia morrido. Desse modo, ambas sentem que a proteção de Fabrício é conveniente, e Joaninha, então, passa a viver como “amiga” do capitão. José salva-se a muito custo do ferimento e do afogamento. É encontrado nas terras do português Gonçalo Bastos, onde recebe ajuda e medicação.

Ainda em convalescença, recebe a visita do seu protetor, o vigário Samuel, que o leva para Alenquer. O vigário, temendo as reações do seu afilhado se soubesse do desenrolar dos acontecimentos, deteve-o o quanto pode em sua casa, informando-lhe que todos os seus queridos estavam bem e em segurança. Em longas conversas, tentou convencê-lo a abraçar o sacerdócio e a deixar a vida de labutas inglórias de pobre lavrador, subordinado dos capitães Fabrícios do vale amazonense. Certo domingo pela manhã, não querendo ser incomodado por ninguém, José sai para dar um passeio, quando encontra um vizinho, Ignácio Mendes. O velho amigo da família surpreende José ao dizer-lhe achar estranho que “não soubes-

se que [...] [Joaninha] é agora *amiga* do capitão Fabrício” (195). O rapaz desmaia em decorrência do choque recebido pelas novidades. Conduzido à casa do vigário, depois de recuperado, soube, enfim, de toda a verdade, jurando vingar-se pela morte de sua genitora.

Partiu de Alenquer na direção de fazenda Jacaretuba. “O moço levava a alma repleta de rancor.” (201). Ali, subornou uma agregada do capitão, com a finalidade de ter uma conversa esclarecedora com a antiga noiva. A conversa foi tensa, pois José tinha sentimentos diversos por Joaninha. Olhava-a sentindo ódio, desprezo e ciúme. Mostrou à moça uma espingarda que trouxera para livrá-la do capitão, momento em que Joaninha revela estar na fazenda de Jacaretuba por vontade própria. Por fim, José se convence do que lhe dissera Ignácio Mendes. Assim, corre em direção à casa do fazendeiro, provocando grande ruído e despertando a curiosidade dos moradores. Fabrício desperta da sesta e aparece na varanda da casa, passo em que é alvejado no “baixo-ventre”. O capitão Fabrício morre dando a sua última ordem: “— Prendam a esse ladrão, uivava [...] agonizante”. (203). Este é o desfecho do romance.

#### **PARA ALÉM DO IDÍLIO AMOROSO ENTRE JOSÉ E JOANA, O CONTEXTO DE HISTÓRIA DE UM PESCADOR**

A narrativa inglesiana, à maneira como apresentada acima, conduz argumentos que transcendem o padecimento amoroso de José Marques, um pescador pobre da Amazônia, por Joana, ribeirinha, também pobre como José. A evocação de alguns episódios históricos narrados - à semelhança do contexto econômico e do modo de sociabilidade - denuncia que o

romance é ambientado historicamente entre os anos de 1860 e 1890. Algumas passagens do romance autorizam-nos a datá-lo historicamente nesse período.

### MARCADORES TEMPORAIS

Como marcador histórico, a certa altura da narrativa há a informação de que Gonçalo Bastos viera para o Brasil em 1860 com toda a família que se compunha então da mulher, a senhora Maria Antônia de Esperança, e de um filho menor. Neste ponto, o narrador está a reportar o episódio em que José, o pescador, foi encontrado às margens da fazenda Santa Maria, de propriedade do português Gonçalo Bastos. Essa referência cronológica é importante, porque indica a data mais remota em que se ambienta a trama.

Outro dado que autoriza a informar que a narrativa se ambienta em data não transcendente à segunda metade dos anos de 1890 é a constante referência a episódios de escravização dos negros pertencentes aos fazendeiros da região. Portanto, a narrativa transcorreu antes da abolição da escravidão no Brasil, que ocorreu em 1888.

A exemplo, destacam-se alguns trechos da obra:

O capitão estava no meio do terreiro, e assistiu impassível ao castigo de um escravo. Assim que avistou o rapaz foi ter com ele, com aquele ar falsamente jovial que o distingue, e bateu-he no ombro dizendo:

– *Ara* muito bem, seu José, gostei da sua história. (34)

Nessa passagem, o narrador denuncia a agressividade de Fabrício, à maneira como vai compondo o perfil da personagem em vários momentos da narrativa.

Em outra passagem, o narrador conta

que “[...] nos fundos da casa ficava uma pequena palhoça que servia de cozinha e **dormitório dos escravos**”. Esta é mais uma evidência de que os fatos narrados ocorrem antes do ano de 1888.

### MARCADORES ECONÔMICOS

A narrativa inglesiana aponta, ainda, o cenário econômico local vigente no período histórico acima delimitado. Apresenta, em *História de um Pescador*, a cultura do cacau. Todas as personagens, na narrativa, possuem de algum modo plantação de cacau: José, d. Joana, Gonçalo Bastos, Severino de Paiva, Capitão Fabrício, Alferes Pinto etc.

A cultura do cacau, na Amazônia, representava uma das estratégias de ocupação territorial pela Coroa Portuguesa, que iniciou em 1616. Ocupação esta que deveria repercutir, ainda, um proveito econômico para a Coroa. É desse modo que se empreenderam várias culturas no difícil solo das terras amazônicas: desde a implantação malograda da cultura da cana-de-açúcar, até o cultivo do arroz, do tabaco e do cacau, paralelamente à pecuária (PRATES; BACHA, 2011).

Destacam-se as seguintes passagens do romance, como evidência da forte presença da cultura cacaulista na segunda metade do século XIX:

Com o produto da caça e da pesca poderiam mãe e filho viver sofrivelmente, se não tivessem de dar mais da metade do realizado ao capitão Fabrício, e sobretudo se não lhes fosse proibido, por assim dizer, vender o cacão aos regatões, visto como o fazendeiro queria ter a preferência. [...] Em casa eles só faziam despesas indispensáveis. [...] Dias haviam em que nada mais tendo alimentavam-se do vinho de cacão puro e simples. (49)

Nesse excerto, há a demonstração de que, mesmo os pobres, donos de pequenos lotes de terra, como José Marques, dedicavam-se à cultura do cacau. O mesmo evidencia-se nesta outra passagem:

No Amazonas não ha propriamente o que nós aqui chamamos *pescadores*, isto é, homens que viviam exclusivamente da pesca. Não, o geral dos tapuyos que pescam ou têm um officio, são carpinteiros, pedreiros, ou possuem algum pedaço de terra, onde plantam a mandioca e o cacáo. Em geral todo o mundo pesca no Amazonas, uns por necessidade, outros por prazer. Assim é que José, por exemplo, que possuía o seu pequeno cacáoal, empregava as horas vagas que lhe deixava o serviço da plantação, horas longas em verdade, na pesca; e como passava o dia inteiro no *mar*, ao passo que os outros só pescavam effectivamente no verão, chamavam-n'o José, o pescador. (96)

Há, ainda, a presença do cacau como estratégia econômica dos grandes proprietários de terra da região. Vê-se na seguinte passagem, onde o narrador descreve a propriedade de Fabrício:

A Jacaretuba era uma fazenda prospera. Além de um excelente cauoál de perto de quinze mil pés que ficava á entrada do estabelecimento pelo sitio de José, [...]. O porto da fazenda, [...]. A grande e alta casa de vivenda, [...]. A senzalla, o paiol do peixe e o do cacáo, o grande curral, o tendal vasto e bem coberto, até as canoas ancoradas no porto denotavam abastança do proprietario, mas uma abastança avara, parca e despida de gosto. (139)

## RELAÇÕES DE PODER DENUNCIADAS NO ROMANCE

A narrativa inglesiana apresenta, ain-

da, o modelo das relações de poder vigentes àquela época, marcadas pelo binômio mando e obediência e pelas posições previamente estabelecidas conforme o grupo a qual pertencesse o vivente da Amazônia no final do século XIX. Cabe informar que Inglês de Sousa foi um intelectual sobre o qual pesaram influencias de seu tempo. De se informar, ainda, que o romance foi escrito no ano de 1876, e que o autor, tendo cursado a faculdade de direito em Recife, foi leitor das teses que fundaram o racismo científico, plasmado nas leituras de Spencer, Comte, Gobineau, Agassiz e Darwin. A Faculdade de Direito do Recife influenciou fortemente a ciência e a cultura na segunda metade do século XIX e Inglês de Sousa, como aluno daquela faculdade, teve sua formação intelectual marcada pelas teses ali levantadas sobre a formação do povo brasileiro a partir da miscigenação. Para Schwarcz, o objetivo da Faculdade de Direito de Recife era:

Substituir a hegemonia estrangeira - fosse ela francesa ou portuguesa - pela criação de estabelecimento de ensino de porte, como as escolas de direito, que se responsabilizariam pelo desenvolvimento de um pensamento próprio e dariam à nação uma nova constituição (Schwarcz, 1993, 142).

Advirta-se de que, pela leitura do conjunto da obra do autor, não há indícios de que este justificasse o contexto social e político da Amazônia paraense pela hierarquia racial; ou o malogro pela miscigenação. Ao contrário: o autor, em várias passagens de suas narrativas, pela voz das personagens, insiste na afirmação de que o infortúnio do ribeirinho amazônida resultava da lógica política de mando e das injustiças sociais que decorreram dessa lógica.

Para ilustrar a afirmação acima, cola-

cionam-se alguns argumentos levantados pelo autor, exemplificados em excertos do romance que evidenciam e justificam a assimetria social resultante da estrutura de poder local:

a) o poder concedido ao Capitão Fabrício pelas autoridades políticas da Província do Grão-Pará:

O capitão Fabrício, homem de maior influencia naquelles logares, era rei e senhor de toda a gente pobre. Além da importancia que lhe dava o dinheiro tinha a que lhe dava o apoio do governo, pois além de capitão da Guarda Nacional, fôra já uma vez subdelegado, era inspector do seu quartirão e recrutador em tempo de guerra. A vista disto concebe-se a grandeza do seu poder. (139-140)

O poder do capitão Fabrício colocava-o em posição de extrema vantagem em relação à população local, pois, tendo sido recrutador em tempo de guerra, representava figura ainda mais temível para os ribeirinhos. O recrutamento, ou alistamento militar forçado, era, para Fabrício, uma poderosa arma política que ele utilizava contra seus desafetos. Quem detinha o poder de recrutar civis para o temido serviço militar manobrava esse poder politicamente, enredando o recrutamento pelas disputas partidárias.

No lapso temporal em que se passa a narrativa (1860 a 1890), vigoravam o Decreto Imperial de 2 de novembro de 1835, que disciplinava sobre o recrutamento militar, e posteriormente a Lei n.º 2.556, de setembro de 1874, que marcou o início dos trabalhos das juntas de alistamento em todo o Império para 1º de agosto de 1875, bem como sobre as hipóteses de dispensa. O recrutamento militar era temido pelo ribeirinho amazônida, sobretudo porque:

No Império brasileiro, o alistamento voluntário ou forçado tinha o objetivo de preencher o número de praças que as forças militares (Exército, Marinha e as chamadas forças públicas, correspondentes às atuais polícias militares) deveriam ter, pois os cargos do oficialato eram destinados aos filhos de “pessoas de posse”, como então se dizia. O alistamento era direcionado, portanto, aos homens pobres, livres ou libertos (MARTINS; DUTRA, 2001, p. 4).

b) A hipótese aventada pelo autor para a pobreza do ribeirinho, através da fala de uma personagem, assentada no modo de organização do poder local e provincial:

Ides pensar talvez, dizia-me o boticário, quando chegava a este ponto da narração, ides pensar que eu exagero a situação de José e de Benedicta; mas pode estar certo de que vos fallo com o coração nas mãos. Não eram infelizmente só eles que viviam assim. Quasi todos os desgraçados lavradores que deviam ao capitão Fabrício tinham igual ou peor sorte. Ainda hoje quantas centenas de famílias no Amazonas não passam pelos transe por que passaram a viúva e o filho de Anselmo? Não cessam os livros de fallar da grande fertilidade das nossas terras. Os autores desses livros não chegam a vêr senão a superfície das cousas. Demais eles não conhecem as nossas condições de existência! Sabeis o que é ser pobre no Amazonas? É ser escravo. É peor do que isso. O escravo tem seguro o alimento, e portanto a vida. O miserável tapuyo nada tem de seguro no mundo. N'uma terra em que não impera a lei, n'uma terra que o governo despreza, quando devia cuidar grandemente dela, quem tem a força

tem razão e direito, quem tem certeza do pão quotidiano é um ente feliz. São sempre injustiçados os tapuyos. Não se fartam de dizer que são indolentes e preguiçosos, que não se saem aproveitar dos vastíssimos recursos que lhes oferece a natureza! (49)

c) a denúncia do racismo como fundamento da hierarquia social, ao descrever o capitão Fabrício:

O rico fazendeiro era conhecido em toda a comarca pelos seus ferozes instintos, pela vida desregrada que levava, pela grande avareza, e pelo desdém enorme que mostrava à gente de côr, e crueldade com que a tratava. (140)

d) A denúncia da servidão por dívida: entende-se servidão por dívida como a situação em que uma pessoa livre é obrigada, ainda que pelo costume, a viver e a trabalhar na terra do proprietário, ou em sua própria terra, prestando-lhe serviços a fim de saldar uma dívida, porém, sem condições de mudar seu *status* de devedor, em razão das cláusulas abusivas impostas pelo credor. É desse modo que vivia José Marques em relação a Fabrício, que, além de credor de José, era proprietário da terra a este cedida, o que o tornava agregado seu e agravava a condição de subserviência imposta a José. A servidão por dívida é o principal mote que entrelaça as personagens José e Fabrício e que responde pela desventura do pescador. Visualiza-se essa relação na seguinte passagem:

[...] o capitão Fabrício absorvia todo o produto dos seus esforços. Sempre o rapaz lhe estava a dever, por mais que fizesse para livrar-se de tão pesada obrigação. (35-36)

O capitão Fabrício recebia-o

sempre sorrindo, mas cada vez mais exigente. Dizia que o trabalho lhe agradava, e incitava-o a continuar; a dívida não parecia diminuir. (36)

O aprofundamento da condição de servidão de José também é identificado na intervenção de Fabrício nos assuntos atinentes à vida íntima do agregado:

Sim, o teu casamento me desagrada. Ora vamos, com que pretendes sustentar tua mulher?

— Com o meu trabalho, respondeu José [...]

— Com o teu trabalho, mariola! Bradou o fazendeiro batendo com o pé no chão. Com o teu trabalho! E não chega o teu trabalho para me pagar o que deves.

## CONCLUSÕES

Pelo exposto, compreende-se a variedade temática do romance, por onde o autor veiculou a ambiência histórica, política, econômica e social, privilegiando, por meio da fala do narrador, a denúncia do modo de vida na Amazônia naquele momento histórico.

História de um Pescador, narrativa inserta no conjunto da obra “Cenas da Vida do Amazonas” e, no conjunto da coletânea, desvela e testemunha a vida do ribeirinho amazônida de dentro de sua história, solidarizando o narrador com o padecimento – e não apenas amoroso – de José, que personifica todo homem pobre daquelas plagas. A obra tem por grandiosidade a documentação e o testemunho da ação do homem em seu tempo, revelando, pela pena do homem culto que foi Inglês de Sousa - versado nas Letras Jurídicas e nas Belas Letras, além de homem político que foi - os rincões paraenses para além da aquarela e da paisagem.

## REFERÊNCIAS

FARIA, Regina Helena Martins de; DUTRA Edvaldo Dorneles. **Alistamento Voluntário para as Forças Militares**. Maranhão, Meados do Século XIX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011.

INGLÊS DE SOUSA. (Seleção Bella Jozef). **Inglês de Sousa** – textos escolhidos. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

\_\_\_\_\_. História de um pescador - Scenas da vida do Amazonas. Belém: FCPTN/ SECULT, 1990.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. História da literatura brasileira – Prosa de ficção de 1870 a 1920. Rio de Janeiro: José Olympio, INL, 1973.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PRATES, Rodolfo Coelho; BACHA, Carlos José Caetano. **Os processos de desenvolvimento e desmatamento da Amazônia**. Econ. soc. [online]. 2011, vol.20, n.3, pp. 601-636. ISSN 0104-0618.



# CONSAGRANDO BENS CULTURAIS DE POVOS INDÍGENAS A PATRIMÔNIO CULTURAL DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Leandro Ribeiro do Amaral

*Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*

## RESUMO

Este trabalho objetiva discutir o registro de bens culturais de natureza imaterial como instrumento de patrimonialização de práticas e saberes de povos indígenas. Parte-se de uma perspectiva segundo a qual as noções de bem cultural e patrimônio não são fatos para esses povos. A partir daí, apoiando-se na noção de historicidade, problematiza-se certo consenso na literatura sobre o tema, que, ao buscar uma ontologia para a noção de patrimônio imaterial nas ideias de Mário de Andrade, acaba não dando o devido reconhecimento para aquilo que é central na atual política federal de patrimônio imaterial, assim como para os verdadeiros atores e autores da recente política. Em seguida, é desenvolvido uma discussão relativa ao conceito de patrimônio imaterial, bem como de alguns pontos críticos do instrumento do registro em relação aos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Povos indígenas. Bem cultural. Patrimônio imaterial.

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento e a valorização por meio de uma política efetiva voltada também para a salvaguarda de práticas e manifestações culturais de povos indígenas faz parte da história recente da política federal de patrimônio cultural. Nessa esfera, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN tem conduzido a política do que veio a ser chamado “patrimônio imaterial”. O instrumento

legal que norteia a política do patrimônio cultural imaterial é o Decreto nº 3 551, de 04 de agosto de 2000. Este decreto federal “Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências” sobre o assunto (IPHAN, 2012: 14). Nesse sentido, verifica-se que a política cultural federal para o patrimônio imaterial é uma prática recente e ainda – por que não? – em construção, necessitando, portanto, de estudos que reflitam sobre as possibilidades e os limites dessa política social sobre o seu anseio de salvaguardar os bens culturais por ela patrimonializados.

Como bem destacou Antônio Augusto Arantes Neto (2005: 9), “as consequências da introdução de insumos de salvaguarda no contexto local ainda são pouco conhecidos. Sabe-se que nem sempre ela produz efeitos positivos, previsíveis, ou controláveis”. Registra-se esta consideração! Daí, creio, a importância de uma reflexão crítica da recente política federal em tornar práticas e manifestações de povos indígenas em patrimônio cultural do Brasil.

Busca-se com esta argumentação observar que seria um erro acreditarmos que os povos indígenas compartilham de uma noção de patrimônio (cultural) tal como ela foi construída por nós, ou seja, patrimônio enquanto uma *herança* ou *referência*, que por essas e outras implicações precisam ser preservados ou salvaguardados. Contudo, restringir-se ao

contrário também seria enganoso, isto é, é possível que exista povos indígenas que compartilham de uma noção de patrimônio próxima à nossa. Assim, o mais produtivo, creio, seria a *não* homogeneização do que entendemos como “cultura indígena”, ou seja, para estes e outros grupos comumente abordados pela política do patrimônio imaterial, a cultura e os bens culturais nos moldes patrimoniais não podem ser entendidos como um fato dado para elas. Esta suposta harmonia mascara a desigualdade e a diferença existente entre lá e cá, fundamentais para o entendimento da sociedade brasileira e para a tomada de decisões no sentido de garantir o direito à diferença e combater a desigualdade.

Sobre a primeira questão – que o patrimônio não é um *fato* para os povos indígenas – duas ressalvas fundamentam minha argumentação. No que concerne ao campo do patrimônio, segundo Françoise Choay (2006: 25), a noção de monumento histórico, da qual descende o patrimônio, “é uma invenção, bem data-da, do Ocidente” e “não pode ser dissociada de um contexto mental e de uma visão de mundo”. Em relação aos povos indígenas, Manuela Carneiro da Cunha (2009) ressaltou que nem sempre aquilo que falamos sobre determinada prática ou manifestação da “cultura” de um grupo indígena corresponde aos sentidos que o próprio grupo atribui a ela. Daí o emprego das aspas no substantivo. Desta forma, os sentidos que um agente do patrimônio atribui à um “bem cultural” indígena pode diferir muito dos sentidos atribuídos pelo próprio grupo. Assim, o patrimônio não é uma noção que extrapola tempos e espaços. É nosso o olhar, permitam-me, culturalista sobre as coisas, embora, ao longo do tempo e

do contato, com as devidas *traduções*, os grupos indígenas passam a incorporá-lo. Trata-se, como bem apreendeu Carneiro da Cunha (2009: 314), da “indigenização da ‘cultura’”.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE PATRIMÔNIO IMATERIAL

Existe uma tradição de estudos que apontam para a década de 1970 como um período de “reorientação” no olhar do IPHAN sobre o patrimônio cultural brasileiro (FONSECA, 2006: 85). Nesse sentido, essas narrativas reportam-se aos impactos das ações do Centro Nacional de Referências Culturais – CNRC no campo do patrimônio cultural. Criado no ano de 1975 a partir de um convênio multi-institucional, teve como liderança o consagrado designer Aloísio Magalhães. Nas palavras de Magalhães, assim foi descrita a finalidade do *Centro*:

registrar e impulsionar atividades culturais caracterizadas por seus bens culturais vivos. Como bens culturais vivos entendendo o trato das matéria-prima, as formas de tecnologias pré-industrial, a invenção de objetos utilitários. Enfim, toda uma gama de atividades do povo que, a meu ver, deve ser tomada como bens culturais (MAGALHÃES, 1997: 120).

Embora as ações do CNRC tenham sido mais experimentais que concretas, o fato de uma instituição estruturada técnica e financeiramente ter dado atenção para “uma gama de atividades do povo” que até então não eram institucionalmente entendidas como “bem cultural” representa um avanço na lida do Estado com a temática. Posteriormente, com o fim do convênio e a posse de Aloísio Magalhães como presidente do IPHAN, no ano de 1979, o CNRC foi incorporado ao

órgão federal. Foi a partir desse processo brevemente descrito aqui que se argumentam o início de um novo paradigma na consagração do patrimônio cultural brasileiro.

É comum, ainda, encontrarmos narrativas que buscam – sobretudo aquelas mais próximas do discurso oficial – uma origem da política do patrimônio imaterial nas ideias de Mário de Andrade quando este elaborou, no ano de 1936, a pedido de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública (MES), um “anteprojeto” para “[...] a organização dum serviço de fixação e defesa do patrimônio artístico nacional” (Andrade apud IPHAN, 2002: 271). Conquanto no *anteprojeto* exista uma visão mais ampla dos bens passíveis de patrimonialização do que a consagrada pelo *Serviço* criado no ano de 1937, sugerindo, por exemplo, as categorias de “arte ameríndia” e “arte popular”, o que se apreende no texto do referido documento é uma concepção muito diferente das atuais ações de consagração do patrimônio imaterial. Pois, enquanto a ênfase das ações de salvaguarda empreendidas pelo IPHAN recaem sobretudo no *processo* que possibilita a existência de determinado bem, isto é, no saber fazer ou executar, daí a adjetivação *imaterial*, a proposta de Mário de Andrade centrava-se nos objetos, no artefato, ou seja, no produto e não na produção. A perspectiva de preservação da *arte popular* e *ameríndia* proposta por Mário de Andrade foi muito mais arquivística e museográfica do que as ações hoje implementadas pela política de patrimônio imaterial, que buscam dar *condições à existência* de determinada prática ou manifestação cultural dessa natureza.

Por exemplo, ao especificar quais bens entrariam na categoria de “arte popular”, expôs Mário de Andrade: “a) Objetos – Fetiches, cerâmica em geral, indumentária, etc. b) Monumentos –

Arquitetura popular, cruzeiros, capelas e cruzeiros mortuários de beira-estrada, jardins etc. [...]” (Andrade apud IPHAN, 2002: 274). Ainda que no quarto item da categoria *arte popular* seu autor tenha mencionado o “Folclore – Música popular, contos, histórias, lendas, superstições [...]”, etc. – o que tem merecido a atenção das ações do patrimônio imaterial –, a ideia de preservação eram bem diferente das ações atuais. Um olhar direcionado para os trabalhos realizados por Mário de Andrade nas suas “viagens de (re)descobrimiento do Brasil” nos idos da década de 1920 e posteriormente enquanto Chefe do Departamento de Cultura e Recreação do município de São Paulo constatará que suas ações ou *inventários* foram marcados pelo registro fotográfico, audiovisual e etnográfico desses bens (NOGUEIRA, 2007), ou seja, um trabalho arquivístico e diferente do que é central na atual política do patrimônio imaterial, como exposto acima.

É impossível deixar de reconhecer a importância dos trabalhos e contribuições de Mário de Andrade no processo de construção da identidade nacional e da brasilidade a partir da seleção, consagração e preservação de determinados bens culturais. Sobretudo no que diz respeito a uma visão *não monumentalista* dos bens passíveis de patrimonialização, o que se atesta nas categorias de *arte ameríndia* e *arte popular* (SILVA, 2002). Contudo, canonizá-lo como “santo padroeiro” (IPHAN, 2010: 11) da atual política de patrimônio imaterial é lançar uma neblina em cima do conceito que pouco contribui para o entendimento da historicidade dessa política, bem como sobre o papel dos atores envolvidos na sua efetiva construção e posterior execução, que, inevitavelmente, deixaram suas marcas incrustadas na política pública.

A abrangência do olhar constitucional fixado pela Carta Magna brasileira de

1988, que reconheceu a *diversidade cultural* e os *direitos culturais* dos vários grupos formadores da sociedade brasileira, observou a dimensão *imaterial* e o valor *referencial* do patrimônio cultural brasileiro, além de preceituar a necessidade de criação de outras formas de acautelamento para esses bens é apontada como um marco nesse processo de expansão da proteção jurídica do patrimônio cultural brasileiro (BRASIL, Constituição Federal, artigos 215 e 216). Ainda que apenas o mencione, este é o primeiro documento que encontramos em que o adjetivo *imaterial* é relacionado ao substantivo patrimônio.

Contudo, acredito ser pouco esclarecedor encararmos o reconhecimento e a valorização de práticas e manifestações culturais de grupos historicamente excluídos da política federal de patrimônio cultural de forma dada, ou seja, como atualização intrínseca do olhar do Estado e de suas agências. Avanços importantes na construção da cidadania brasileira e expressos na Constituição Federal de 1988, sobretudo no que concerne aos povos indígenas e grupos afro-brasileiros foram frutos, *também*, de importantes mobilizações e pressões desses próprios sujeitos, associações da sociedade civil e de atores sociais que com a causa de identificavam (SANTILLI, 2005, p. 55-58; CUNHA 2009: 277-310). Destarte, é possível argumentar que essa temática está relacionada a uma conjuntura maior, internacional, em que a garantia dos direitos (culturais) de grupos historicamente excluídos passou a fazer parte do que Antônio Augusto Arantes Neto (2005: 5) chamou de uma “esfera pública global”, em plena consolidação na conjuntura atual.

Vale a pena citarmos uma reflexão de Manuela Carneiro da Cunha em relação a política de patrimônio imaterial, pois ela foi decisiva para o despertar de um olhar

crítico sobre essa nova área de atuação do IPHAN. Segundo a autora:

Políticas são objetos que, como os outros, se manifestam a um tempo como práticas e como representações. A ‘política do patrimônio imaterial’ é, ela própria, simultaneamente um ser material e imaterial. Enquanto sua materialidade se manifesta nas práticas que enseja, e nos efeitos dessas práticas, sua imaterialidade é ligada a histórias e práticas particulares, que se incrustam no conceito e sobrecarregam-no com suas conotações. Essa sedimentação, que faz aparecer como evidente e inelutável o que é na realidade uma *construção histórica*, impõe limites à imaginação institucional (CUNHA, 2005: 18 – grifo meu).

A partir da reflexão da autora faço uma observação: para desnaturalizar a política federal de patrimônio imaterial faz-se necessário uma pesquisa com um olhar focado na historicidade do Decreto nº 3 551/2000, pois ele é o seu marco efetivo e legal, bem como para as pessoas que atuaram diretamente na construção desse instrumento de consagração de patrimônios.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PATRIMÔNIO IMATERIAL E SEUS INSTRUMENTOS LEGAIS

De acordo com a literatura sobre o tema, a noção de *patrimônio imaterial* entrou em cena no mundo ocidental a partir dos anos 1980 e sob a influência de algumas práticas patrimoniais de países “asiáticos” e do terceiro mundo (SANT’ANNA, 2001, p. 152). Atualmente, largamente aceita e contemplada por meio de políticas públicas em vários países do mundo, a valoração, seleção e preservação do

patrimônio imaterial, com destaque para as práticas e saberes das populações não eruditas, são, também, frutos de intensa mobilização e reivindicação dos seus detentores e parceiros (SANT'ANNA, 2001; CUNHA, 2009).

Foi após a promulgação pela UNESCO da *Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*, de 1972, que uma série de países, liderados pela Bolívia, se insurgiram formalmente devido à restrição do olhar da referida *Convenção* aos bens de natureza material e monumental (SANT'ANNA, 2001). A partir daí, formou-se grupo de estudos para pensar um instrumento de proteção para às manifestações da cultura tradicional e popular. Como resultados desses estudos, no ano de 1989, a UNESCO lançou a *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular*.

Assim foi entendido a cultura tradicional e popular segundo a dita *Recomendação*:

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas sobre a tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos, e reconhecidas como respondendo às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social, das suas normas e valores transmitidos oralmente, por imitação ou por outros meios. As suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989: 2).

Embora não exista no texto deste construto legal menção ao conceito de patrimônio *imaterial*, a descrição das formas de bens culturais que a integram são em grande medida próximas do que tem

sido hoje objeto de atuação da política federal de patrimônio imaterial. Contudo, a ideia de que esses bens “emanam” dos seus detentores naturaliza algo que é fruto da objetificação intencional, seja das próprias comunidades ou das agências que nelas atuam. Verifica-se, ainda, ser um tanto quanto vaga a noção de cultura *tradicional e popular*, e este têm sido um desafio para as agências e os agentes que atuam com o tema.

Ainda que não exista no texto da *Recomendação* a expressão patrimônio *imaterial*, a descrição das formas de bens culturais que a integram são em grande medida próximas do que tem sido hoje objeto de atuação da política federal de patrimônio imaterial brasileira. Tradição e identidade são as principais noções da definição de cultura tradicional e popular segundo a *Recomendação*. Assim, trata-se de criações que possuem um vínculo com o passado, donde se afere expressarem um sentimento de identidade. Se a própria coordenadora do GTPI reconhece certo vínculo entre o conceito de patrimônio imaterial e a *Recomendação* da UNESCO de 1989, podemos avaliar que o conceito de patrimônio imaterial brasileiro está profundamente relacionado com as noções de cultura tradicional e popular.

Sobre o aspecto um tanto quanto vago do conceito, expôs a coordenadora do Grupo de Trabalho que subsidiou a construção do registro do patrimônio imaterial brasileiro:

“[...] não há um consenso, no plano internacional ou nacional, sobre que expressão melhor define o conjunto desses bens culturais. [...] Verifica-se que várias expressões, todas igualmente problemáticas e simplificadoras do ponto de vista conceitual, têm sido uti-

lizadas, sendo as mais consagradas 'patrimônio intangível', 'patrimônio imaterial', 'cultura tradicional e popular' e, mais recentemente, 'patrimônio oral' (SANT'ANNA, 2012: 7).

Tal como argumentou a autora, as duas primeiras categorias buscam definir esses bens culturais por oposição ao patrimônio material. Contudo, os riscos dessa ênfase na sua imaterialidade é deixar de considerar os resultados, bem como as condições materiais desses bens. E, por fim, o adjetivo *oral* a esses bens culturais também deriva de um esforço de contrapô-los aos bens de natureza material, dando destaque ao seu modo de transmissão, assim como, busca contornar a falta de precisão da expressão *cultura popular e tradicional* (SANT'ANNA, 2012).

No Brasil, como já mencionado, em textos jurídicos e administrativos, a referência a um patrimônio imaterial aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, posteriormente no Decreto nº 3 551/2000 e, em seguida, na Resolução 001/2006 que regulamentou o decreto do Registro.

Tanto na Constituição Federal quanto no texto do Decreto inexistem uma conceituação mínima sobre o que vem a ser patrimônio imaterial. O que há, no entanto, é a especificação tipológica de bens culturais passíveis de patrimonialização. Nos incisos I e II do artigo 216 da Constituição Federal menciona-se, respectivamente, as “formas de expressão” e “os modos de criar, fazer e viver”. No texto do Decreto nº 3 551/2000, a especificação tipológica é exposta a partir das categorias fixadas nos quatro Livros de Registro criados para a inscrição dos bens culturais patrimonializados, a saber: Livro de Registro dos Saberes, das Celebrações, das Formas de Expressão e dos Lugares.

Para cada um dos Livros são dados exemplos de bens culturais passíveis de registro. Assim, no livro dos *Saberes* “[...] serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades”; no *Livro das Celebrações*, “[...] rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social”; em *Formas de Expressão*, as “[...] as manifestações literárias, músicas, plásticas, ciências e lúdicas; e, por fim, no *Livro de Registro dos Lugares*, “[...] serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças, e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas” (IPHAN, 2012: 14).

A partir das especificações preceituadas pela Constituição Federal de 1988 e pelo Decreto nº 3 551/2000, constata-se uma expressiva expansão dos bens passíveis de se tornarem patrimônio cultural nacional. Verifica-se, portanto, que a monumentalidade não é requisito para a valoração e seleção desses bens culturais. Chega-se, assim, a uma concepção de patrimônio cultural muito mais abrangente que a consagração do patrimônio histórico e artístico realizada por mais de seis décadas de atuação do IPHAN.

No entanto, essa expansão do repertório de bens culturais passíveis de patrimonialização em âmbito nacional ainda diz muito pouco sobre o adjetivo *imaterial*. Inscrever festas, danças, conhecimentos ou lugares em um livro de registro, configura-se, por si só, em um trabalho etnográfico, arquivista e museográfico que continua dando ênfase ao produto, isto é, ao objeto material resultante de um bem cultural. Nesse sentido, a imaterialidade daquele bem ainda continua sem uma devida atenção.

Na Resolução nº 001, fixada pelo IPHAN no dia 3 de agosto de 2006 com o

intuito de determinar os procedimentos administrativos a serem observados na instrução do processo administrativo de Registro, a instituição expõe o seu entendimento a respeito do patrimônio imaterial da seguinte forma:

se entende por bem cultural de natureza imaterial as criações culturais de caráter dinâmico e processual, fundadas na tradição e manifestadas por indivíduos ou grupos de indivíduos como expressão de sua identidade cultural e social; [...] para os efeitos desta Resolução, toma-se a tradição no seu sentido etimológico de ‘dizer através do tempo’, significando práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o seu passado (IPHAN, 2012: 16).

A vantagem epistemológica da conceituação presente na resolução em relação as especificações tipológicas contidas no texto do Decreto 3 551/2000 deriva do seu esforço em apreender que esses bens são de “caráter dinâmico e processual”. Com isso, a perspectiva de patrimônio imaterial vai se deslocando do objeto, do produto final de determinada prática ou manifestação para, um passa atrás, centrar-se no processo de produção, ou seja, no saber fazer ou executar determinado bem cultural. O central agora passa a ser o *meio* pelo qual um bem cultural existe e se transforma, e não tanto o seu *fim*, embora este também seja um aspecto importante para se apreender o bem cultural em sua totalidade.

Não obstante o registro fotográfico, audiovisual, documental e etnográfico sejam realizadas e considerados como meios importantes no conjunto de ações

empreendidas no processo de patrimonialização desses bens, o entendimento da importância dos seus aspectos imateriais demandam a necessidade de outras ações: ou seja, o “apoio” as condições de existência desses bens (IPHAN, 2012: 10). São as ações de salvaguarda comumente implementadas após o registro de um bem cultural que, acredito, apresenta o aspecto *central* da atual política federal de patrimônio imaterial. É esse ponto que a diferencia e a torna sem precedente.

### 3 POVOS INDÍGENAS NA CENA PATRIMONIAL BRASILEIRA

Fato consumado, foi após sessenta e cinco anos de uma longa trajetória, no ano de 2002, que o IPHAN consagrou, pela primeira vez, uma manifestação cultural indígena, no caso, a *Arte Gráfica Kusiwa*, do povo Wajãpi, Amapá, ao título de “Patrimônio Cultural do Brasil”. Inscrito no *Livro de Registro das Formas de Expressão*, tratou-se do segundo bem cultural registrado pelo *Instituto*. De lá para cá, mais cinco bens culturais indígenas integraram o rol do patrimônio imaterial brasileiro, a saber: a *Cachoeira de Iarauetê*, lugar sagrado dos povos indígenas dos rios Uaupés e Papuri, do alto rio Negro, Amazonas, inscrito no *Livro de Registro dos Lugares*; o *Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro*, que integra os saberes de vários povos indígenas da bacia do Rio Negro, Amazonas, inscrito no *Livro de Registro dos Saberes*; o *Ritual Yokwa*, do povo Enawene Nawe, Mato Grosso, inscrito no *Livro de Registro de Celebrações*; os *Saberes e Práticas Associados ao modo de fazer Bonecas Karajá*, do povo Karajá, Goiás e Tocantins, inscrito no *Livro de Registro dos Saberes*; e *A Ritxòkò – Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá*, Goiás e Tocantins, inscrito no *Li-*

vro de Registro das Formas de Expressão (www.iphan.gov.br).

A partir das questões e observações levantadas até o momento, é pertinente se ater aos interesses existentes na *zona de fronteira* entre Estado e grupos indígenas no processo de patrimonialização de bens culturais desses povos. “Preservar o patrimônio cultural continua sendo sim uma das formas de se inventar a nação e de fortalecimento do Estado (...)”, ressaltou a historiadora do patrimônio Márcia Chuva (2011: 48-49) em uma reflexão sobre a expansão da categoria. Por outro lado, Arantes Neto (2005: 9) argumentou que “os planos de ação [de salvaguarda] habilitam o acesso aos benefícios materiais e simbólicos decorrentes do registro”. Ai estaria, segundo o autor, um dos interesses dos grupos indígenas com a política do patrimônio imaterial.

Sobre os efeitos do registro, principalmente para grupos indígenas, o Decreto nº 3.551/2000 e a Resolução nº 001/2006 que o regulamentou administrativamente merecem algumas considerações críticas.

Segundo o artigo 6, inciso II, do Decreto, será assegurado ao bem registrado “ampla divulgação e promoção” (IPHAN, 2012, p. 15). A meu ver, este é um ponto que merece ser ponderado e dialogado com os grupos indígenas, cabendo a eles, ao final, o direito de optar pelo sigilo das informações coletadas durante a fase da pesquisa para instrução do processo. Casos concretos de registros de bens culturais de povos indígenas evidenciam que o IPHAN têm feito este diálogo, contudo, percebe-se que o poder de voz ativa, de decisão efetiva dos grupos ainda são pontos a serem consolidados. Na pesquisa que subsidiou a avaliação do registro do grafismo Kusiwa, do povo Wajãpi pelo

Iphan, no ano de 2002, foi apontado como fator de risco ao bem cultural sua *folclorização e mercantilização* “decorrente de sua excessiva exposição ou difusão a públicos externos” (IPHAN, 2006, p. 78). No entanto, a promoção do Kusiwa feita pelo Iphan após o registro é justamente o contrário do que foi indicado pelo grupo. Assim, percebe-se uma dissonância entre ouvir e acatar a posição dos Wajãpi.

A ampla divulgação e promoção de práticas e saberes de grupos indígenas podem alterar os sentidos e usos que esses grupos atribuem aos bens. Pode, ainda, dar margem a usos indevidos desses bens, pois, a patrimonialização federal agregará valor à uma prática ou saber antes menos visíveis em meio à diversidade cultural brasileira, o que pode despertar o interesse do mercado e de outros grupos e indivíduos (IPHAN, 2012, p. 15).

A margem aos usos indevidos pode aumentar ao passo que será feita “documentação por todos os meios técnicos admitidos, cabendo ao Iphan manter banco de dados com o material produzido durante a instrução do processo”, tal como fixa o inciso I, do artigo 6 do Decreto (IPHAN, 2012, p. 15). Tanto no texto do Decreto 3 551/2000 quanto na Resolução 001/2006 não há nenhuma regulamentação (ou limite) ao acesso às informações coletadas, produzidas e guardadas no banco de dados junto ao IPHAN. Na verdade, o artigo 16 da Resolução 001/2006 preceitua apenas que “O Iphan promoverá as ações necessárias à conservação, guarda e acesso à documentação produzida nos processos de Registro” (IPHAN, 2006: 19). Até o momento não há nenhuma normativa que regule este artigo. Ao que tenho percebido, no contexto de fortalecimento do direito ao acesso à informação produzida por entidades pú-



blicas brasileiras, a facilitação ao acesso às informações sobre os bens culturais registrados tem sido uma prerrogativa da missão institucional do IPHAN.

A constituição de bancos de dados com informações sobre práticas e saberes de povos indígenas é algo a ser considerado e avaliado, tanto o ônus quanto o bônus para essas comunidades. Se por um lado o registro em banco de dados pode ser uma prova contra a aquisição de uma *patente* adquirida de forma indevida, ou seja, da produção de um produto em que houve acesso a saberes desses povos sem a devida autorização, reconhecimento e repartição equitativa dos benefícios resultantes, possibilitando o seu cancelamento por não se tratar de uma *novidade* tal como preza a lei da propriedade industrial brasileira, por outro lado, como as agências detentoras da guarda dessas informações irão fazer a gestão e a *fiscalização* desses usos indevidos no Brasil e no mundo? Creio que está questão não pode ser desconsiderada pelo IPHAN na sua missão de guardar e difundir bens culturais de comunidades indígenas após o registro.

Da mesma forma, o título “Patrimônio Cultural do Brasil” atribuído ao bem cultural registrado, tal como determina o artigo 5 do Decreto 3 551/2000 é outro aspecto e efeito da política que precisa ser melhor avaliado. Vejo aí, fazendo menção ao dito popular, uma faca de dois gumes. Pois, por um lado ele contribui para certa visibilidade e valorização dos povos indígenas no processo de atualização da identidade cultural brasileira, por outro, há uma violenta apropriação de bens culturais locais, que são praticados e executados em contextos específicos. A elevação a uma dimensão nacional de algo que até então era muito bem localizado pode

suscitar uma fetichização e perda dos sentidos locais desses bens.

Ainda que a cultura e a tradição seja entendida como processos dinâmicos, não creio que a função do Estado seja acelerar esse processo. Faço esta observação a partir de um fórum de consulta realizado com o povo Huni Kuin (Kaxinawá), no estado do Acre, e que estive presente. Neste, vários membros deste povo se colocaram contrários ao título previsto pela política do registro caso o grafismo deles seja registrado pelo IPHAN. A sugestão deles foi que o título deva ser “Patrimônio Huni Kuin Brasileiro” e não *do* Brasil. Há uma diferença significativa entre a sugestão dos Huni Kuin e o título previsto pelo instrumento legal de consagração. “Patrimônio Huni Kuin” deixa claro quem são os detentores do bem cultural, e o acréscimo brasileiro ressalta os direitos de cidadania deste povo. Por outro lado, “Patrimônio Cultural *do* Brasil” expropria o grafismo Huni Kuin, sugerindo que a partir do registro ele passa a pertencer ao Brasil, assim, a todos os brasileiros.

#### 4 CONCLUSÃO

As discussões e análises realizadas neste artigo chamaram a atenção para a necessidade de a política do patrimônio imaterial não tratar os bens culturais ou o patrimônio como um fato dado para os povos indígenas, e, por extensão, para uma série de grupos que passaram a ser, nos últimos anos, portadores de um rico patrimônio cultural, passíveis de registro e patrimonialização.

Observou-se que se trata de uma política e de um conceito recente, em construção. Assim, a ancestralidade que muitos estudos atribuem à noção de patrimônio imaterial, sobretudo ao buscarem irmaná-la às ideias de Mario de Andrade não se sustenta ao realizarmos

um contraponto entre as ações que o intelectual brasileiro realizou no início do século XX e suas sugestões contidas no *anteprojeto* com o que tem sido central na atual política federal de patrimônio imaterial, ou seja, o apoio à *continuidade* de existência desses bens. Desta forma, uma das aferições deste trabalho é a necessidade de pesquisas que abordem a política do patrimônio imaterial a partir da perspectiva da historicidade, dando a César o que é de César.

Acredito que uma abordagem histórica sobre a política federal de patrimônio imaterial pode contribuir para uma melhor definição do conceito de patrimônio imaterial, reconhecido pelos próprios estudiosos e gestores da política como vago, o que se desdobra em incertezas e desafios para a gestão dos bens patrimonializados por esse instrumento.

Por fim, e voltando ao primeiro ponto desta conclusão, identificou-se alguns pontos críticos da política federal de patrimônio imaterial em relação à patrimonialização de bens culturais de povos indígenas. Faz-se necessário, portanto, uma ampla discussão entre patrimônio cultural e povos indígenas, com o envolvimento das agências públicas e privadas que de alguma forma se relacionam com o tema, bem como da academia e, principalmente, dos povos indígenas interessados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, Iphan, nº 30, 2002, p. 272-287.

\_\_\_\_\_. *Carta* (encaminhando sugestões do anteprojeto para Gustavo Capanema). In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de

Janeiro, Iphan, nº 30, 2002, p. 271.

ARANTES NETO, Antônio Augusto. Apresentação. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, Iphan, nº 32, 2005, pp. 5-11.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto 3. 551, de 04 de agosto de 2000. In: **O Registro do Patrimônio cultural Imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. Brasília, MinC, IPHAN, 5ª edição, 2012, p. 14-15.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

CHUVA, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretação da história: introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra et al. (Coord.) **Olhar multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 37-49.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In:\_\_\_\_\_. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, pp. 311- 375.

\_\_\_\_\_. Introdução. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, Iphan, nº 32, 2005, pp. 15-27.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências Culturais: Base para Novas Políticas de Patrimônio. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial: dossiê final**

*das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial*. Brasília: MINC/IPHAN, 4. ed, 2006 (Edições do Patrimônio), p. 85-95.

IPHAN. **Arte Kusiwa**: pintura corporal e arte gráfica Wajãpi. 2ª edição. Brasília, DF: IPHAN, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois**: princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural no Brasil (2003-2010). Brasília, IPHAN, 2ª edição, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução 001, de 03 de agosto de 2006. IN: In: **O Registro do Patrimônio cultural Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília, MinC, IPHAN, 5ª edição, 2012, p. 16-19.

MAGALHÃES, Aloísio. **E Triunfo?** a questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Roberto Marinho, 1997.

NOGEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Inventário e Patrimônio Cultural no Brasil. In: **História**, São Paulo, v. 26, nº 2, p. 257-268, 2007.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. Paris, 1989. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em 12.02.2014

SANT'ANNA, Marcia. Patrimônio imaterial: do conceito ao problema da preservação. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 147, out-dez., 2001, p. 151-161.

\_\_\_\_\_. Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. In: **O Registro do Patrimônio cultural Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília, MinC, IPHAN, 5ª edição, 2012, p. 6-11.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultura. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SILVA, Fernando Fernandes. Mário e o patrimônio: um anteprojeto ainda atual. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, Iphan, nº 30, 2002, p. 128-137.

# O USO DA LINGUAGEM DE INTERNET EM ATIVIDADES ACADÊMICAS MANUSCRITAS: PREJUÍZOS OU PRECONCEITOS?

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

*Universidade Federal do Acre / Faculdade Meta*

Elexandra Maria Martins Cláudio

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Objetivou-se identificar as principais percepções de um universitário, que atua como bolsista em atividades de pesquisa e estudos acadêmicos, quanto ao uso frequente da linguagem de internet em trabalhos manuscritos por universitários. Com o apoio da técnica de análise de conteúdo, analisou-se a entrevista de um universitário da Universidade Federal do Acre. Este graduando desempenha atividades de apoio à pesquisa acadêmica, na qual realiza tarefas de transcrição de questionários e registros advindos de coletas de informações manuscritas por universitários, bem como a análise destes dados em atividades próprias para este fim. De acordo com os relatos do entrevistado, os acadêmicos fazem uso corriqueiro da linguagem de internet ao realizarem atividades manuscritas que implicariam em seriedade e, consequentemente, exigiriam o uso da norma culta da língua portuguesa. Indicações como estas dialogam com estudos realizados por Santos (2008), sugerindo que a linguagem da internet reflete a famigerada “lei do menor esforço”; praticada na linguagem oral, o que demonstram a simplificação da língua portuguesa na modalidade escrita. Conclui-se que há grande necessidade de discussões mais reflexivas quanto ao uso da linguagem de internet em trabalhos acadêmicos, bem como em usos formais da modalidade escrita,

para que os debates não se concentrem em análises preconceituosas, mas que demonstrem os prejuízos do mau uso da língua portuguesa nesta modalidade.

**Palavras-chave:** Linguagem de Internet. Atividades Acadêmicas. Escrita.

## 1- INTRODUÇÃO

A prática de leitura – e, especialmente, de escrita – no ambiente universitário é, nos últimos anos, tema de diversos debates entre estudantes. Este mesmo assunto aparece como pauta também nas discussões entre os docentes, queixosos devido às dificuldades que os graduandos apresentam ao realizar quaisquer trabalhos acadêmicos que exigem a apresentação da escrita de acordo com as regras da norma culta da língua portuguesa. Os professores denunciam que os alunos escrevem mal, enquanto os alunos lamentam a inadequação da escrita citada pelos professores.

De acordo com os estudos de Bakhtin (1992), é possível conceber a linguagem como uma forma de interação social e, por isso, a língua é vista como um mecanismo flexível, dinâmico, sócio-histórico. Logo, a linguagem não comporta uma proposta de regras fixas e imutáveis, comportando-se como uma ponte lançada entre duas ou mais pessoas (BAKHTIN, 1992).

Nesse mesmo contexto, o uso da língua portuguesa ganha nova interpreta-

ção nos ambientes informatizados e nas mídias que contam com o suporte da internet. Dessa forma, a linguagem se mostra reforçada em sua posição de domínio, não sendo encarada somente como um veículo de informações, mas como um instrumento de poder ao mobilizar uma autoridade acumulada pelo falante (GNERRE, 1998).

Refletir sobre a língua portuguesa falada no Brasil – aquela que é lida e escrita pelos brasileiros – é uma ação que merece destaque. A sociedade atual valoriza a proliferação de manuais de redação em língua portuguesa, bem como a multiplicação de programas de televisão que ensinam como expressar-se com clareza. Há também o crescimento vertiginoso de *sites* especializados em assessoria sobre todo e qualquer assunto que diga respeito à língua (KOMESU e TENANI, 2009). Entretanto, o uso prático da língua portuguesa em ambientes informatizados, é cada vez mais diferente e distante daquilo que se caracteriza como norma culta. Assim, ganha espaço um conceito popularmente conhecido como “internetês” que, segundo as proposições de Komesu e Tenani (2009), é reconhecido como forma grafolinguística que se difundiu em textos como *chats*, *blogs* e redes sociais, diferenciando-se pelo registro divergente da norma culta padrão – ou seja: a caracterização do português escrito (digitado) na internet.

Com esta nova proposta para o uso da língua na modalidade escrita, surge a discussão sobre o internetês nos meios acadêmicos e midiáticos, já que muitos acreditam ser essa prática uma fonte de problema para o ensino de língua portuguesa. Reconhece-se que é inegável o impacto que as tecnologias digitais, especialmente a internet, têm exercido na so-

riedade contemporânea, gerando novas formas de conhecimento, comunicação e interação. Sabe-se também que a escrita desenvolvida nos ambientes digitais possui características próprias, que teoricamente infringem as normas ortográficas e, assim, levados pela necessidade de agilidade e dinamismo na esfera virtual, os indivíduos produzem uma grafia que se afasta da escrita tida como convencional, já que o elemento mais importante para os interlocutores é a interatividade (COSTA, 2012).

Diante deste cenário, o presente trabalho objetivou identificar as principais percepções de um universitário, que atua como bolsista em atividades de pesquisa e estudos acadêmicos, quanto ao uso frequente da linguagem de internet em trabalhos manuscritos por universitários.

## 2- DESENVOLVIMENTO

### 2.1- A LINGUAGEM DE INTERNET GANHA PROJEÇÃO NO BRASIL

Nos últimos seis anos, alguns trabalhos se destacaram e se projetaram na discussão do uso da linguagem de internet, o internetês, nos ambientes acadêmicos.

Komesu (2007), em artigo sobre a discussão do internetês, a partir de um conjunto de comentários divulgados de forma pública em comunidades virtuais da rede social Orkut. Os estudos indicaram que os sujeitos escreventes que apresentam refutar o uso do internetês reconhecem apenas a escrita culta formal como ideal de língua portuguesa, em detrimento dessas práticas de escrita digital. De acordo com Santos (2008), reforçar a postura de aceitação ao internetês é considerar o uso da linguagem de internet como forma de manter a famigerada “lei do menor esforço”.

Já Komesu e Tenani (2009), em en-

saio sobre o conceito de internetês, indica que ao analisar a linguagem de internet, é preciso levar em conta a relação radical entre linguagem e vida social. Na mesma orientação, Correa e Jorge (2012) apontam que o letramento digital é realidade entre os jovens, já que eles apresentam elevada habilidade no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Tal posição poderia justificar o uso corrente do internetês entre este público, absolutamente letrado digitalmente.

Pode-se perceber que todos os trabalhos, anteriormente citados, colocam em questionamento o uso do internetês, apontando posições distintas quanto ao espaço desta prática de escrita nos mais diversos espaços. Nesse contexto, o presente trabalho tem como finalidade interpretar o uso da linguagem de internet, especificamente, em trabalhos manuscritos por universitários.

## **2.2- A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

O participante fundamental do presente estudo – qualitativo e descritivo – foi um dos graduandos que desempenha atividades de apoio à pesquisa acadêmica no Núcleo de Interiorização e Educação a Distância da Universidade Federal do Acre (Niead/Ufac). Este universitário realiza, entre outras tarefas, a transcrição de questionários respondidos por participantes de pesquisas acadêmicas, copiando dezenas de indicações feitas por universitários em períodos diversos de formação. Assim, o graduando pesquisador digitou os dados de 44 questionários manuscritos para posterior análise do grupo de pesquisadores – do qual ele também faz parte. Após copilar estes dados, o universitário respondeu a um questionário semiestruturado, o qual apontou

indicações diversas, a partir de seu olhar como um futuro educador, sugerindo ser capaz de enxergar os educandos para além da condição de alunos, vendo-os como sujeitos de processos sociais, culturais e educativos (ARROYO, 2003). Dessa forma, este graduando pesquisador tornou-se participante da pesquisa.

Optou-se pela execução do questionário, por ser este um instrumento privilegiado de sondagem (LAVILLE e DIONE, 1999). Destaca-se que todas as questões dissertativas, propostas pelo questionário, incentivaram o participante a relatar suas percepções sobre a transcrição dos questionários. Entretanto, a questão escolhida para análise, no presente trabalho, concentrou-se nas percepções do participante quanto ao uso da linguagem da internet, por universitários, em trabalhos acadêmicos. Vale observar que o participante autorizou o uso das informações, por ele prestadas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle), e teve o anonimato preservado no apontamento de suas ideias.

Assinala-se que, para a análise das ideias expressas pelo participante, optou-se pela técnica de análise do conteúdo, por esta pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos (BARDIN, 2008).

## **2.3- RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O USO DO INTERNETÊS EM TRABALHOS ACADÊMICOS**

A questão aqui analisada interrogou o participante da seguinte forma: “sobre o uso da linguagem da internet: o que você pensa sobre este uso, na modalidade escrita, por universitários em trabalhos acadêmicos, tais como os questionários

transcritos por você na pesquisa mais recente?”. É fundamental destacar que a análise da resposta, apresentada pelo participante, procurou interpretar as ideias por ele explicitadas.

É possível perceber, a partir do relato do participante, que suas indicações colocam em evidência uma visão tradicional a respeito da modalidade escrita (KOMESU, 2007), o que pode ser confirmado na citação a seguir:

Bem, eu tive muita dificuldade com a interpretação num contexto geral, em especial com algumas transcrições, pois alguns alunos escreveram coisas dignas de adivinhações. Houve alunos que não se preocuparam com a acentuação, com a pontuação e nem com a coerência da frase e, ainda, escreveram palavras erradas, fazendo, então, com que eu precisasse ler as mesmas frases por várias vezes na tentativa de entender o que pretendiam expressar.

É preciso ter ciência que, além do uso do internetês, muitos alunos demonstram possuir dificuldades em expressar suas ideias na modalidade escrita – ou seja: a queixa, de um estudante ou profissional comum, ao indicar que “eu sei o que quero dizer, mas não consigo colocar no papel” (RIZZATTI, 2008). Tais dificuldades podem possuir origens multifatoriais, sendo justificadas desde falhas nas etapas iniciais da alfabetização até os obstáculos em traduzir pensamentos em palavras.

Outro relato do participante, na mesma questão, denuncia a clara visão tradicional da relação fala/escrita, que pressupõe a interferência da fala na escrita, com a assunção preconceituosa contra as práticas orais/faladas (KOMESU e TENANI, 2009), especialmente quando estas são

reproduzidas na escrita acadêmica.

Acho que o fato da oralidade aceitar a linguagem de internet, ou até mesmo a linguagem regional, é algo bacana. No entanto, isso não quer dizer que o aluno deva escrever da mesma forma que se fala ou se escreve na internet, enquanto conversa com seu amigo em um bate-papo, por exemplo. [...] Não quero com isso dizer que sou contra ou que discrimino a linguagem usada na internet, só acho que ela deve ser usada no momento certo.

O mesmo estudo de Komesu e Tenani (2009), dialoga com a indicação acima ao pressupor que a visão do participante tendência à necessidade de “aprendizado formal (o fator escolaridade) para que se tenha acesso a um lugar de enunciação legitimado (pelas instituições), com o direito da enunciação (pela) escrita” (KOMESU e TENANI, 2009). Ou seja: o fato de ser um universitário, – e das atividades acadêmicas advirem deste ambiente altamente escolarizado – exigem do estudante o uso da escrita culta formal como ideal de língua portuguesa, em detrimento dessas práticas de escrita digital (KOMESU, 2007).

É bem verdade que a maioria dos estudantes e profissionais não reflete sobre a língua e não está acostumada a tê-la como foco de atenção (CRYSTAL, 2005). Dessa forma, quando o embate entre modalidade escrita e falada entram em confronto, por propostas semelhantes às sugeridas pelo presente trabalho, é concebível que as mais diversas discussões possa aparecer para análise, uma vez que é inegável que, a escrita utilizada no ciberespaço, desfaz as fronteiras entre linguagem oral e linguagem escrita, já que os indivíduos transpõem traços da oralidade para a escrita digital (COSTA, 2012).

### 3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, com a consolidação maciça da internet, novas formas de linguagem foram criadas e disseminadas nos espaços digitais, desencadeando um processo de mudança na utilização das normas gráficas da escrita, que, nos meios digitais, apresenta características típicas, tais como utilização intensa de abreviações, supressão de acentuação e pontuação e substituição de palavras por símbolos. Dessa forma, reconhece-se que a internet tem se constituído em um dos espaços mais utilizados para a comunicação e interação entre as pessoas e, portanto, pressupõe diversas mudanças no uso que se faz da linguagem, “já que esta tende a se ajustar à necessidade do indivíduo e ao meio em que é veiculada” (COSTA, 2012).

Reconhece-se também que os usuários frequentes da internet (e da interação por ela mediada) já apresentam um nível considerável do chamado letramento digital que pode ser caracterizado como um “repertório de habilidades linguísticas e intelectuais que os alunos necessitam para atuar nos níveis mais elevados em um universo multimídia” (SNYDER, 2009 *apud* CORRÊA e JORGE, 2012). Sabe-se que, nas sociedades grafocêntricas digitais, os estudantes já vivem em uma fase em que “o uso da tecnologia se torna quase imperceptível pelos usuários” (CORRÊA e JORGE, 2012).

Assim sendo, pode-se pressupor que o uso corrente do internetês, até mesmo no ambiente universitário, trata-se de uma ação involuntária por seus praticantes, sendo uma das muitas possibilidades da língua que gera propósitos de comunicação dos sujeitos na linguagem, pensando-se na presença de fatos linguísticos da

fala na escrita, produzida no contexto da tecnologia digital, como representativa da identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se reconhecer por esta tecnologia e por ela ser reconhecido (KOMESU e TENANI, 2009).

Diante de todo este contexto, é preciso que as discussões sobre o uso do internetês ganhem mais espaço, com posturas e interpretações diferentes. Tais posições poderão promover o assunto para debates recheados de argumentos que ofereçam à linguagem própria da internet o espaço por ela legitimada: a internet. Há um mundo de oportunidades de diálogo na rede, propostos através de *chats*, *blogs*, redes sociais e todo o universo privilegiado de interatividade que esta conexão oferece. É necessário também que essa questão se estruture nos meios acadêmicos e midiáticos, especialmente entre docentes e discentes, já que muitos acreditam ser isso uma fonte de problema para o ensino de língua portuguesa (COSTA, 2012). Assim sendo, conclui-se que há grande demanda de estudos mais reflexivos quanto ao uso do internetês, especificamente, em trabalhos acadêmicos, bem como em usos em que a norma culta da língua portuguesa, na modalidade escrita, seja imprescindível. Ressalta-se a necessidade de que tais estudos não concentrem em análises preconceituosas, mas que demonstrem as projeções do uso inadequado da modalidade escrita em determinados casos, o que evitará prejuízos diversos.

### 4-REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.



- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008, 281p.
- CORRÊA, Hércules; JORGE, Gláucia. Multiletramentos de alunos de Ciência da Computação da Ufop: possibilidades acadêmicas. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância**. 1., 2012, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/367/181>> Acesso em: 15 set. 2014.
- COSTA, Geisa Borges da. A Escrita no Ambiente Digital e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Philologus**, Ano 18, n. 53. Rio de Janeiro: CiFEl, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/\\_53/01.pdf](http://www.filologia.org.br/revista/_53/01.pdf)> Acesso em: 16 set. 2014.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciana. Considerações sobre o conceito de Internetês nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 set. 2014.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- RIZZATTI, Mary E. Cerutti. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 47, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 17 set. 2014.
- SANTOS, Everton P. **Gêneros Textuais e Linguagem da Internet**. 2008. Disponível em: <[http://www.jayrus.art.br/Atual\\_orfeu/Ensaistica.htm](http://www.jayrus.art.br/Atual_orfeu/Ensaistica.htm)> Acesso em 26 ago. 2014

## O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Lillian Cristian da Costa Serra Maciel  
*Secretaria Municipal de Educação/Rio Branco*

João Maciel de Araújo  
*Universidade do Estado do Amazonas*

### RESUMO

A distorção idade-série em turmas do ensino fundamental constitui problema determinante na trajetória escolar de alunos e do sistema escolar como um todo. Este problema ocasiona a evasão, afeta a autoestima de alunos e professores e onera os gastos públicos com educação. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) ensinam que o sistema escolar contribui para legitimar diferenças que são de origem – social, cultural, econômica – por meio de classificações de desempenho. Partindo do princípio da igualdade (de atendimento) e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola reforça as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultura dos estudantes e de suas famílias. No Brasil, a distorção idade-série constatada em escolas públicas, tem grande incidência sobre aquelas situadas em bairros periféricos de baixa renda. No bojo das discussões e medidas de renovação do sistema de ensino público no país, foram concebidas e executadas ações que visam à correção da distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental. No Estado do Acre, uma destas ações materializou-se através do Projeto É Tempo de Aprender, criado em 2008. A partir de pesquisa documental, revisão de li-

teratura, observação e entrevistas a gestores, professores e pais de alunos, este trabalho analisa a relação da execução do Projeto É Tempo de Aprender com as práticas da Gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Elias Mansour, no município de Rio Branco, no período de 2009 a 2012. A apresentação e discussão dos resultados à luz da literatura relacionada a Gestão Escolar e à correção da distorção idade-série demonstram que o primeiro passo para solução do problema é compreendê-lo como sendo responsabilidade de todo o sistema educacional e não somente de alunos e professores. Neste sentido, constatou-se que o arcabouço normativo sobre a Gestão Escolar, embora apresentando limitações, permite ao gestor inovar em sua prática diária, proporcionando a execução de medidas voltadas à correção da distorção idade-série, como no caso do Projeto “É Tempo de Aprender”.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Ensino Fundamental. Rio Branco.

### INTRODUÇÃO

Quando consideramos os indicadores relacionados à defasagem idade-série da educação escolar pública no Brasil, somos levados a refletir sobre todos os aspectos do sistema de ensino e, em última análise, sobre a estrutura da sociedade brasileira. A defasagem idade-série no ensino fundamental é responsável por uma série de problemas que afligem co-

tidianamente os elementos da comunidade escolar, como, indisciplina e evasão de alunos, baixa estima de alunos e professores, desgaste e descrédito da escola diante da comunidade e até mesmo oneração dos gastos públicos com educação.

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com o estudo sobre o papel da Gestão Escolar para a correção da distorção idade-série na rede pública de ensino do município de Rio Branco (AC). Para tal serão analisados os casos das turmas do projeto “É Tempo de Aprender”, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Elias Mansour. O estudo buscará compreender a dinâmica da Gestão Escolar em relação a estas turmas e os resultados do período de 2009 a 2012.

Partimos do princípio de que a distorção da idade-série é um problema de toda a rede de ensino, não podendo ser responsabilizados somente os alunos, suas famílias e os professores. Assim, acreditamos que a função da Gestão Escolar é determinante no processo de correção da distorção, buscando as condições necessárias ao trabalho de redução dos indicadores deste problema.

A literatura utilizada neste artigo aborda questões que destacam os efeitos negativos da distorção idade-série para o sistema de ensino, bem como as possíveis causas da produção da distorção que em muito tem a ver com a própria conformação da sociedade e a relação desta com a formatação do sistema de ensino. Também utilizamos literatura que versa sobre o processo de reformulação do arcabouço normativo do sistema de ensino público no Brasil, destacando as alterações, possibilidades e limites da Gestão Escolar

neste contexto.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta introdução um item com a indicação do referencial teórico que norteia a discussão pretendida, discutindo elementos da relação entre a gestão escolar e a distorção idade-série, seguida da apresentação da Escola Elias Mansour e o Projeto É Tempo de Aprender. No terceiro item indicamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. No quarto item são apresentados e discutidos os dados levantados na pesquisa, e na conclusão são feitas as considerações finais sobre o trabalho.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A DISTORÇÃO IDADE E SÉRIE**

Para vários autores o insucesso escolar e conseqüentemente a evasão escolar está estreitamente relacionada com o complexo problema da defasagem idade/série. Este problema se constitui como uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública, uma vez que um aluno que se encontra em distorção, representa um custo a mais para os cofres públicos, visto que será necessário pagar e formar professores, arcar com materiais didáticos e etc.. (PRADO, 2000).

Segundo Martins e Werle (2012), as implicações psicológicas do atraso na escolaridade têm por origem a estruturação do sistema escolar, que se baseia em níveis de idade, o que significa que quando um aluno reprova, permanece na mesma etapa, dificultando ainda mais a aprendizagem visto que os conteúdos curriculares se tornam desalinhados com

os interesses próprios daquela idade. Por outro lado, também os novos colegas de sala destas crianças não são seus companheiros, dificultando o estabelecimento de relações de amizade e cumplicidade. Finalmente, o professor em geral não está sensível a estas nuances e geralmente trata a turma como se ela fosse homogênea e adaptada à faixa etária compatível com o ano (MARTINS e WERLE, 2012).

Mais grave que a distorção idade-série é o que ela provoca: quando o aluno é repetente, geralmente se torna indisciplinado, visto que os desafios que a ele são apresentados estão aquém da sua compreensão, não reconhecendo os colegas como amigos, busca chamar a atenção e distrair a professora/professor para outro foco que não o da aprendizagem. Não raro, o professor/professora e a escola, de maneira geral, responsabilizam apenas a família pelo fracasso escolar da criança, se esquivando enquanto responsáveis pela aprendizagem do aluno.

Para Lück e Parente (2007) devido a sua amplitude e persistência, a distorção idade-série no sistema de ensino brasileiro requer ações igualmente fortes e que mobilizem as instituições, o pessoal do sistema público de ensino e a sociedade brasileira como um todo. A autora nos lembra que:

Quando o aluno se atrasa em relação à sua escolaridade, um conjunto de situações adversas emerge: i) prejuízo no seu desenvolvimento – por exemplo, rebaixamento de sua auto-imagem, dificuldade em adaptar-se nas classes formadas por alunos de necessidades especiais, e baixa motivação); ii) a escola, ao aceitar como natural o fracasso dos alunos, passa a ter novos problemas, tornando-se promotora do recrudescimento de situações

que a conduzem a novos fracassos, desperdiçando espaço e recursos, perdendo o controle administrativo da situação, e conferindo imagem negativa da escola junto à comunidade; iii) comprometimento do sistema de ensino (necessidade de despender mais recursos para os mesmos serviços e com piores resultados); e iv) impacto negativo sobre a sociedade (ceticismo crescente sobre o poder e o valor social da educação por parte do grande número de pessoas insuficientemente preparadas. (LÜCK e PARENTE, 2007, p. 9)

Melo (2009), em seu estudo sobre determinantes da taxa de distorção idade-série na região nordeste, aponta vários fatores para os problemas do fracasso escolar, da evasão e da distorção entre a idade e a série cursadas por alunos da rede pública, um deles é o abandono e a repetência, porém faz-se necessário pensar nos indicadores que provocam tais problemas. Daí surge questões como: investimentos em educação pública no Brasil, alunos que ingressam no ensino público e não concluem seus estudos, ou demoram tempo demais para concluir, a universalização do ensino que diante do grande aumento da população estudantil nos últimos vinte anos causou uma queda na qualidade do ensino, ou seja, o governo atende com vagas para todos, ou quase todos, mas não garante a devida qualidade, desta forma continua reproduzindo as desigualdades sociais que para a autora se configuram como um dos mais importantes indicadores de exclusão e fracasso escolar (MELO, 2009).

Fernandes (2005, p. 1), por sua vez, ao analisar o fracasso escolar em ciclos evidencia que “o fracasso escolar tem sido justificado, especialmente, através das

práticas avaliativas existentes nas escolas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, onde os que se identificam com o currículo são privilegiados.” Geralmente, os alunos se veem encurralados por um currículo e políticas de avaliação que não os incluem, ao contrário, os excluem. Sendo assim, é mais fácil para o “fracassado” evadir-se ou até mesmo abandonar por completo um ambiente que de uma forma ou de outra irá reprová-lo. Ao que tudo indica, há casos em que para o aluno seria menos humilhante, evadir-se do que ficar reprovado.

No plano mais amplo, alguns teóricos falam sobre desigualdade educacional como um reflexo das desigualdades sociais. Bourdieu e Passeron (1975), referindo-se ao sistema de ensino escolar, defendem que a sociedade é constituída por diferentes grupos sociais, segundo seus *habitus* específicos, dentre os quais há os grupos dominantes, que entre outras influências, constroem um sistema de ensino no qual se privilegia o repasse do seu *capital cultural*, em detrimento dos grupos dominados, que por possuírem capital cultural de outra ordem, estão naturalmente em desvantagem e tendem a fracassar em tal sistema de ensino.

Pierre Bourdieu (1975), fala de “indiferença às diferenças”, considerando, infelizmente, ser ainda uma prática corriqueira da escola, já que as diferenças sociais e culturais somente são levadas em consideração pela escola no momento de justificar o fracasso que é do aluno e não seu, ou seja, a escola não assume que promovendo o fracasso não está cumprindo com a sua função de promover a transformação social dos indivíduos que pretende formar.

O arcabouço normativo da educação no Brasil vem sendo implementado ten-

do como bases fundamentais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Neste sentido, nos últimos anos tem se construído o pressuposto de que a grande preocupação atualmente não é mais a cobertura relativa ao ensino fundamental para todos, mas a oferta de escola de qualidade. Assim, para Iara Prado (2000), o grande desafio das políticas governamentais de educação centra-se na extinção de uma verdadeira “cultura da repetência”, e visam à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados. Neste sentido, as medidas de cada nível da administração, em seus respectivos sistemas (lembrando que o Governo Federal, através do MEC tem função mais de avaliação e de financiamento), se materializam através de diferentes programas que ao final baseiam-se na promoção automática; no regime de ciclos; e nas classes de aceleração da aprendizagem. (PRADO, 2000).

### 1.1 A GESTÃO ESCOLAR E A DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Conforme mencionado, vem de muito tempo o problema da distorção idade-série no sistema de ensino brasileiro. Iara Prado (2000) nos lembra que Lauro de Oliveira Lima há mais de 40 anos já escrevia sobre tal situação, destacando a falta de sensibilidade e de preparo das escolas quanto a esta questão e sugerindo que o sistema público deveria preparar-se para erradicação deste mal. Ainda na década de 1960, Lauro de Oliveira afirmava que seria necessário preparar escolas e professores especialmente para trabalharem com “classes de aceleração”, a serem criadas impreterivelmente em cada “grupo escolar”, além de proibir que os alunos se

matriculassem em séries que destoassem de sua idade. (PRADO, 2000)

Ao longo dos anos, mas principalmente a partir da década de 1990 as “classes de aceleração” ganharam maior projeção no sistema de ensino público no Brasil, a partir do Programa Aceleração da Aprendizagem (PRADO, 2000). Segundo Lück e Parente (2007) tal programa foi concebido como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. O programa visava uma oportunidade de oferecer experiências de aprendizagem significativas, superando a distorção idade-série em sua escolaridade. Neste sentido, complementam as autoras:

O Ministério [da Educação] estabeleceu que suas políticas deveriam servir, por meio da correção do seu fluxo escolar, não somente para o ajuste das distorções idade-série, mas também para superar a injustiça social à qual esses alunos eram submetidos, ao reconhecer que a grande maioria daqueles em situação de fracasso escolar era oriunda de classes socioeconômicas baixas. (LÜCK e PARENTE, 2007, p.7)

Entretanto, em muitos casos, a ocorrência de classes de aceleração apresenta-se como sintoma de explicação para a pobre aprendizagem que acontece nas classes regulares, um problema que merece cuidadosa atenção e tratamento dos gestores do sistema de ensino. As questões pedagógicas das classes de aceleração da aprendizagem (tais como formação de professores e suprimento de material didático adequado) devem ser acompanhadas por ações de planejamento e gestão capazes de prover o apoio contínuo às atividades de organização da

escola (LÜCK e PARENTE, 2007). Em última análise, a precariedade da discussão sobre o problema da distorção idade-série por parte do sistema de Ensino contrasta com o desenvolvimento de outras questões que atualmente apresentam-se como centrais, tal como aquelas voltadas a ampliação da permanência dos alunos na Escola.

Os diferentes níveis de planejamento no sistema de ensino devem considerar a problemática da distorção idade-série, pois somente desta forma será possível engendrar mecanismos e instrumentos capazes de combater este problema. A partir do estabelecimento de metas e resultados esperados, não raro, há a necessidade de se efetuarem mudanças relativamente profundas no ambiente, na prática docente, na dinâmica da comunidade escolar e no próprio sistema de ensino em si.

O planejamento e a gestão para a implementação da aceleração da aprendizagem devem incluir um sistema para monitorar atividades e avaliar resultados e o custo/benefício. Coleta de dados sobre todos os aspectos envolvidos deve ser um processo contínuo. O programa deve ser estudado e melhor compreendido, com cada vez mais dados confiáveis. A coleta e análise dos dados devem ser consideradas no planejamento do programa. (LÜCK e PARENTE, 2007, p.30)

Diante destas considerações acerca da distorção idade-série e suas implicações mais amplas para o sistema educacional, se tomarmos a definição de “gestão escolar”, contida em Oliveira et. al. (2007, p.2), a saber: “[...] a gestão transforma metas e objetivos educacionais em

ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” concluímos que os esforços institucionais destinados à correção da distorção idade-série, tal qual o Projeto “É tempo de aprender”, em muito dependem do aporte da gestão de cada escola para sua eficácia e efetividade.

A literatura sobre distorção idade-série está muito focada em questões de ordem pedagógica, ou em problemas estruturais da sociedade em geral como a economia em todo o caso, com base nas leituras feitas podemos afirmar que o ministério da educação estabeleceu que suas políticas deveriam servir, por meio da correção do seu fluxo escolar, não somente para o ajuste das distorções idade-série, mas também para superar a injustiça social à qual esses alunos eram submetidos, ao reconhecer que a grande maioria daqueles em situação de fracasso escolar era oriunda de classes socioeconômicas baixas. Verificou-se ainda que as escolas, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superar suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim uma condição de injustiça social mediante uma sistemática exclusão daqueles alunos da trajetória escolar regular.

## **2. A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ELIAS MANSOUR**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Elias Mansour Simão Filho está situada à Rua do Passeio, no Bairro Taquari, em Rio Branco, capital do Estado do Acre. O Bairro Taquari, situado no chamado “Segundo Distrito”, nas proximidades do centro administrativo e

comercial de Rio Branco surgiu de uma ocupação desordenada, iniciada nos anos 1970 e é reconhecido, tanto pelos órgãos de governo, como pela sociedade em geral, como uma região da cidade onde a maioria da população possui baixa renda. Neste sentido, a maioria da clientela da Escola Estadual Elias Mansour é formada por crianças provenientes de famílias que moram e vivem em precárias condições socioeconômicas.

Segundo informações do Censo Educacional 2012, havia 677 alunos matriculados na Escola Elias Mansour, dos quais, em torno de 15% seriam beneficiados com atividades complementares, nas áreas de arte e educação patrimonial; reforço escolar; e esporte e lazer. Em consonância com os preceitos da inclusão educacional da criança com deficiência, no ano de 2012, 2% dos alunos tiveram atendimento educacional especializado, segundo do Censo Educacional 2012.

No tocante aos índices e indicadores relacionados à qualidade da educação do sistema nacional, a Escola Estadual Elias Mansour, encontra-se dentro dos parâmetros do cenário da educação pública no Estado, apresentando um sensível movimento de ascendência entre os anos de 2007 e 2011, passando de cerca de 3,0 para mais de 4,5.

Em 2008, durante aproximadamente 4 meses, a Escola esteve sob intervenção da Secretaria de Estado de Educação, motivada por desentendimentos entre funcionários. A partir de então, o interventor, à época designado pela SEE, exerce a função de diretor, tendo sido eleito em dois pleitos, portanto, exercendo seu segundo mandato. É importante salientar, que em razão de sua localização, houve dificuldades para a nomeação de diretores que cumpririam, à época, a função de

interventor, uma vez que vários profissionais se recusaram a aceitar a nomeação, sob o argumento de que este estabelecimento seria uma “Escola problema”.

A Escola localiza-se em uma área que eventualmente é atingida pelas enchentes do Rio Acre, a exemplo da grande maioria do Bairro Taquari, historicamente, um dos mais afetados por este tipo de problema em Rio Branco. Não raro as aulas têm de ser suspensas no início do ano letivo (correspondente ao período de ocorrência de elevação do nível de água dos rios da Amazônia), e sua reposição deve ser realizada durante o restante do ano, ocasionando uma característica peculiar ao calendário da Escola Elias Mansour. O ano de 2012 foi mais um em que este problema ocorreu, trazendo prejuízos tanto ao calendário quanto a recursos materiais afetados pela água.

Na opinião da atual gestão da Escola, com exceção das dificuldades geradas pela enchente, não haveria problemas adicionais na Escola Elias Mansour, que não ocorressem em qualquer Escola Pública situada em bairros de baixa renda no Acre. Há necessidade de suprir a demanda de funções básicas como digitador ou outras, cuja Gestão esbarra nas limitações quanto a determinações relativas a seleção da equipe, que permanece como competência exclusiva da SEE.

De outra parte, há manifestação de que se tem avançado em determinados aspectos relacionados à Gestão, como aquelas medidas ligadas ao EDUCACENSO, conforme é possível observar na fala do diretor quando destaca os benefícios da descentralização dos recursos financeiros e as inovações administrativas:

Recebi, esta semana agora, R\$ 6.700,00 para reparos, no primeiro semestre. Não dá nem

pro sopro, mas é um recurso que antigamente não vinha. A gente tinha que peregrinar pelos corredores da Secretaria, pedir, tirar foto da Escola, levar para o Secretário, ou pra algum departamento da época, pedir, ‘tá faltando papel, a Escola não tem isso, não tem aquilo’, tudo vinha da Secretaria, do Almo-xarifado da Secretaria. Hoje não. Hoje a Escola tem seus fornecedores; os recursos vem, tem como você administrar melhor; tem um PDE, que ajuda demais! Eu acho que, posso dizer por mim, que o PDE hoje é como se fosse o braço direito do diretor na Escola. Porque o PDE é o detalhamento das ações, do que você faz na Escola. Não tem como você se planejar hoje, sem o PDE. (Gestor da Escola Elias Mansour. Entrevista concedida a Lillian Serra em fevereiro de 2013).

### 3. O PROJETO É TEMPO DE APRENDER

Diante do que temos discutido até aqui, se faz necessário buscar evidenciar quais os programas educacionais de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com indicadores de distorção idade/série no município de Rio Branco. Neste sentido, concluiremos que a principal estratégia de avanço e superação da distorção idade/série, à época vigente no município de Rio Branco, consistia no Projeto “É Tempo de Aprender”, sob a gestão da Secretaria Estadual de Educação do Acre.

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME figura como parceira do Governo estadual na execução do Programa é Tempo de Aprender, cuja meta é reduzir a distorção para menos de 10%, até 2014, nos alunos matriculados do 2º ao 4º ano em todas as Escolas da rede



pública Estadual e municipal. Em 2012 cerca de 720 alunos, distribuídos em 30 turmas de 21 Escolas (13 do Estado e 8 do Município) sendo 4 localizadas na zona rural e as demais na zona urbana de Rio Branco, são atendidos pelo Programa.

O Programa É Tempo de Aprender foi instituído em 2008, preenchendo a lacuna deixada pelo “Acelera Brasil” que era executado pelos municípios em parceria com o Governo Federal, que por sua vez, mantinha cooperação com o Instituto Ayrton Senna, de São Paulo. Em termos práticos, em Rio Branco, a contribuição da coordenação do Município à execução do programa baseia-se em dois eixos fundamentais, a saber: um eixo de apoio à capacitação de professores acerca da temática, através da formação continuada; e o segundo eixo refere-se ao acompanhamento pedagógico específico em sala de aula, através de atividades mensais de reforço ao trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos das Escolas (ACRE, 2009).

Em 2007 o programa de correção da distorção, então adotado pelo Governo, atendeu 27 turmas com um total de 862 alunos em 18 Escolas. No ano de 2008, portanto, após o programa “É Tempo de Aprender”, ampliou-se o número de alunos para 1385, distribuídos em 53 turmas de 34 Escolas. Em 2009 o programa atendeu 1340 alunos em 55 turmas de 30 escolas. Em 2010 o número de turmas caiu para 46 em 27 escolas, somando, porém um total de 1447 alunos. Já em 2011 foram 25 turmas de 17 escolas com uma redução dos alunos para 598.

Apesar de não dispor de qualquer complementação de salário para os profissionais envolvidos, como o fazem al-

guns Programas de mesma natureza (Programa Poronga, por exemplo) ou Programas de Aceleração em outros Estados do Brasil (como no Paraná), o Projeto É Tempo de Aprender tem um aporte financeiro que garante um apoio considerável em termos materiais a alunos e profissionais envolvidos em sua execução.

O Programa contou com material pedagógico exclusivo, composto por três cadernos (Alfabetização, Matemática e Língua Portuguesa). O material pedagógico foi desenvolvido pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura (uma ONG também de São Paulo) com o apoio das equipes da SEE e SEME. Aproximadamente 16 mil exemplares foram produzidos para a distribuição nas escolas acreas, beneficiando em torno de 6 mil alunos em processo de aceleração. Além do material pedagógico, desenvolvido especialmente para as turmas de aceleração da aprendizagem, o Projeto disponibiliza um kit com 55 títulos literários a cada turma, e material escolar para todos os alunos matriculados. Por fim, também os professores e formadores recebem material de apoio a suas atividades.

O projeto age em duas dimensões, materializadas nas duas categorias das turmas formadas, a saber, na dimensão da alfabetização, com turmas voltadas a este fim, e na dimensão pós-alfabetização, com turmas voltadas a correção da distorção idade-série de alunos que encontram-se em turmas do 2º ao 4º ano. Neste sentido, o objetivo do Projeto é que os alunos matriculados em turmas de pós-alfabetização possam ser acelerados 2 anos em relação ao seu ano (série) de matrícula inicial. Não ocorrendo desta forma, embora o aluno não seja retido,

caracteriza-se apenas como promoção, sendo esta, objetivo principal das turmas de alfabetização e não das turmas de pós-alfabetização.

#### 4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Como já mencionamos, o presente trabalho pretende contribuir com o estudo sobre o papel da Gestão para a correção da distorção idade-série na rede pública de ensino do município de Rio Branco (AC). Para tal foram analisados os casos das turmas do projeto “É Tempo de Aprender”, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Elias Mansour. O estudo buscou compreender a dinâmica da gestão escolar em relação a estas turmas, bem como os resultados obtidos por estas turmas de correção da distorção idade-série, a partir do ano de 2009, considerando, portanto, um período de 4 anos. A seleção desta Escola deu-se a partir da revelação de estudo exploratório, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, que constatarem a ocorrência destas turmas de maneira sistemática há mais de 6 anos consecutivos.

A pesquisa foi dividida em duas etapas complementares, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo teve como base a análise de dados disponíveis nos órgãos responsáveis pela execução do projeto “É tempo de aprender” e a realização de entrevistas aos sujeitos relativos ao estudo, ou seja, alunos, professores, pais de alunos, funcionários em geral e a Gestão da Escola Elias Mansour. A pesquisa bibliográfica buscou o embasamento conceitual, seguindo o pensamento de alguns teóricos

e de estudos sobre esta temática já realizados em outros contextos. Além de recorrer as entrevistas e dados, o estudo explorou a experiência desta pesquisadora, através da observação participante, durante os anos de acompanhamento e apoio técnico e pedagógico as turmas de correção da distorção idade-série, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco.

Para o levantamento de dados e perspectivas de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pais de alunos, foram utilizadas entrevistas informais, Além de entrevistas não-estruturadas feitas principalmente com indivíduos ligados diretamente a gestão das escolas estudadas, como por exemplo, secretários e diretores. Utilizou-se ainda entrevistas do tipo semiestruturadas com demais integrantes da equipe de apoio a execução do projeto “É tempo de Aprender” nas escolas analisadas, diretores e pais de alunos.

Por fim, foi realizada pesquisa documental (relatórios, listas de chamadas) produzidos pelos órgãos responsáveis pela execução do projeto “É tempo de Aprender” e pela gestão da escola, especialmente o Projeto Político Pedagógico – PPP. A análise documental teve como objetivo levantar informações sobre quantidade de turmas e de alunos, indicadores de desempenho dos alunos, bem como outras informações quantificáveis. Conforme já mencionado e apesar de estar ciente de suas implicações metodológicas, esta pesquisa lançou mão também da observação participante, que consiste no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para o levantamen-

to de informações sobre os atores sociais em seus próprios contextos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPP da Escola Elias Mansour não faz referência expressa à criação ou manutenção de turmas destinadas a correção da idade-série. Uma pequena alusão ao problema da distorção pode ser inferida no Projeto quando este se refere à avaliação. Assegura que a escola poderá oferecer novas oportunidades de avaliação, sempre que ficar confirmado o aproveitamento insuficiente do aluno e também prevê recuperação paralela para estes alunos, seguindo o que manda LDB.

Há uma constante demanda de alfabetização de crianças com idade defasada, ou seja, em distorção, uma vez que observou-se nesta escola, a criação de turmas de alfabetização em todos os anos do período considerado. Há uma orientação por parte da Gestão, de jamais dificultar a matrícula de alunos com idade defasada, e neste sentido, há casos de alunos que não residem no bairro Taquari, ou nas imediações da Escola, mas recorrem a esta, já que não conseguem matricular-se em outras Escolas.

por exemplo, ontem a Secretária ligou pra mim e disse: “olha tenho dois alunos aí, estão vindo de Xapuri, um tem dez anos o outro tem 9, nunca estudaram”. Eles vão entrar aonde? Em turmas de primeiro ano, já é uma distorção. Seria muito prático pra mim dizer “não recebo, não vou receber porque não tenho turma”, e não querer abrir turmas. Posso fazer isso como diretor, mas onde fica minha consciência como educador? Como um professor que está na Gestão, eu es-

tar preocupado com o ensino e com a aprendizagem? “Ah, mas eu tenho que ver os meus índices. Esses alunos aí, são alunos problema, se eu matricular vai afetar o meu índice, não vou receber não”. E aí, o que o que fala mais alto? É o teu índice ou é a tua preocupação com o aluno que vai ficar fora da sala, ou diminuir também o próprio índice do Estado ou do Município que está com aluno fora da sala... Eu não posso estar preocupado só com o meu umbigo, com o resultado do SEAP, do IDEB, do PROA, Eu tenho que estar preocupado sim, mas mais preocupado do que isso é não deixar uma criança fora da Escola. (Gestor da Escola Elias Mansour. Entrevista concedida a Lillian Serra em fevereiro de 2013).

Em 2012 a Escola Elias Mansour possuía 3 turmas, somando um total de 89 alunos para a correção da distorção idade série, no âmbito do projeto “É Tempo de Aprender”. Em 2011 foram 3 turmas com 105 alunos. Em 2010 as duas turmas de alfabetização e uma turma de pós-alfabetização somaram 100 alunos. No ano de 2009 foram 5 turmas que somaram 161 alunos.

No período considerado, observamos uma inversão da quantidade de alunos distribuídos segundo a categoria de turmas. Nos dois primeiros a maioria dos alunos encontrava-se matriculados em turmas de Alfabetização, ocorrendo o inverso nos dois anos finais do período considerado. Seguindo os princípios do Projeto É Tempo de Aprender, concluímos que nos anos de 2011 e 2012 as turmas de correção da distorção idade-série formadas na Escola Elias Mansour esta-

vam mais alinhadas com o objetivo da correção da distorção de fato, ou seja, são alunos que encontram dificuldades após

a alfabetização, portanto, alunos com experiência escolar.

**Tabela 1. Desempenho das turmas do Projeto É Tempo de Aprender na Escola Elias Mansour**

Ano	Turma	% desistentes/ transferidos	% acelerados	% promovidos	% retidos
2009	Alfabetização	15%	28%	45%	12%
	Pós-alfabetização	25%	22%	50%	3%
2010	Alfabetização	27%	17%	52%	3%
	Pós-alfabetização	27%	32%	41%	0%
2011	Alfabetização	22%	24%	51%	3%
	Pós-alfabetização	18%	28%	37%	18%
2012	Alfabetização	24%	0%	50%	26%
	Pós-alfabetização	26%	23%	43%	9%

Elaboração: Lillian Serra com dados do Departamento de Ensino da SEME, 2013

A Tabela 1 demonstra que o propósito do Projeto É Tempo de Aprender nas turmas da Escola Elias Mansour, no período aqui considerado, alcança resultados relativamente insatisfatórios, visto que a coluna indicativa da aceleração em seu índice mais elevado não ultrapassou a casa dos 30%, em detrimento das colunas que indicam desistência, transferência e retenção, que apresentam índices também em torno dos 30%.

Em relação à coluna que indica os alunos promovidos, com índice constante acima dos 35%, é necessário fazer um esclarecimento. Neste aspecto, o objetivo do Projeto É Tempo de Aprender é promover os alunos matriculados em turma de Alfabetização, ao passo que contrariamente, um elevado índice de promoção nas turmas de pós-alfabetização, indica baixo desempenho dos alunos, uma vez que conseguiram somente a elevação de uma série em relação a sua série de origem.

## CONCLUSÕES

Concluimos que o problema da distorção idade série não é explicitado, ou considerado tema prioritário, enquanto

prática nos processos referentes à gestão escolar, no entanto, observamos que a gestão pode influir sobre a minimização deste problema, através da atenção mínima as turmas relacionadas a correção deste problema. Ao que tudo indica, neste local do Brasil, por uma série de fatores, a distorção idade-série persistirá nos próximos anos como um mal crônico.

Portanto, a execução do projeto “É Tempo de Aprender”, na Escola Elias Mansour, consiste numa ação predominantemente dependente da decisão das instâncias que hierarquicamente encontram-se no papel de supervisão e gestão do sistema de ensino. Ou seja, não há uma previsão ou iniciativa autônoma da própria Escola para a resolução ou administração deste problema, que como indicam os dados, neste local é constante.

Apesar de o Projeto “É tempo de Aprender” oferecer às escolas e turmas toda estrutura, apoio técnico e pedagógico, bem como a disponibilização de material didático como: livros, kit aluno, kit professor, kit formador e livros de literatura para o desenvolvimento de projetos voltados à leitura ao longo dos anos

se percebe uma grande rejeição por parte de algumas escolas em aderir ao Projeto mesmo com todo o apoio técnico e material, por considerar o trabalho com turma desse tipo muito difícil, “são turmas muito indisciplinadas e concentram todos os tipos de problema que se pode encontrar numa escola”. Percebe-se que por traz desse tipo de postura está revelada a negação do direito de aprender que esses alunos têm. Desta forma, a escola deixa de cumprir com a sua função mais básica que é a de ensinar e de garantir o direito a uma educação de qualidade a quem dela faz uso.

O Projeto “É tempo de Aprender” não se configura como um serviço oferecido às escolas e que por estas pode ser dispensado, é uma ação que exige um grande investimento do governo e que, portanto deve ser colocado em prática onde houver distorção. É comum as escolas que rejeitam o Projeto não apresentarem um plano de ação que dê conta de resolver o problema da não aprendizagem dos alunos e muito menos da distorção. É necessário que a escola compreenda o que estes dados representam para o IDEB da referida instituição.

A Escola Elias Mansour busca implementar o projeto, de maneira a assegurar os melhores resultados possíveis, através de medidas tais como: estabelecendo critérios para a lotação de professores (tempo de experiência com turmas desta natureza, experiência em alfabetização); buscando garantir a permanência dos alunos na Escola através da complementação da alimentação (embora esta atitude não seja motivada especificamente pelo projeto “É Tempo de Aprender”); e realizando visitas as famílias dos alunos que apresentam baixa frequência, na tentativa de auxiliar no impedimento da evasão e abandono do aluno.

## REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Projeto É Tempo de Aprender: Aceleração da Aprendizagem das Séries Iniciais**, GABSEC-SEE. 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

ESCOLA ELIAS MANSOUR. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Elias Simão Mansour Filho**. Rio Branco: Mimeo, 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt13.htm>> Acesso em 10 de outubro de 2012.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. **Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – Texto para Discussão nº 1274. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1274.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1274.pdf)> Acesso em: 08 mar 2013.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Distorção idade-série na região do Vale dos Sinos: uma análise de políticas municipais de educação**. Cruz Alta (RS): Anais do XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul – 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/mercosul/anais/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/distorcao%20idade%20serie%20na%20regiao%20do%20vale%20dos%20>

sinos%20ouma%20analise.pdf> Acesso em 08 mar 2013.

MELO, Luzia M. C. ; LIMA, A. C. C. . **Determinantes da taxa de distorção idade-série: uma análise espacial para a região Nordeste do Brasil.** In: VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, 2009, São Paulo - SP. Anais do VII ENABER, 2009.

PRADO, Iara G. de Areias. **LDB e políticas de correção de fluxo escolar.** In. Revista Em Aberto – Vol. 17, Nº 71. INEP. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>>. Acesso em: 07 mar 2013.

# A PRECARIZAÇÃO EM DUAS RODAS: MOTOTAXISTAS OU PIRANGUEIROS?

Luan da Silva Dias

*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esta comunicação trata da constituição do expressivo segmento de trabalhadores mototaxistas no Estado do Acre, sua trajetória ocupacional, organização política para reconhecimento legal e conquista de direitos, e o conflito estabelecido com o grande contingente dos que permanecem atuando de forma clandestina, mais conhecidos como pirangueiros. Esse campo de trabalho marcado pela condição de precarização é expressão da resposta dos trabalhadores e da sociedade, por meio de estratégias diversas, à crise advinda com a globalização e a reestruturação produtiva, responsáveis pela geração de desemprego, flexibilização e desproteção social, de magnitude global e com características diferenciadas nos contextos recentes do país. O objetivo principal do estudo é analisar os efeitos desse processo na conjuntura do Estado sob o aprofundamento da precarização do trabalho e, conseqüentemente, da exclusão social, a partir do caso dos mototaxistas e pirangueiros. Trata-se de estudo monográfico realizado a partir do referencial crítico da Sociologia do Trabalho, com base no método dialético, que busca combinar revisão bibliográfica e levantamento documental com pesquisa empírica, por meio da realização de visitas de campo e entrevistas com agentes públicos, pirangueiros, mototaxistas e seus representantes sindicais.

**Palavras-chaves:** Trabalho. Precarização. Mototaxistas. Pirangueiros. Acre.

## INTRODUÇÃO

Conectado à divisão internacional do trabalho, o contexto social, econômico e político do Brasil é o de aprofundamento da sua subordinação aos países de capitalismo central, com a dominação dos produtores de trabalho excedente. Isso tende a configurar a precarização como resultado da estratégia de acumulação flexível, que a partir dos locais de trabalho se amplia com o desemprego, concentração de renda, privatizações, hipertrofia da acumulação financeira, abertura comercial e desindustrialização forçada, terceirizações, rebaixamento de direitos e formas de trabalho precários, nos mais diversos sentidos, especialmente nos países da América Latina (ANTUNES, 2012; DRUCK, 2012).

Assim, as mudanças efetivadas nos mercados de trabalho, sob a égide da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e das políticas neoliberais apresentam algumas características recorrentes, tais como o aumento das taxas de desemprego, a flexibilização das relações de emprego, com a conseqüente perda ou destituição de direitos para o trabalhador e a explosão do trabalho informal. Em meio a tudo isso, uma característica essencial é a centralidade de jovens, em especial jovens pobres, como o segmento social e populacional mais afetado por essas mudanças. Sobre esse universo de jovens pobres tende a incidir as maiores dificuldades de acesso aos postos formais de trabalho, os mais elevados índices de desemprego, as ocupações mais precárias e intermitentes, com menor grau de co-

bertura social e envolvendo maiores riscos (FONSECA, 2005).

A partir da década de 1990 começou a ser desenvolvida a atividade de mototáxi no Brasil e hoje a estimativa é que existam cerca de 2 milhões de mototaxistas em todo o país. Esta é uma atividade recente e que está crescendo muito devido ao aumento do índice de desemprego e também da necessidade de novos meios alternativos e mais baratos de locomoção nas grandes e médias cidades. Em circunstâncias de incerteza econômica e vulnerabilidade social, jovens pobres acabam sendo os mais duramente atingidos pelas mudanças operadas no mundo do trabalho e para eles poucas são as alternativas abertas no campo econômico.

É nesse cenário que surgem as atividades alternativas, como o mototáxi, seja no contexto de São Paulo, Rio de Janeiro (FONSECA, 2005) ou no Acre (CAMPOS, 2013). Na trilha da informalidade e sobre duas rodas, abre-se, com essa nova modalidade de serviço de transporte, um caminho para a inserção econômica de homens adultos desempregados e principalmente jovens pobres sem acesso ao mercado de trabalho. Analisar essa invenção de mercado em tempos de precarização social do trabalho é o propósito deste estudo, que pretende, ainda, pesquisar a constituição e a expansão dessa atividade no contexto específico de Rio Branco, examinando a condição de trabalhadores informais e precários de motaxistas e pirangueiros.

Partindo do referencial crítico da Sociologia do Trabalho, fundamentalmente dos estudos marxistas sobre o atual contexto do capitalismo contemporâneo, este estudo pretende situar historicamente o trabalhador mototaxista e pirangueiro, categoria laboral em ascensão no

Brasil, principalmente no Acre, que será o campo empírico para a análise. Desse modo, considera-se o trabalhador mototaxista e pirangueiro como pertencentes à “classe que vive do trabalho”, pois ora vivenciam a condição de assalariados, ora compõem o grande contingente de precarizados, em expansão na totalidade do mundo produtivo e na Amazônia acreana, em particular (ANTUNES, 2003; LIMA; MAMED, 2013).

Este artigo apresenta os resultados preliminares da pesquisa em curso, iniciada em junho de 2014 e com previsão de finalização em fevereiro de 2015, com a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) sobre o tema. Com base no método dialético, o estudo busca combinar revisão bibliográfica (autores e textos científicos clássicos e contemporâneos sobre o tema) e levantamento documental (órgãos públicos de regulação da atividade de mototaxistas em Rio Branco, com destaque para a Superintendência de Transportes Públicos-RBTrans e o Sindicato dos Mototaxistas de Rio Branco, além das unidades hospitalares que atendem as vítimas de acidentes automobilísticos envolvendo motociclistas), além da pesquisa de campo, com emprego das técnicas de observação direta, em visitas aos pontos de mototaxistas da cidade, conversas informais, aplicação de questionários e entrevistas com os trabalhadores do setor (permissionário, auxiliar e pirangueiro) e os usuários do serviço.

## **A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE DE MOTOTAXI NO ACRE**

Por volta da década de 1990, assim como aconteceu no Brasil, o setor de transporte em Rio Branco passou a conviver com uma nova alternativa de locomoção: o transporte de passageiros em



motocicleta, o mototaxi. Com isso, inaugurou-se um jeito de ser trabalhador no clima de mudanças ocorridas no mercado de trabalho, sob a égide da globalização e do processo de reestruturação produtiva, responsáveis pela geração de desemprego, trabalho flexibilizado e desproteção social (LIMA; MAMED, 2013).

Em busca da sobrevivência e compelidos por esse contexto, individual e social, uma grande massa de trabalhadores desempregados “inventou” a atividade de mototaxi, em resposta à necessidade de transporte público econômico, de rápido acesso a lugares difíceis, e de dinheiro rápido. A motocicleta, apesar de ser vista como um meio de transporte que oferece riscos, tanto ao condutor quanto ao passageiro, se transformou em um veículo de utilidade pública (CAMPOS, 2013; VASAPOLLO, 2005).

A pesquisa pioneira de Campos (2013) sobre essa atividade no contexto da Amazônia Ocidental revela aspectos da origem internacional do negócio, o que permite estabelecer relações com a Bolívia e o Peru, países que formam a tríplice fronteira com o Brasil, por meio do Acre. A esse respeito, retoma-se, a seguir, um dos preciosos depoimentos registrados no trabalho da autora:

Eu era vendedor ambulante, aí eu ia comprar alho na Bolívia, em Guajará-Mirim, aí eu vi lá. Eu não tinha moto, mas comprei uma e aí disse “vou fazer isso, vou fazer isso”. Eu vendia lá no Mercado dos Colonos, aí quando cheguei lá, disse: “rapaz tu vai pra onde?” Ele disse: “vou lá pra Sobral”. E eu disse: “tu me dá dois cruzeiro que eu vou te levar”. Ele disse “então vamos embora”. Quando foi do terceiro dia pra frente já ficava pessoa me esperando, aí outros colegas meus, que vendiam fita naquela época, vi-

ram eu fazendo e começaram a fazer também, aí foram me acompanhando, o pessoal foi acompanhando eles também, aí já formaram o sindicato. (Mototaxista do ponto do Terminal Urbano. (...) a ideia do mototaxi foi copiada dos bolivianos e dos peruanos. Se você vai na Bolívia, só é mototaxi. Se vai no Peru, é mototáxi em forma de triciclo. Aí o pessoal foi, viu e copiou, né. Quem primeiro fez isso foi um acreano que morava em Brasília, que hoje mora no Nordeste, em Fortaleza. Aí, quando ele chegou lá, também ele criou lá e pegou (MOTOTAXISTA apud CAMPOS, 2013, p. 17).

Nos primeiros anos da atividade em Rio Branco, os mototaxistas se fixavam em pontos de intenso fluxo de pessoas no centro da capital, como o Estádio José de Melo, o Mercado Velho, o Pronto Socorro e a região da Avenida Nações Unidas, onde chegou a funcionar uma Central de Mototaxi. Conforme relata Campos (2013), devido ao assassinato de um mototaxista, no ano de 1997, o órgão foi fechado por ordem judicial e desde então os trabalhadores cadastrados na agência firmaram seus pontos nas ruas, como já fazia outra parcela desses trabalhadores. Aos poucos, com o ingresso de maior número de companheiros na atividade, eles foram se fortalecendo e se organizando politicamente para lutar por direitos.

Atualmente a categoria está oficialmente organizada e representada pelo Sindicato dos Mototaxistas do Município de Rio Branco (SINDMOTO), filiado nacionalmente à Central Única dos Trabalhadores (CUT). A pesquisa em curso tem realizado sistemáticas visitas à sede do sindicato, na capital, para conversar com seus dirigentes, principalmente com o seu atual presidente, o senhor

Pedro Mourão. O local é bem pequeno e modesto, mas repleto de troféus, recebidos pelos mototaxistas de Rio Branco por participação em torneios de futebol, municipais e estaduais. Situada em área de difícil acesso, em uma rua estreita e de ladeira do Bairro Floresta, a sede do sindicato se resume a uma sala, onde existe a mesa do presidente e a da sua secretária, com quem é possível imprimir cartões de contato dos mototaxistas para distribuição na praça.

Antes da regulamentação da atividade, os mototaxistas exerciam sua função nas “sombras”. Por um lado, faturavam mais, pois a concorrência pelo serviço era menor e estavam livres dos encargos tributários. Por outro, viviam sob tensão, pois se a polícia os pegassem em atividade, eles eram presos ou multados. Mas a resistência não era apenas policial. Para estabelecer a atividade, os mototaxistas enfrentaram forte oposição dos taxistas e das empresas de transporte público, que se organizavam para reprimi-los, vez que a presença deles no mercado de transportes significaria ampliação da concorrência.

Desse modo, a polícia atuava, na grande maioria das vezes, em sintonia com os anseios do empresariado de transportes públicos e das cooperativas de taxistas, pois, na tentativa de conter os confrontos gerados entre esses setores, reprimia o avanço do serviço de mototaxi, prendendo e multando esta categoria de trabalhadores, cuja atividade, à época, era considerada ilegal. No entanto, esse combate aconteceu quando a categoria já estava solidificada, e contava, por exemplo, com advogado para representá-los. A partir de então, os mototaxistas eram presos e logo em seguida liberados, dando prosseguimento ao serviço.

O processo de organização se dobrou até construir uma identidade e reconhecimento social. Inicialmente a categoria se organizou por meio de uma associação, que depois ascendeu a sindicato, criado em 1999, em razão do crescimento de adesões e orientado para a luta pela consolidação e legalização do serviço. No âmbito interno do sindicato, as discussões giravam em torno dos mototaxistas regulares e irregulares. À época de criação do sindicato, cerca de 3 mil motoqueiros circulavam irregularmente pelas ruas de Rio Branco.

Como a atividade mantinha o fluxo de demanda e a aceitação da sociedade, sendo efetivamente uma alternativa de transporte acessível e mais barato, ao mesmo tempo que espaço para atuação de quem estava desempregado, a organização da categoria ganhou força cada vez mais. A primeira conquista foi a autorização para funcionamento do serviço pelo Município de Rio Branco, no ano de 2001.

O Acre é reconhecido como o primeiro estado a regulamentar os serviços de mototaxi e motoboy. Atualmente, dos 22 municípios acreanos, 20 já têm a atividade devidamente regulamentada. Isso é inclusive ressaltado como elemento importante para redução do número de acidentes de trânsito no Estado. Conforme o presidente do SINDMOTO, recente pesquisa sobre o índice de acidentes de trânsito no Acre, 44% deles envolvem motocicleta, mas nenhum ocorreu com trabalhadores mototaxistas. Na avaliação da entidade, a regulamentação da profissão protege o trabalhador e fortalece o serviço.

Depois do avanço no sentido dessa regulamentação, os embates se sucederam com relação aos critérios para reconhecimento e regularização dos mototaxistas,

divididos entre “legais” e “ilegais”, sendo que a primeira normativa sobre o assunto foi aprovada na Câmara Municipal de Rio Branco no ano de 2009. Antes disso havia em torno de 800 cadastrados e fiscalizados pela Prefeitura, sendo uma média de 500 permissionários e 300 condutores auxiliares espalhados pelos diversos bairros e áreas centrais da cidade. Com a edição da Lei Municipal 12.009, em 2009, o SINDMOTO informa que possuir quase mil sindicalizados e aproximadamente 2 mil mototaxistas atuando em todo o Estado (CAMPOS, 2013; RODRIGUES, 2013).

### **A ATIVIDADE DE MOTOTAXI E SUAS FORMAS: PERMISSIONÁRIO, AUXILIAR E PIRANGUEIRO**

A partir dos levantamentos documentais e da pesquisa de campo realizados por este estudo, com quase 15 anos da atividade de mototaxi atuando no Brasil e no Estado do Acre, é importante considerar que a categoria se ampliou e se diversificou. No caso específico da cidade de Rio Branco, de acordo com a presidência do sindicato local, existem três subcategorias bem definidas, quais sejam: a de mototaxistas permissionários, a de mototaxistas auxiliares e a de mototaxistas pirangueiros.

Os permissionários são aqueles que obtêm a devida permissão legal concedida pela Prefeitura do Município, por meio da Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (RBTrans), para exercer a atividade, ao passo que os pirangueiros correspondem àqueles que atuam clandestinamente, sem a documentação regularizada. Além desses ainda existem os auxiliares, que correspondem aos mototaxistas que pagam seus tributos adequadamente, mas não pos-

suem a permissão, ou seja, eles alugam o mototaxi do permissionário para trabalhar, em acordo firmado entre ambos e autorizado pela RBTrans, para exercício da atividade no período de descanso do titular da permissão.

Os dados do sindicato indicam que atualmente existem 890 mototaxistas cadastrados e em atuação em Rio Branco, sendo 560 permissionários e 330 auxiliares. Em todo o Acre seriam cerca de 2 mil mototaxistas em atuação. Também segundo estimativa da entidade, atuam hoje na cidade cerca de 300 mototaxistas na condição de pirangueiros.

Após a legalização da atividade pelo Município de Rio Branco em 2009, o serviço foi padronizado e fiscalizado RBTrans, em conjunto com a Polícia Militar do Estado. Com o aval da Prefeitura, a luta continuou para fins da regulamentação federal, mas teve início outro capítulo no processo de luta pela consolidação do mercado de trabalho: o surgimento e fortalecimento do pirangueiro e a divisão dentro da categoria de mototaxistas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os critérios para a emissão de permissão e funcionamento do trabalho do mototaxista ficou definido na proporção de um mototaxista para cada 600 habitantes. No entanto, a dinâmica do desemprego continuou impelindo cada vez mais trabalhadores para a precarização e estes correram nas direções que a busca pela sobrevivência apontava, pressionando pela superação dos limites fixados para o número de trabalhadores na categoria.

Essas foram as circunstâncias que desencadearam o surgimento do pirangueiro, isto é, o mototaxista clandestino. Ele trabalha no transporte público sem licença de funcionamento, não conta com

a cobertura do sindicato da categoria, é rejeitado pelos seus pares e alvo da fiscalização policial. Ainda que os dados estimados e disponíveis não precisem a sua existência, ela é significativa e perceptível no cotidiano da cidade, principalmente nos perímetros urbanos mais periféricos, distante do controle das autoridades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de mototaxi representa a via alternativa aberta na informalidade por homens adultos desempregados ou jovens sem a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. O crescimento da atividade, seu paulatino fortalecimento, com a adesão de muitos membros, e a consequente organização sindical e política foram fatores primordiais para sua regulamentação e reconhecimento profissional. Desse modo, a prática do mototaxi serve para ilustrar a “necessidade” e, ao mesmo tempo, a “criatividade” desses homens em superar as barreiras que lhes são impostas pelo mercado e se afirmar como trabalhadores. Diante das condições de vulnerabilidade social impostas, onde se conjugam pobreza, reduzidas perspectivas de remuneração econômica e grande violência, eles reagiram com a invenção de uma prática alternativa de trabalho

Assim, face a um contexto social de desemprego crescente, baixos salários e precarização estrutural do trabalho, os mototaxistas representam uma categoria de trabalhadores que vem construindo práticas criativas de sobrevivência. O estudo sobre a constituição e a expansão dessa atividade no contexto específico de Rio Branco ainda não dispõe de dados globais atualizados sobre a categoria, mas a partir dos levantamentos bibliográficos e documentais realizados, já possui um

diagnóstico socioeconômico preliminar a seu respeito.

Nesse sentido, como elementos essenciais que contribuirão para a emergência e consolidação dessa atividade, é importante ressaltar: a) o reduzido perfil de escolaridade apresentado pelos mototaxistas, bem aquém das exigências do mercado de trabalho; b) a pressão sofrida por esses trabalhadores pela necessidade de “dinheiro rápido”; c) a existência de um sistema de transporte público ineficiente e desatualizado, requerendo alternativas; d) a necessidade da população para chegar rápido a lugares de difícil acesso ou perigosos; e) a observação de experiências de transporte individual desenvolvidas em outras cidades do Brasil, no Peru e na Bolívia; f) o custo da tecnologia de trabalho relativamente baixo, tendo em vista o investimento necessário para aquisição da motocicleta (CAMPOS, 2013; FONSECA, 2005).

Portanto, o conjunto desses elementos contribuiu para o surgimento dos mototaxistas, os trabalhadores em duas rodas que, mesmo precários e atuando na informalidade, conseguiram se organizar e demarcar a configuração de um novo campo de trabalho, conquistando a atenção governamental e pressionando as institucionalidades pela necessidade de regulamentação e proteção social. Trata-se, por fim, de significativo exemplo de nicho de atividade constituído em um processo complexo de luta pela sobrevivência (LIMA; MAMED, 2013). O expressivo número de trabalhadores mototaxistas atualmente no país e no caso de Rio Branco, por exemplo, é uma expressão da resposta dos trabalhadores e da sociedade, por meio de estratégias diversas, à crise contemporânea do trabalho, de magnitude global e com expressões diferenciadas

nos diferentes contextos do país.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. **Margem Esquerda: Ensaios Marxistas**, 18, p. 42-47, 2012.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas. In: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 213-224.

CAMPOS, Serly da Silva. **A emergência de um campo de trabalho: os mototaxistas em Rio Branco (AC)**. 2013. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais, Habilitação em Sociologia), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2013.

DRUCK, Graça. A Metamorfose da Precarização Social no Brasil. **Margem Esquerda: Ensaios Marxistas**, 18, p. 37-41, 2012.

FONSECA, Nathasha Ramos Reis da. **Sobre duas rodas: o mototáxi como uma invenção de mercado**. Rio de Janeiro: ENCE/IBGE, 2005. 113 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, ENCE/IBGE, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, Eurenice Oliveira de; MAMED, Letícia Helena. Trabalho a Céu Aberto: as faces da precarização na Amazônia acreana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA – SBS, 16, 2013, Salvador, **Anais**. Salvador: SBS, 2013.

RODRIGUES, Duaine. No Acre, média de regularização anual de motoboys e mototaxistas é de 92%. **Portal G1**.

Rio Branco, 3 fev. 2013. Disponível em: < <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/02/no-acre-92-dos-motoboys-e-mototaxistas-ja-estao-regularizados.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

# AS VEIAS DO COLONIALISMO IMPERIALISTA E ANTICOLONIALISMO EM O CORAÇÃO DAS TREVAS DE JOSEPH CONRAD

Lucimar Pereira de Oliveira

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*

*Sair da floresta é mais fácil do que tirá-la de dentro de você. (Joseph Conrad)*

## RESUMO

Considerada uma das obras mais perturbadoras e inquietantes legadas do último centenário, o romance *O Coração das Trevas*, de Joseph Conrad, suscita inúmeras controvérsias ao fecundo campo da crítica literária, como sendo uma exprobração ao imperialismo colonial na África ou a visão racista sobre o continente africano. Esta investigação tem o escopo de obter argumentos que corroborem com a opinião de que este romance é, sem dúvida, ao mesmo tempo, uma revelação da face oculta do colonialismo imperialista perverso e das insondáveis e sombrias profundezas da alma humana, denunciando a barbárie da ação colonizadora, sobretudo, no Congo, a fim de contribuir com a discussão sobre as implicações e marcas indelévels da dominação europeia para os povos colonizados. Será desenvolvida à luz dessa novela do polonês naturalizado britânico, com embasamento teórico-crítico de Edward **Said**, Frantz Fanon, Walter Benjamin, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, Chinua Achebe, dentre outros. Por intermédio de averiguação bibliográfica, através da análise de proposições e críticas compatíveis com o estudo do objeto literário, evidenciadas no romance, com vistas à elaboração de texto dissertativo. Entretanto, a pesquisa não visa a exaurir o tema, o que seria inexecutável, perante a sua magnitude, mas, por outro

lado, despertara maior anseio e curiosidade para novas averiguações sobre tal assunto.

**Palavras-chave:** Imperialismo. Trevas. África. Selva. Horror.

## ABSTRACT

Considered one of the most disturbing and troubling legacy of the last centenary works, the novel *Heart of Darkness*, Joseph Conrad, raises many controversies fertile field of literary criticism, as a reproach to colonial imperialism in Africa or racist views about the African continent. This research has the scope to get arguments corroborating the view that this novel is undoubtedly the same time, a revelation of the hidden face of evil imperialist colonialism and unfathomable and gloomy depths of the human soul, denouncing the action of barbarism colonizing, especially in the Congo in order to contribute to the discussion on the implications and indelible marks of European domination to the colonized peoples. Will be developed in the light of this Polish-born British novel, with theoretical and critical foundations of Edward Said, Frantz Fanon, Walter Benjamin, Eni Orlandi Lourdes Puccinelli, Chinua Achebe, among others. Through literature investigation, through the analysis of propositions and critical compatible with the study of the literary object, ev-

idenced in the novel, with a view to the elaboration of argumentative text. However, research does not aim to exhaust the subject, which would be unworkable, given its magnitude, but on the other hand, aroused greater longing and curiosity for further inquiries on this subject.

**Keywords:** Imperialism, darkness, Africa, jungle, horror

## 1. INTRODUÇÃO

“A conquista da terra, o que geralmente significa tomá-la daqueles que têm fisionomias distintas ou narizes ligeiramente mais achatados do que os nossos, não é algo belo quando examinado mais de perto” (CONRAD, 2006, p. 27).

O diálogo acima é de Charlie Marlow, narrador escolhido por Joseph Conrad para conduzir o leitor em *O Coração das Trevas*, publicado pela primeira vez em 1902, por Józef Teodor Nalecz Korzeniowski, conhecido como Joseph Conrad, nascido em 1857, na Polônia, naturalizado britânico, considerado, seguramente, o seu mais célebre romance, que tem como temas centrais a criminalidade, a ineficácia e o egoísmo no processo de civilização na África. É considerada pela crítica internacional uma das mais importantes obras da literatura moderna. O personagem Charlie Marlow, um homem do mar, narrando suas memórias a seus companheiros de embarcação, enquanto aguardam a próxima maré vazante para descerem o rio. Narra uma viagem em um grande rio nas profundezas de uma selva primitiva, que é, à primeira vista, a decadência moral e física de um indivíduo nesta floresta, que em dado momento, ele chamou de “bosque da morte”, contada por outro homem enviado para encontrá-lo. Trata-se de uma das visões mais sombrias da literatura contemporânea.

Em sua viagem pelo coração sombrio da selva africana, a missão de Marlow é trazer de volta Kurtz, um mercador de marfim, cujos métodos passam a desagradar a companhia mercante que o contratou.

## 2. COLONIALISMO E ANTICOLONIALISMO

O narrador de Conrad apregoa sua visão, numa leitura historicista, um intenso julgamento ao imperialismo colonialista, “Eu via chegar o momento em que seria deixado sozinho no grupo do ‘método insano’”. Joseph constrói uma narrativa simbólica com uma história dentro da própria história, sendo assunto de diversos estudos e, ainda acendeu inúmeras críticas. A começar pela leitura das atrocidades do colonialismo perverso, que pode ser confirmada de maneira recorrente na novela em análise. Mesmo levando em conta as severas críticas de Chinua Achebe, escritor nigeriano, romancista, poeta, crítico literário e um dos autores africanos mais conhecidos do século XX, atribuídas a Conrad, acusando-o de não dar voz ao povo africano em seus romances e de este romance ser uma produção extremamente racista, afirmando que a obra projeta a representação da África como outro mundo, oposto do continente europeu, e posteriores julgamentos da visão imperialista e anti-imperialista, uma vez que o criador polonês estava imbuído dos preconceitos de seu tempo, não se pode negar a preciosidade de *O Coração das Trevas*.

O nigeriano acredita que a verdadeira questão é a desumanização da África e dos africanos que esta secular atitude promoveu e persiste a promover em todo o mundo. No entanto, o romance não pode ser considerado uma grande obra de arte, vez que celebra esta desumanização,

que despersonaliza uma parte da raça humana. Para ele, Joseph Conrad era um racista perfeito. Assim, sua crítica transpõe o limite do texto. Afirma que esta verdade simples é encoberta em julgamentos de seu trabalho e deve-se ao fato de que o segregacionismo branco contra a África seja um modo natural de pensar e que as suas manifestações são, totalmente, despercebidas. Ainda, que o ponto de partida da história é para achincalhar a missão civilizadora da Europa na África.

Considerando que a Inglaterra foi uma das potências capitalistas que, no século XIX, implantaram o neocolonialismo, com o objetivo de explorar a economia e a política do território. Sem perder de vista que a escravatura encontrava-se em uma conjuntura pouco lucrativa, os ingleses volveram-se para a exportação de marfim, ouro, animais, tapetes entre outros. De modo, que o comércio africano ficara subjugado ao Império Britânico e o povo nativo dominado, à base da opressão e brutalidade, tornara-se mão de obra barata. Notadamente, uma das fundamentais denúncias assinaladas pelo romancista na novela, conforme texto que segue:

Seis negros avançavam enfileirados, esforçando-se para subir a trilha. Eles andavam eretos e vagarosos, equilibrando pequenas cestas cheias de terra sobre a cabeça, e o tilintar marcava o ritmo de seus passos. Tapetes pretos estavam dispostos em torno de seus lombos, e as curtas pontas atrás balançavam para lá e para cá como se fossem caudas. Via-se cada uma de suas costelas, as juntas de seus membros assemelhavam-se aos nós de uma corda; cada um levava uma argola de ferro no pescoço, e estavam todos atados entre si por uma corrente, cujos elos

oscilavam entre eles, produzindo aquele som ritmado. (...) Eram chamados de criminosos, e a lei, ultrajada, assim como aqueles canhões explosivos, tinha chegado até eles, como um enigma indecifrável vindo do oceano. (CONRAD, 2006, p.38-39)

Para Chinua Achebe, *O Coração das Trevas* apresenta um amplo estranhamento entre os europeus e africanos. Tal distinção entre duas culturas é algo trivial, entretanto, o romance aponta mais do que um estranhamento entre o personagem principal e a exploração e selvageria utilizadas contra os africanos. Acontecimento que, conseqüentemente, conduz o leitor a uma provável meditação, que se supõe ser o objetivo de Conrad. De maneira que, além de uma característica racista que possa ser atribuída ao personagem Marlow, **narrador ficcional**, o escopo derradeiro do romance pode não ser as relações interiores entre os personagens, e sim a relação externa entre a obra e o leitor, e neste ponto, Conrad utiliza o livro como um mecanismo de denúncia. Isso, sem considerar a crítica final estabelecida sobre a figura de Kurtz.

Segundo Achebe, embora, Joseph Conrad não seja inteiramente culpado pela sua imagem xenofóbica do continente africano, seu romance segue eternizando estereótipos prejudiciais para os homens negros, em virtude de sua inserção no canon literário do mundo ocidental moderno.

**Edwar Said**, pesquisador norte-americano, descendente de árabes, autor de *Cultura e Imperialismo, Orientalismo - O Oriente como Invenção do Ocidente*, que lhe deu fama internacional, dentre outras obras, crítico literário, tinha Joseph Con-



rad como um de seus escritores prediletos, defendia que o discurso característico da cultura do ocidente enquanto tal havia assinalado o Oriente como o Outro civilizacional, temível e subjugado. De certa maneira, essa dialética contribuía, significativamente, para a formação da cultura europeia. Deste modo, o negro africano, o indiano e ainda o branco irlandês eram considerados não somente dessemelhantes, mas como total negação do branco europeu. Said, então, amplia sua tese, tentando compreender, até que ponto, uma obra como o *O Coração das Trevas*, consciente ou inconscientemente, colaborara para a disseminação dos pressupostos colonialistas. E, para corroborar com esta discussão, aludimos a **Marcos Costa Lima, em trabalho intitulado O Humanismo Crítico de Edward W. Said, publicado em Lua Nova, São Paulo, 73: 71-94, 2008, o qual afirma que:**

em *Heart of Darkness*, para Conrad a própria imagem das trevas está associada à imagem revertida do eurocentrismo como luz, a um projeto civilizador. Ele não podia admitir que os nativos pudessem ser livres da dominação europeia e esta compreensão está associada ao personagem Kurtz quando, em momento de fúria e loucura, ordena: ‘exterminem todos os bárbaros!’

Said estende suas ponderações sobre o romance de Conrad afirmando:

Portanto, não é paradoxal que Conrad fosse imperialista e anti-imperialista: progressista quando se tratava de apresentar com destemor e pessimismo a corrupção autoconfirmadora e autoengañosa do domínio ultramarino; profundamente reacionário quando se trata de conceber que a África ou a América do Sul pudesse algum dia ter uma

história ou uma cultura independentes, que os imperialistas abalaram, violentamente, mas pela qual foram afinal, derrotados. (SAID, 2005, p.19)

Há que se admitir que a elaborada ponderação de Said ao imperialismo colonial corrobora, sobremaneira, com o escopo deste estudo, tendo em vista sua notável crítica à obra de Joseph Conrad, especialmente, à **novela** *O Coração das Trevas*, considerando que, o crítico incorpora a visão da cultura como processo e não como instância fixa definida por instituições ou formações sem movimento, de modo que, a mesma pode se reproduzir ou ser questionada por ações nas margens e por elementos emergentes.

Assim, percebe-se uma ironia amarga pela voz do narrador, logo no início do primeiro capítulo do romance na denúncia irracionalista do colonialismo, quando situa o leitor, convidando-o à viagem ao que Charlie Marlow denominou “um dos lugares sombrios da terra”, chamando a atenção para as atrocidades presenciadas no Congo, no coração da floresta africana, explorando o mito do colonialismo perverso, como se tivesse viajando para dentro de sua própria mente.

Haviam zarpado de Deptford, de Greenwich, de Erith - os aventureiros e os colonizadores; navios reais e navios de comerciantes; capitães, almirantes, os tenebrosos intrusos do comércio Oriental, e os “generais” comissionados das frotas das Índias Orientais. Caçando tesouros ou buscando a notoriedade, todos eles haviam partido naquele rio, carregando suas espadas e frequentemente a tocha, mensageiros dos poderosos em meio às terras, portadores da chama do fogo sagrado. Que grandezas não haviam navegado em suas correntezas, até alcançar

os mistérios de uma terra desconhecida! Os sonhos dos homens, a semente dos estados, o germe dos impérios. (CONRAD, 2006, p.25).

Nos seguintes episódios narrados pelo protagonista: “À esquerda, um grupo de árvores criava um oásis de sombra, onde coisas escuras se moviam com debilidade.”, “Vultos negros agachados jaziam sentados entre as árvores” (CONRAD, 2006, p.38-40) e “e, como por encanto, rios de seres humanos - seres humanos nus - com lanças nas mãos, com arcos, com escudos, com olhares e movimentos selvagens, derramaram-se na clareira pela floresta sombreada e pensativa.” (CONRAD, 2006, p.95), há uma constante desumanização dos negros, o que é recorrente na narrativa, sugerindo que a obra denota a construção de uma imagem de mente fechada dos colonialistas, em que a instituição do colonialismo é tida como um demônio míope, débil e fingido. Colonizar e cristianizar são um fardo dos brancos - “... um jovem negro de peito aberto, trajando, rigorosamente, um uniforme azul escuro com franjas, com narinas ameaçadoras e com seu cabelo artesanalmente penteado com anelinhos lubrificadas, erguia-se ao meu lado.” (CONRAD, 2006, p.71)

A história apresenta uma visível amargura característica em Charlie Marlow, narrador personagem, ao descrever suas memórias, justificando seu inatingível abalo físico emocional, diante do colonialismo oblíquo presenciado em sua odisséia pelo Congo, além de evocar analogamente a África com o universo interior do ser humano, um drama da destruição moral imerso na selva africana. Além de todos os percalços relacionados ao clima e a precariedade de condi-

ções, Marlow expôs, no seu relato toda a degradação humana presenciada naquela experiência, não apenas na forma cruel com que os nativos eram tratados, como pela corrupção dos europeus diante da ganância pelo marfim. Ao descrever a cobiça pelo marfim, cada vez mais marfim, não só da parte de Kurtz, mas da própria corporação belga para a qual este comercializava, ele recriminava de maneira habilidosa, os colonizadores. Ainda, aponta desse jeito tênue, o insignificante valor da vida selvagem, os animais (elefantes) que eram abatidos, sem a mínima compaixão, para lhes cortarem as presas. O representante maior dessa degradação é o Sr. Kurtz, um homem com elevados ideais que, ao chegar ao Congo, vê-se devorado pela mesma ambição a qual sucumbiram os demais. De forma que, o narrador vai dando pistas e aproveitando as mínimas chances para conduzir o leitor à visão crítica das atrocidades cometidas no interior da selva africana, como se pode observar em - “Eu estava com o pensamento em tempos imemoriais, quando os romanos estiveram neste lugar, há mil e novecentos anos... como se fosse ontem...” e ainda, remete-nos a um incursão na história que traz a tona o processo civilizatório brutal desde colonização pelo império romano, nas conquistas pela cruz e pela espada, a exemplo do seguinte fragmento:

O ser sobrenatural. A aldeia estava deserta, as choças estavam enegrecidas e escancaradas. Uma calamidade de fato se abatera sobre o lugar. Um medo louco havia dispersado, homens, mulheres e crianças correram através dos arbustos e jamais retornaram. Também não sei o que foi feito das galinhas. De qualquer modo, acredito que foram sacrificadas pela causa do progresso. (CONRAD, 2006, p.31).

Outra marca das ideias anticolonialistas

listas encontradas nesta magistral novela aparece com a afirmação de Charlie Marlow de que os colonialistas vivem de explorar os mais fracos, onde se pode perceber, quem sabe, uma mão oculta do autor, considerando contra a lei da civilização europeia, a natureza predatória e a selvageria instalada no interior da floresta africana.

Eram conquistadores, e para esse fim tudo o que se deseja é a força bruta - nada de que se possa gabar quando se tem, já que sua força é apenas um acidente que resulta da fraqueza dos outros. Tomavam aquilo que estava ao seu alcance, simplesmente porque estava ali ao seu alcance. Resumia-se em roubo com uso de violência, agravado por assassinato em larga escala e levado a termo às cegas pelos homens - como sói acontecer com aqueles que tateiam na escuridão. (CONRAD, 2006, p.27)

Há que se reportar ao contexto de O Coração das Trevas, considerando que o século XIX fora assinalado pela expansão imperialista de determinadas regiões da Europa rumo a novos territórios, com vistas à exploração e à ampliação das fronteiras, a fim de que suas próprias riquezas tivessem espaço para acenderem. Nesse processo em que se propagava a genealogia do mito da escuridão, longo período no qual, diversas ações imperialistas tiraram a vida de milhões de pessoas. Ocasão em que o rei da Bélgica Leopoldo II, literalmente apossou-se do Congo e o transformou em sua propriedade pessoal, única colônia pessoal do mundo, a qual ele chamou de estado livre do Congo, levando a um grande derramamento de sangue no país, que ficou conhecido como o *Holocausto Negro*, tendo como razão principal a extração do marfim,

considerado o “ouro branco” da época. “Como é que o marfim percorreu esse longo caminho?” (CONRAD, 2006, p.60)

Nesta conjuntura é imprescindível não perder de vista o discurso europeu universalizante da época, no qual a visão europeia tinha a colonização como uma ação nobre em sua essência, bem como os europeus julgavam-se destinados a dominar outros povos. Afinal, esta a era de Charles Darwin e de sua mal interpretada Teoria da Evolução. A ideia da evolução havia gerado o temor de seu oposto, a degeneração, existia o receio de que a humanidade evoluísse, mas no aspecto adverso, como se a civilização fosse frágil, que poderia não dar certo, arruinar-se, corromper-se, na visão de alguns intelectuais daquele tempo.

Há, portanto, na narrativa um discurso artisticamente constituído com a intenção de difundir luz à ação civilizatória/exploratória vivenciada pelo narrador protagonista, Charlie Marlow. Entretanto, o que se observa é um texto carregado de ramificações discursivas entre o imaginário colonizador e o real colonizado. Deste modo, explicando certa rejeição ou estranhamento causado, quando da publicação da obra, que pode ser facilmente contraposto com o discurso a seguir:

Havia muita bobagem desse tipo circulando na imprensa e nas conversas daquela época, e a excelente mulher, vivendo bem no centro dessa mistificação, deixou-se envolver. Ela falava sobre ‘arrancar aqueles milhões de ignorantes de seus horríveis costumes’, até que, dou-lhes minha palavra, me fez sentir bastante desconfortável. (CONRAD, 2006, p.34)

Um dos níveis do discurso e da comunicação da novela reside no fato de que Marlow não pertence a uma classe

específica, pode descrever as histórias de distintas pessoas com coerente facilidade, pois o protagonista não representa a sua categoria, é um homem do mar, porém um peregrino. E suas lembranças têm uma característica nebulosa e onírica, possibilitando uma interpretação de que a narrativa é um exame do espírito humano, não perdendo de vista que o marinheiro naturalizado inglês é produto da sociedade que fora educado, o que não será assunto esgotado neste estudo. Sendo, mais uma marca da discordância do narrador conradiano dos métodos de apropriação de Kurtz e de outros colonizadores, constatada no seguinte diálogo: “É estranho o que certas pessoas são capazes de fazer por uns poucos francos por mês. Fico imaginando o que ocorre com esses tipos quando eles sobem o rio.” (CONRAD, 2006, p.37)

Quando Roland Barthes aborda o poder como objeto, exemplarmente, político, bem como objeto político ideológico que está presente em todos os lugares, ou seja, é uno. “Está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social...”, o que ele denominou “discurso do poder: o discurso da arrogância, discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.” Neste sentido, combater o poder é tarefa difícil, “pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas.” (BARTHES, 1996, p.11-12)

Assevera, ainda que, “Nenhuma linguagem está isenta de ideologia.” Alusão pertinente no caso de *O Coração das Trevas*, analisando que a obra reflete bem o choque entre os colonizados e os

colonizadores, evidenciando, claramente, os simplesmente selvagens e os verdadeiramente maus, bem como as marcas indelévels da dominação europeia, sobre aqueles que detinham, apenas, a terra como tesouro, e tiveram suas vidas ceifadas pela pesada mão do poder e da arrogância daqueles que, em nome da lei e da fé, dizimaram tantos povos e tomaram tantas terras. “... um sujeito pestilento abocanhando o marfim dos nativos” (CONRAD, 2006, p.60)

Eni Orlandi diz que: “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa, nas palavras do sujeito (...) o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia.” (ORLANDI, 2005, p.38)

O narrador conradiano conduz o leitor a sua nefasta viagem à África, em que algo inerente em todo fio narrativo, ainda aquele destinado ao traço do alheio mundo em que o personagem embrenha-se é a escuridão e/ou isolamento dominante no universo selvagem encontrado pelo indivíduo civilizado. A descrição que Charlie Marlow faz das implicações psicológicas que essa terra intocada pela mão do homem tem sobre a ideia daqueles que a visitam, a usurpam e a colonizam, como perversões intermináveis que penetram no constituído mundo ocidental presente no pensamento daqueles que frequentam esse lugar inóspito.

O canibalismo, prática muito contada pelos ocidentais, no decurso das Grandes Navegações e descobertas marítimas, nos séculos XV e XVI, que ao contatarem com os nativos de distintas culturas, na África e América principalmente, os europeus ficavam assustados com o método. Também, um dos elementos do discurso do narrador protagonista arremete-nos a refletir sobre o mito do canibalismo infl-

gido aos povos africanos, temido e propagado pelos europeus, os quais rotulavam culturas oprimidas de canibais, de forma a utilizar o canibalismo como instrumento de conquista e exclusão, legitimando a extinção de povos e raças, haja vista ser conceituado como canibal aquele indivíduo atemorizante e que habita além dos limites do comportamento humano. De maneira que, o temido conceito de canibalismo torna-se uma ferramenta fácil na exploração de outras culturas e, no contexto da colonização, justifica o assassinato e a posse de terras. Aliando ao pensamento que, em diversos lugares do mundo, como a África, civilizações classificadas como canibais pelos colonizadores enfrentaram um quase ou total aniquilamento. Assim, percebemos que o canibalismo também causa um senso de exclusão. Fator preponderante no romance que corrobora e aponta para um discurso anticolonialista e/ou anti-imperialista, ao se observar algumas falas de Charlie Marlow, que não manifesta incompreensão no fato de o branco não poder ser comido, conforme exemplificação abaixo:

Nenhum medo pode suportar a fome. Nenhuma paciência pode saciá-la, o nojo simplesmente não coexiste com a fome; e quanto à superstição, crenças, e aquilo que você pode chamar de princípios são menos do que farelo soprado pelo vento. Vocês conhecem a crueldade de uma fome prolongada, o seu tormento exasperante, seus pensamentos obscuros, a ferocidade sombria que ela gera? Bem, eu conheço. Um homem necessita de toda a sua força inata para lutar propriamente contra a fome. É realmente mais fácil enfrentar com bravura a desonra e a perdição da própria alma do que esse tipo de

fome prolongada. Triste, mas verdadeiro. (CONRAD, 2006, p.72-73)

A aplicação do título no romance remete a certa ambiguidade, tendo em vista que Trevas é um termo hipotético, por seu caráter plurissignificativo, em que no contexto dos mapas, os pontos em que há trevas são pintados de amarelo, logo foram marcados por colonizadores e exploradores, ressaltando seu sentido tradicional de maligno e aterrador. No mapa, os espaços que se encontram vazios e destituídos de interferências externas são, aparentemente, os mais cobiçados. Assim, o fato de Marlow aplicar o conceito trevas às regiões conquistadas, novamente, sugere sua visão negativa sobre o colonialismo:

Mesa de negociações ao centro, cadeiras simples encostadas em todas as paredes, e, numa das extremidades, um grande e brilhante mapa assinalado com todas as cores do arco-íris. Havia uma grande quantidade de vermelho – bom de se ver a todo instante, pois era a evidência de que algum trabalho real está sendo realizado ali, e uma porção igual de azul, um pouco de verde, manchas alaranjadas, e, na Costa Leste, um remendo púrpura (...) Entretanto eu não estava indo para nenhum desses lugares. Meu destino era o ponto amarelo. Morto, bem ao centro. (CONRAD, 2006, p.31-32.)

Mais uma marca da discordância do narrador conradiano dos métodos de apropriação de Kurtz e de outros colonizadores, pode ser constatada no seguinte diálogo: “É estranho o que certas pessoas são capazes de fazer por uns poucos francos por mês. Fico imaginando o que ocorre com esses tipos quando eles sobem o rio.” (CONRAD, 2006, p.37)

A descrição do personagem Kurtz, ora apresentado como um prodígio, um emissário da bondade e da ciência, ora uma figura sinistra, grande enigma de toda a narrativa. “Era eloquente, vibrava com eloquência, mas complexo, penso.” (CONRAD, 2006, p.82), razão da odisseia de Marlow ao coração da floresta; considerado por muitos como “o demônio da floresta”, é, talvez, o personagem com o caráter mais forte do romance. De fato, Marlow e o leitor não conseguem traçar um perfil de Kurtz, o conhecem, e na verdade não o conhecem realmente. “ ‘... Quem não se tornaria seu amigo, uma vez que o ouvisse falar?’, dizia ela. ‘Ele despertava nas pessoas aquilo que elas tinham de melhor.’ Olhava para mim com intensidade. ‘Esse é o dom dos grandes homens’...” (CONRAD, 2006, p.114)

Nota-se que o autor universaliza a escuridão que pulsa no coração africano, tendo Kurtz como cerne irradiador, demonstrando que o modo de vida e a selva o derrotaram, pois Marlow conta que Kurtz havia declarado uma sentença sobre as aventuras de sua alma na terra. Diz que ele perdeu a identidade, foi capaz de dar as costas às suas origens, virou um ser especial, tornando-se, essencialmente, um nativo, o que desperta o fascínio de Marlow por Kurtz. Assim, onde está Kurtz a comunicação é incompleta. Percebe-se um desafio estabelecido ao leitor, vez que o personagem em discussão não é diretamente descrito, a narrativa fornece várias pistas que necessitam ser reunidas para a compreensão dessa figura dramática. O protagonista conclui que Kurtz era vazio por dentro e necessitava de algo para preencher o vazio, como se pode constatar neste diálogo de Marlow: “Eu fui um pouco mais longe, ainda. Eu tinha ido tão longe que não sabia se

poderia retornar algum dia.” (CONRAD, 2006) Ao chegar ao fim da sua existência, depois de ter tido uma espantosa cobiça pelo marfim, constata que não mais teria algum proveito dele, apercebe-se de tudo quanto fizera contra o seu semelhante, contra o outro indefeso, sem probabilidade de fuga, diante do domínio imperioso do colonialismo e declara “O horror, o horror!” (CONRAD, 2006, p.107)

Deste modo, “O horror! O horror!”, frase enigmática, pronunciada por Kurtz em seu leito de morte, que se tornou um dos mais famosos enigmas da literatura, em que reporta a Marlow a alusão de que o conflito e o sofrimento de Kurtz seriam, por conseguinte, implicações de suas ações sobre seu próprio modo de viver a vida, um julgamento pelas atrocidades praticadas no interior da selva africana, insurgindo, assim, sua sentença de morte. Nesta vertente, o horror acentua tratar-se do horror do imperialismo, da destruição do caráter moral. Pode ter sido a honestidade de ver, no momento final, quem ele teria sido, perceber o que ela havia feito; pode ser a hipocrisia, ou ainda ele queria olhar na escuridão para enxergar a verdade. Kurtz seria, então, a metáfora dessa decadência humana.

É pertinente trazer à baila a afirmação de Frantz, psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano de ascendência africana. Influente pensador do século XX, relacionado aos temas da descolonização e à psicopatologia da colonização, em *Os Condenados da Terra*, de que “é o colonizador quem tem feito e continua a fazer o colonizado. O colonizador tira sua verdade, isto é, seus bens, do sistema colonial.” (FANON, 1979, p.12) Tal antagonismo é marcado pelo racismo contra o colonizado, tido como apático, impetuoso e selvagem. O colonizado introjeta a domina-

ção vivendo um complexo em que passa a negar sua negritude, com a pretensão de tornar-se um “negro-branco”. Assim, escreve Fanon:

Todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade, de colocar no túmulo a originalidade cultural local - se situa frente-a-frente à linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado se fará tanto mais evadido de sua terra quanto mais ele terá feito seus os valores culturais da metrópole. Ele será, tanto mais branco quanto mais tiver rejeitado sua negrura... (FANON, 1979, p.12)

O pensamento de Fanon, na obra em menção, não fora apenas apreciável e impactante, como também corroborou com os ideais de transformação e construção de uma sociedade melhor para o povo argelino e em toda a África, revelando para a massa colonizada, quem lhes feria a pele e a alma e lhes negava o ser. Sendo que, o colonizado, ao passo que compreendia a força que lhes negava o ser deflagrava em fúria. Percebia que o trabalho do colono é tornar impraticável até suas aspirações de liberdade. Então, ele descobre o real, que dá vivacidade a sua práxis, no seu projeto de libertação. Em *O Coração das Trevas*, observa-se que essa ação adversa entre opressor e oprimido é recorrente, onde o narrador protagonista não só alude ao caráter destruidor do processo civilizatório, como permite uma reflexão sobre suas implicações na alma humana.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar no transcorrer desta análise, *O Coração das Trevas* enseja grande conflito quanto às interpretações, considerando que em sua fortuna,

acredita-se que seja uma ambiguidade proposital, há brechas para decodificações que oscilam desde a condenação do colonialismo imperialista até introspecções psicológicas intensas. Assim, as trevas seriam os desmandos dos civilizados, a barbárie, os demônios internos que residem no nosso âmago, a fronteira que afasta a sanidade da insanidade, o terreno ignoto inerente ao nosso ser e que, de tal maneira nos espanta?

O que está posto na novela em questão é que essas duas pressuposições não são negativas uma da outra, ou mesmo elucidações categóricas, porém são enfoques díspares de uma mesma desordem, que dá consente lastreio suficiente tanto para uma quanto para a outra.

A impressão causada pela leitura do romance é de um mergulho num lamaçeiro, que desequilibra e desperta o desejo de conhecer mais sobre a história na própria medida em que anseia afastar-se da atmosfera sufocante da obra. De forma que, a jornada de Marlow transcende à mera viagem a um continente mesmo envolto em uma névoa enigmática para os europeus da época, é alguma coisa mais nobre, contudo, não menos bárbaro, que suplanta a materialidade e penetra no domínio da alma, das percepções.

Esteticamente, a narrativa é construída numa perspectiva de desconstrução do imaginário europeu, situando a ação de Charlie Marlow num cenário oriental, por meio de uma linguagem um pouco sórdida, com vistas a seduzir o leitor, cria um romance exótico, uma prosa quase hipnótica, em que o uso de metáforas intenta enfatizar a escrita, o preciosismo do discurso, utilizando palavras pertencentes ao vocabulário, apenas, de pessoas muito eruditas, onde a *África* é nada mais do que a alma humana, evidenciando

uma repreensão ao comportamento dos colonizadores, de certa forma, chamando a atenção para a barbárie que acontecia no coração da selva.

O **Coração das trevas** leva-nos a ponderar até que ponto o imperialismo foi uma missão civilizatória e até que ponto os seres humanos podem permanecer sãos. Nesta reflexão, percebe-se que as trevas no meio ambiente levavam às trevas da corrupção social e finalmente às trevas do coração. Assim, o que seria O Coração das Trevas? A ação imperialista? O interior da África equatorial? Todavia, o romance apresenta um das visões mais sombrias da natureza humana, ao deixar evidente sua dura crítica às ações colonialistas, assinalando uma denúncia contra a exploração imperialista no continente africano.

Ademais, esta viagem ao romance, além de possibilitar uma discussão que aponta para uma revelação anticolonialista na narrativa, sugere e alerta para a necessidade de mudança de visão, no que diz respeito às diferentes culturas. Então, deparamo-nos com um narrador que, ainda que no início da narração, convoca o leitor a uma tomada de posição e/ou reflexão, habilmente dizendo que “E quando eles retornam também? Perguntei, ‘Oh, nunca os vejo’ ressaltou; ‘e as mudanças ocorrem no interior, você sabe’”. (CONRAD, 2006, p.33).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. **An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'**. Massachusetts Review. 18. 1977. pp. 251-261. Disponível em: <<http://kirbyk.net/hod/image.of.africa.html>>

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés, 8.ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos Sobre Mito e Linguagem**. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BONEZ, Lucas de Melo. **A Aventura Mítica em a Canção dos Nibelungos e em O Senhor dos Anéis: Aproximações e Distanciamentos do Mito Antigo do Mito Contemporâneo**. Ed. Independente. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

BRICOUT, B. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **O olhar de Orfeu: os mitos literários do Ocidente**. Tradução Leila Oliveira Benoit. São Paulo: Companhia das Letras. 2003. 13-20. p.

CAMPBELL, J.& MOYERS, B. **O poder do mito**. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CONRAD, Joseph. **O Coração das Trevas**. Trad. Luciano Alves Meira, São Paulo: Martin Claret, 2006.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas - SP: Pontes, 2005.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia de Letras, 1990.



# ROMANTISMO: POSSIBILIDADES E MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Maíssa Pires Ramos

*Universidade Federal de Rondônia*

Maria Ingrid Silva Soares

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Objetiva-se analisar os resultados do projeto “Romantismo: possibilidades e manifestações artístico-literárias na sala de aula”, desenvolvido com os alunos do 2º ano ‘A’ da E.E.E.F.M Marechal Castello Branco, em Porto Velho –RO. Tendo como norteadores o Referencial Curricular de Rondônia (2013), COSSON (2010), GOLDSTEIN (1985), e VEZZOSI (2009), selecionamos a prosa indianista de José de Alencar, *O Guarani*, e poesias pertinentes às três fases românticas da literatura brasileira, de forma a proporcionar aos alunos a reflexão e reconhecimento das diversas manifestações artístico-literárias. Com apresentações para diferentes públicos, o projeto desenvolveu-se ao longo do ano (2013) em dois seguimentos: 1) Socialização poética com oficinas de poesia com o poeta local, José Danilo Rangel e, declamação de poemas; 2) Socialização da obra *O Guarani* e adaptação, em alguns capítulos, para encenação teatral; em um processo de análise e continuidade formulado e refletido pelos próprios alunos. Ao término dele, notamos um aluno “outro”. Uma versão melhorada de um sujeito que começava a impor-se como autor e crítico de seu trabalho.

**Palavras-chave:** Literatura. Romantismo. Manifestações. Continuidade.

## INTRODUÇÃO

Presos a uma metodologia antiquada

de ensino, frequentemente, professores de Literatura abordam *escolas literárias, datas e biografias* de seus principais autores, acreditando serem estes o conteúdo basilar de sua matéria. Não abrindo espaço à leitura, reflexão e interpretação pessoal das obras literárias, e muito menos levando os leitores a estabelecer outras possibilidades de significações diante da obra literária, esses professores acabam reduzindo a matéria à “história da literatura”. Restringindo, o ensino-aprendizagem à busca das “respostas certas”, tal metodologia, objetiva somente a comprovação da compreensão ou “decoreba” da matéria por meio de avaliações padronizadas, classificatórias e excludentes. Sobre tal arcaica abordagem, Ramos (2009) comenta:

Nessa abordagem procura-se situar o estudante em relação ao contexto da época de cada escola literária (ideias; organização política, econômica e social; valores; entre outros), informando datas e fatos históricos. Após essa introdução, apresentam-se autores representativos do movimento e descreve-se sua vida e obra. Trechos de poemas e narrativas são usados, na maioria das vezes, para ilustrar ou comprovar afirmações e para que o estudante responda a questões, muitas delas retiradas de exames de vestibular. (RAMOS, Flávia, 2009, p.67)

Sendo assim, e em presença do atual

quadro em que se acomoda o ensino de literatura e na busca por melhoria na educação, a equipe PIBID/Letras-português-2013 motivou-se a intervir nessa realidade, de forma a apresentar a esses alunos, uma nova perspectiva da “Literatura e seus mundos” de forma a estabelecer relacionamentos diretos, com a leitura de obras, e indiretos, através do acesso e entrosamento com as suas outras manifestações artísticas.

Assim, trabalhamos com os alunos no 2º “A”, da E.E.E. F. Marechal Castelo Branco, localizada na Avenida Farquar - nº 2739, Bairro Arigolândia em Porto Velho- RO, cujas aulas eram regidas pela professora-supervisora Damaris Lucena. A escola já contribuía no processo de mediação cultural, valorizando peças teatrais, recitais e apresentações das mais diversas espécies, tais como: feiras-literárias, saraus e oficinas. Dadas essa realidade, o nosso trabalho pôde ser aceito com maior facilidade na comunidade escolar.

Diante das diversas contribuições e de engrandecimentos advindos da Literatura, tornou-se instigante refletir e buscar possibilidades de agregar, não somente aos alunos, mas à própria comunidade escolar, formas novas de receber e se relacionar com a literatura e suas manifestações.

Entretanto, antes de prosseguirmos, faz-se necessário o esclarecimento da importância da literatura como parte integrante do currículo escolar: *quais as implicações do ensino de literatura?* Não são poucos os autores que se propuseram à discussão e estudo dessa problemática, nomes como Regina Zilbermam, Ana Maria Filipouski, Graça Paulino e Rildo Cosson são alguns dos mais significativos no que diz respeito ao ensino da literatura. Tomaremos então o estudo de Carina

Vezzosi (2009): “*Ensino de Literatura: Reflexões e Possibilidades*”, de forma a compreender o *que* esses principais teóricos acreditavam ser a motivação do ensino de literatura:

O ensino de literatura na concepção de Filipouski (2006), tem como objetivo o desenvolvimento da competência da leitura literária que consiste principalmente em aprimorar a capacidade de pensar e agir do leitor. A leitura literária, nesse contexto, constitui-se como meio essencial à formação do sujeito crítico porque, diferentemente das outras leituras (informativa ou científica) que devem apresentar uma linguagem direta, a leitura literária é formada por uma linguagem que permite múltiplos significados e necessita do papel ativo do leitor em desvendá-la ou ressignificá-la a cada nova leitura (VEZZOSI, Carina, 2009, p.24-5)

Já a finalidade do ensino de literatura através do professor-leitor para Paulino e Cosson (2009), segundo Vezzosi, é:

Promover o letramento literário, objetivando capacitar o aluno a formação de sua identidade e de sua comunidade, à constituição de um repertório literário próprio, a ampliação e fortalecimento das relações entre o indivíduo e o meio onde vive, à construção e desconstrução dos sentidos, à realização de leituras críticas da sociedade, aumentando, assim, sua capacidade de influenciá-la (VEZZOSI, Carina, 2009, p.25).

Assim, a Literatura nos traz mais do que descobrimento de “novas histórias”, o ensino desta implica na leitura e produções de sentidos, gerando *várias formas do “sujeito-leitor”* ver o mundo e as situações que o rodeiam.

Maria Antonieta Antunes Cunha (1990), ao discutir as verdadeiras possibilidades educativas possíveis ao ensino de Literatura, reflete:

Na medida em que tivermos diante de nós uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela *abertura*, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos abriga, pelo fato de ser única, imprevisível, - original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma púnica interpretação da vida (CUNHA, 1990, p. 27).

## DESENVOLVIMENTO

Tendo uma breve, mas clara, noção do valor e das implicações que envolvem o ensino da literatura, e, concebendo, também, esta como manifestação artística, agrega-se a *arte de encenar* e a *arte de recitar poemas* num processo interligado ao ensino da literatura de forma a permitir uma melhor e mais dinâmica aproximação entre o aluno, sujeito-leitor, e o “misterioso e possível universo literário”, de forma a conhecer e sentir essas outras manifestações artístico-literárias.

Por boa parte da turma, 2º “A”, era perceptível o interesse para com a própria formação enquanto aluno e sujeito de sua própria história. Sendo assim, o processo tornou-se ainda mais engrandecedor para os alunos e a equipe. O projeto da equipe PIBID/Letras-português-2013 tinha como objetivo proporcionar ao aluno as oportunidades que o professor-leitor, como “mediador cultural”, deveria conceder no decorrer do ensino de literatura.

Como norteador das práticas desse projeto, baseamo-nos no que os PCN Parâmetros Curriculares Nacionais de Brasília afirmam quanto à essência motivadora dos projetos inseridos nos currículos escolares:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. [...] Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000).

Trabalhando com o Teatro e o Recital de Poesias, obtivemos embasamento para agregar aos alunos do 2º “A” da E.E.E.F. Marechal Castelo Branco margem a discussão sobre linguagem, arte e literatura. Bem como proporcionar ao público contato com estas áreas, não raras vezes pouco presente na realidade da própria sociedade. Dessa forma, o projeto tomou como foco dois processos, encaminhadores desse saber, que possibilitaram um contato vivo com as artes, partindo da própria experiência de atuação e interação entre os alunos, o professor e a equipe.

De acordo com que foi mencionando, as etapas do processo realizaram-se em três postos-chave durante o ano (2013). Primeiramente a atenção se voltou ao processo introdutório, no qual houve as primeiras manifestações de um primeiro contato com as ideias para a Pré-feira,

apresentação que se deu de turma para outra turma. Mais adiante todos se voltaram para Feira-Literária, cujos trabalhos seriam apresentados à escola. Em seguida, ocorreu o Sarau, onde toda a comunidade escolar apresentou seus trabalhos à sociedade.

Importa-se perceber que as manifestações na Pré-feira, Feira-Literária e Sarau Literário, realizaram-se como procedimentos qualificadores. Dessa forma, desde o início das atividades preocupou-se com o aprimoramento das mesmas atividades, isto é, mantivemos as atividades definidas para o ano e o que inovávamos era o aperfeiçoamento, assim, cada exposição apresentava-se como algo novo.

No início do ano letivo, a professora Damaris Lucena lecionou o movimento literário Romantismo. Assim, decidiu-se trabalhar na prosa com a obra indianista *O Guarani*, de José de Alencar e as poesias pertinentes a esse movimento, a exemplo de *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias.

Para o teatro houve a adaptação de fragmentos da obra, além do capítulo “Ao Alvorecer”, no qual o personagem Peri, que vivia um índio inteiramente apaixonado por Cecília, demonstrava o seu amor mais puro e pleno dentro os homens. Já as

poesias, contaram com a participação do poeta local, José Danilo Rangel, que apresentou técnicas a fim de que os alunos detectassem os traços sonoros e as pausas dos versos para as apresentações.

Nos textos comuns, não-literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto literário, ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do texto literário. (GOLDSTEIN, 2008, p.2).

Para ministrar as oficinas de poesia foi convidado o poeta local, José Danilo Rangel. Por meio destas, os alunos puderam perceber a leitura diferenciada dos poemas, a fim de se prepararem para as apresentações no decorrer do ano (Pré-feira, Feira-literária, Sarau):

Oficina	Atividades desenvolvidas
1ª Oficina de Poesia 20.04.2013	Houve a presença de 11 alunos de uma classe de 35. Danilo Rangel explicou a diferença do Discurso Pronto x Discurso Espontâneo; houve sucessivas leituras de poesias famosas como a de Gonçalves Dias – <i>Canção do Exílio</i> . Com o auxílio do poeta, os alunos declamaram a fim de detectarem os traços sonoros e as pausas dos versos.
2ª Oficina de Poesia 08.06.2013	Declamação e Análise Literária de Poemas de autoria de Danilo Rangel, como “Para que Poesia?”, com o objetivo de incentivar os alunos na produção literária.

Na Pré-Feira, houve a apresentação de considerável número de alunos, ou seja, a maioria dos alunos da classe declamou. Dessa maneira, possibilitou-se per-

ceber que certas apresentações sobressaíram-se a outras e, a nossa tarefa junto aos alunos era o de aprimorar o trabalho até então realizado. Por isso, foram es-

colhidas as melhores apresentações para serem reapresentadas na Feira-Literária, bem como no Sarau.

No teatro as atividades deram-se, também no aumento do roteiro. Primeiramente, na pré-feira, apresentou-se o capítulo I “Captura da Onça” e o X - “Ao Alvorecer”. Na Feira-literária, VI “A Volta”, no Sarau houve o acréscimo de IX-“Amor”, no qual se apresentaram os três amores distintos de Cecília, três homens apaixonados que lutavam por seu amor à sua maneira; além de suas adaptações.

Vale ressaltar que a Literatura nesse processo deu-se em pelo menos três gêneros textuais: a poesia, a prosa e o teatro; no qual houve o processo transitório da prosa para a adaptação ao teatro e, entre a poesia e o processo de declamação. Permitindo, assim, o fluxo dos textos e a demonstração dos limites frouxos e flexíveis entre as artes. Afinal, o literário deve suceder-se assim, não pode encerrar-se nem mesmo transpor-se em ordens e classificações fixas e, sim, admitir o processo de movimento entre elas.

Ao nosso exercício contribui-se a afirmação de SPINDOLA (2012) “Destacamos que a arte desperta o interesse e envolvimento dos alunos em projetos escolares, assumindo um papel de extrema importância no processo ensino aprendizagem”, obviamente o desenvolvimento de tais atividades no decorrer do ano não foram fáceis de serem cumpridos, tais exercícios dependiam de diversos que iniciavam com os fatores financeiros até pessoas interessadas em aceitá-las e compartilhá-las, entretanto, os resultados foram favoráveis e em certos aspectos até inesperados.

É importante salientar-nos para uma prática comum nas escolas – a não valorização do que é realizado pelos

alunos, a exemplo dos textos entregues ao professor o qual, muitas vezes, tem um único destino: a correção. Dessa maneira, houve o cuidado por parte da equipe em explanar a que veículo seus trabalhos seriam expostos, seriam expostos a sociedade.

De acordo com SPINDOLA (2012), a “socialização é sempre socialização de riqueza. Cabe à escola socializar a riqueza intelectual.” Nessa perspectiva, é importante perceber que as três etapas de socialização, integração e interação artístico-literária deram-se em um processo contínuo, onde o aprimoramento e a reflexão eram indispensáveis para os resultados; a visão dos pontos positivos e negativos por parte, principalmente, dos próprios alunos. Assim, puderam avaliar de perto suas atividades tornando-se sujeitos críticos de seu próprio trabalho.

## CONCLUSÃO

A elaboração deste projeto não se deu de forma direta e simples, mas sim através de sucessivas atividades - ensaios, encontros, debates, reflexões e estudos realizados pelos alunos, sob as orientações das bolsistas/acadêmicas do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia – UNIR –, Maíssa Ramos e Maria Ingrid, juntamente com a professora-supervisora da escola, Damaris Lucena.

As atividades explanadas aconteceram de forma contínua e interligante. A proposta não era apenas levar os alunos a montarem um projeto, realizá-lo e esquecê-lo; mas sim a de montarem um projeto, entendê-lo, apresentá-lo e, sobretudo, o melhorá-lo. A proposta difundida desde o início das atividades até seu término, sempre fora o de não apenas levar o aluno a conhecer o mundo da *Literatura e suas outras manifestações*, ou a prová

-los, sentí-los, recriá-los, decodificá-los ou entendê-los segundo sua ótica, segundo o seu tempo; mas também permitir que, através de atividades e desafios propostos, “melhorar” continuamente o seu trabalho. De forma a, depois de realizado, admitir ao aluno que conseguisse analisar e depreender de forma autônoma, conscientizá-lo que seu projeto necessita de reparo, de modificação, de aperfeiçoamento.

Todas essas práticas de análise e reflexão pós-construção implicaria a criação da habilidade de “continuidade de projeto” neste aluno. E, principalmente a importância do desenvolvimento de tal habilidade o possibilitará a enxergar o todo e usar a criticidade em outras atividades na vida e no cotidiano desse sujeito. Logo, uma vez que o “aflorar” dessa habilidade deu-se através da ótica literária, ela tornar-se-á mais familiar ao aluno, abrindo assim outras portas, com outras possibilidades e manifestações do mundo literário; ficando à escolha do aluno-autor de sua própria jornada, adentrá-la ou não.

Sendo assim, a intencionalidade deste projeto de ensino de literatura na escola, liga-se profundamente à proposta lançada pelo REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA:

Promover no educando a competência para ler o mundo e a sociedade através da apreciação, do fazer e da contextualização do produto artístico. Por meio de sua criatividade, individual ou coletivamente, o educando poderá experimentar e vivenciar as diversas manifestações das diferentes formas de arte, a partir de um olhar atento/crítico em que a sensibilidade é utilizada para pensar, olhar, fazer e escrever sobre ela (2013, p. 63).

Isto é, a criação de uma “aproximação real” e “produtiva” - um relacionamento tangível, palpável, sensível - entre os alunos e as diferentes manifestações artísticas que compõem o universo literário.

Torna-se nítido que, como produto final das sucessivas atividades orientadas pelo projeto “Romantismo: possibilidades e manifestações artístico-literárias na sala de aula”, (o teatro, as oficinas e a declamação de poesias), revelou-se por fim “nos alunos”. Uma vez que eles realmente tomaram para si a responsabilidade de elaboração, construção e realização de suas atividades, a introdução da habilidade de *continuidade de projeto*; ou seja: a habilidade de não apenas “criticar” uma atividade/construção/projeto, mas aperfeiçoá-lo/melhorá-lo/refleti-lo. Introdução inicial, mas significativa, uma vez que induz ao seu comprometimento, como sujeito-leitor, com as suas próprias “construções” em meio a sociedade que o rodeia.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática.** São Paulo, Ática: 1990.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A importância do plano de aula.** Disponível em: <Educador. brasilescola.com/estrategias-ensino/a-importancia-plano-aula.htm> Acesso em: 19 fev 2013.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos.** São Paulo, Ática.

RONDÔNIA, GOVERNO DO ESTADO. Secretaria de Estado da educação. **Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Médio.** Rondônia: 2013. 212p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed.

Goiania, GO: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos;** The reconstruction of the didactic: theoretical and methodological elements. São Paulo: Papirus, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERNAM, Regina (orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto, and ZANOLLA Taciana. **Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro.** Revista Contrapontos 9.1 (2009).

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da

Educação. **Referencial Curricular: Ensino Médio.** Porto Velho, 2013. Disponível em < <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>> Acesso em: 29 mai 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar.** In: PG LETRAS 30 ANOS, Recife, 2006. Anais, v.1, Recife, 2006. p. 514-527.

VEZOSSI, Carina Rafael. **Ensino de Literatura: reflexões e possibilidades.** Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21504/000737495.pdf?](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21504/000737495.pdf?)> Acesso em: 19 fev. 2013.

## ANEXO A

### 1ª OFICINA DE POESIA: TEORIA E REFLEXÃO

Figura 1: Oficina de Poesia |



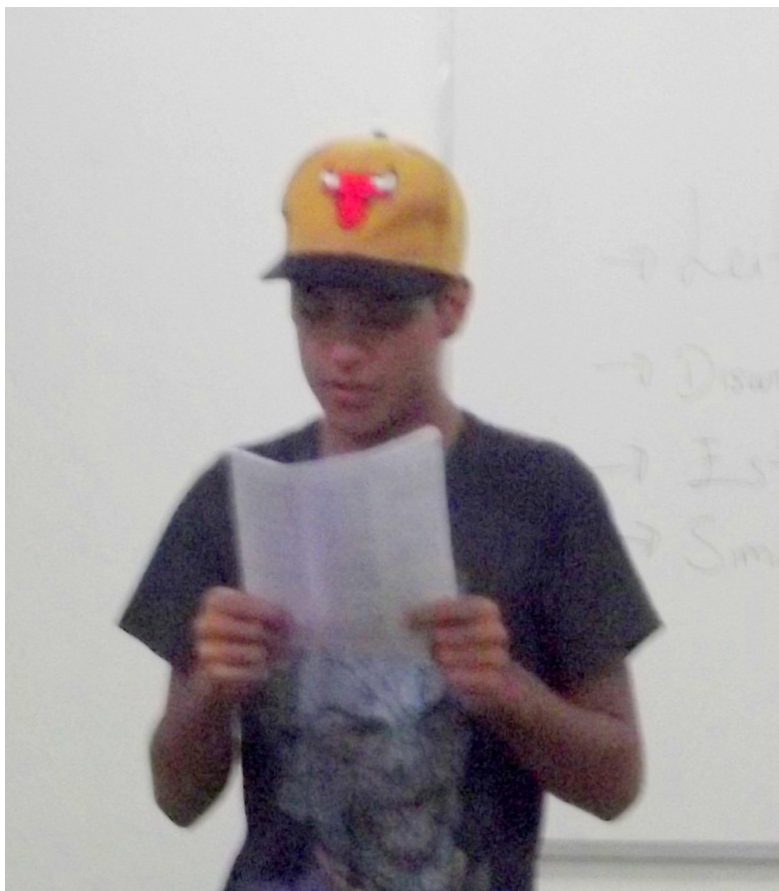
Fonte: Maria Ingrid

Figura 2: Oficina de Poesia |



Fonte: Maria Ingrid

Figura 5: Oficina de Poesia |



Fonte: Maria Ingrid



**ANEXO B**

**2ª OFICINA DE POESIA: TEORIA E REFLEXÃO**

Figura 6: Oficina de Poesia ||



Fonte: Maria Ingrid

Figura 7: Oficina de Poesia ||



Fonte: Maria Ingrid

ANEXO C

PRÉ-FEIRA LITERÁRIA

Figura 8: Pré-feira Literária



Fonte: Laide de Aguiar

Figura 9: Pré-feira Literária



Fonte: Laide de Aguiar

Figura 10: Pré-feira Literária



Fonte: Laide de Aguiar

Figura 11: Pré-feira Literária



Fonte: Laide de Aguiar

**ANEXO D**

**FEIRA LITERÁRIA**

Figura 12: Feira Literária



Fonte: Maissa Ramos

Figura 13: Feira Literária



Fonte: Maissa Ramos

Figura 14: Feira Literária



Fonte: Maissa Ramos

Figura 15: Feira Literária



Fonte: Maissa Ramos

ANEXO E

SARAU LITERÁRIO

Figura 16: Sarau



Fonte: Yara Myrella

Figura 17: Sarau



Fonte: Yara Myrella

Figura 18: Sarau



Fonte: Yara Myrella

# CABINDAS E MACUMBAS EM JOÃO DO RIO: UM PRINCÍPIO DE DIFERENCIAÇÃO

Marcos Paulo Amorim dos Santos  
*Fundação Escola de Sociologia e Política*

## RESUMO

Este artigo pretende observar a histórica e pretensa homogeneização das religiões afro-brasileiras por meio da análise de um dos primeiros textos onde se observa uma conotação negativa atribuída a uma faceta dessa religião: a palavra macumba. Mesmo que este represente um texto isolado, o olhar sobre as possíveis interpretações e olhares do jornalista e suas fontes podem iluminar uma parte do campo religioso do Brasil nos primórdios do século XX e, ainda, colocar em xeque as disputas e legitimação entre essas religiões até os dias de hoje.

**Palavras-chave:** Macumbas. João do Rio. Exclusão. Preconceito.

## INTRODUÇÃO

O longo processo histórico das religiões afro-brasileiras é marcado não só pela ilegalidade, bem como pelo preconceito antes de serem reconhecidas, oficialmente, como práticas religiosas<sup>1</sup>. Uma das primeiras manifestações culturais negras em solo brasileiro, o candomblé, sobreviveu nos grandes latifúndios do interior do Brasil por meio de extensas adaptações e disfarces em uma aparente cristianização (PRANDI, 1991). Mais revelador que sua existência marginal, todavia, é o uso do candomblé pelos primeiros escravos na construção de novas linhas de parentesco, uma vez o parentesco sanguíneo fora cortado no processo do Tráfico Atlântico (BASTIDE, 2005).

No século XX, apesar da pretensa lai-

cização do Estado, característica primeira de uma república aos moldes positivistas (CARVALHO, 2007), o Código Penal de 1890 condenava práticas não cristãs e não científicas de cura, então consideradas crimes contra a saúde pública.

No bojo dessa legislação as religiões africanas também foram influenciadas pelo imaginário popular, proibidas, e, portanto, novamente excluídas pelos aparelhos coercitivos do Estado (MAGGIE, 2009):

### CAPITULO III

#### DOS CRIMES CONTRA A SAUDE PUBLICA

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica:

Penas – de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

§ 1º Si por influencia, ou em consecuencia de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporaria ou permanente, das faculdades psychicas:

Penas – de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

§ 2º Em igual pena, e mais na de privação do exercicio da profissão por tempo igual ao



da condenção, incorrerá o medico que directamente praticar qualquer dos actos acima referidos, ou assumir a responsabilidade delles.” (BRASIL, 1891)

A legalização de práticas religiosas não cristãs somente ocorrerá durante o Período Vargas (1939) (NEGRÃO, 1996), com o crescente incentivo a cultura afro-brasileira, influenciado por uma busca nacionalista, com o objetivo de inserção do povo em âmbito político (GOMES, 1988.), bem como a valorização de temáticas nacionais no meio acadêmico com a fundação da Escola de Sociologia e Política (1933) e a Universidade de São Paulo (1934). Nesse contexto, junto com outros e vários estudos a fim de explicar o Brasil, surgiam uma série de estudos e produções intelectuais sobre as religiões africanas no Brasil (PRANDI, Op.Cit.). O estudo dessas práticas (PRANDI, Idem. Ibidem; BRASIL, 1939.) leva a diferença entre os próprios candomblecistas e umbandistas, trazendo uma maior aproximação com as Áfricas<sup>2</sup>, como os estudos de Pierre Verger (1987), por exemplo. É justamente no interior dessa diferenciação, que a religião macumba poderia ter se afastado das outras (BASTIDE, Roger. Op.Cit.), seja como prática interna ou como rito, em movimento análogo a legalização de terreiros e espaços religiosos. Pois, nesse período, enquanto o Candomblé fortificava seus laços com as Áfricas, a Umbanda se aproximava mais da filosofia cristã (NEGRÃO, Op.Cit.). Tal ocaso entre as duas práticas legalizadas como religiões de matriz africana poderia ter relegado o conceito ou o rito macumba a uma posição menor ou pejorativa dentre as demais religiões afro-brasileiras. Este afastamento pode ser percebido pela quantidade de terreiros e

casas espíritas registrados nas décadas de 1940-1950 sem, contudo, menções a macumbas, candomblés ou umbandas (NEGRÃO, Idem.). Essa exclusão pode ser evidenciada, além dos registros de terreiros, em publicações de imprensa cariocanos primórdios do século XX. No caso do texto em epígrafe, por exemplo, nota-se, claramente, uma conotação inferior atribuída por seu ouvinte a um cabinda ou macumba:

Eu estava atônito. Positivamente Antônio achava muito inferiores os cabindas.

- As iaôs?

- As filhas-de-santo macumbas ou cabindas chegam a ter uma porção de santos de cada vez. Sabe V.S<sup>a</sup>. o que cantam eles quando a iaô está em crise?[...]

Houve uma pausa e Antônio concluiu:

- Por um negro cabinda é que se compreende que africano foi escravo de branco. Cabinda é burro e sem vergonha! – disse, e voltou à narrativa da iniciação das iaôs.” (JOÃO & RODRIGUES, 2006, p.39-40.)

O trecho nos elucida sobre o extenso corolário religioso do Brasil nos primeiros anos do século XX e ainda sobre a desagregação das religiões afro-brasileiras, dados elementos internos, próprios da cosmogonia (LEITE, 2008) e externos ao rito, oriundos de questões sociais e identitárias (SILVA, 1998.).

## CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Ao absorvermos os signos, incorporamos preceitos institucionais que nem sempre se apresentamtão claramente a nós. É necessário, então, inda-

garmos um pouco mais sobre a natureza do discurso persuasivo enquanto ponte para as falas institucionais. (CITELLI, 1989, p.33.)

Sabe-se que a origem da palavra “macumba” é controversa. Contudo, é possível verificar que algumas definições para esta palavra ficaram restritas ao dicionário, isto é, não representaram um uso corrente desta palavra, em especial, nos espaços de construção e legitimação das formas de conhecimento como jornais e textos acadêmicos. Em Roger Bastide, por exemplo, a palavra macumba aparece como sinônimo de agrupamento de pessoas num ritual de origem africana; uma transformação do candomblé ou mesmo uma perda dos valores tradicionais ao culto dos orixás (BASTIDE, 1989, p.24; 36; 239.).

Ao reconhecer que palavras e seus significados não são estanques, percebemos que o sentido múltiplo de uma única palavra em um curto espaço de tempo poderia revelar a rede de tensões ou negociações sociais que um determinado sentido submeteu-se ou impôs-se em confronto a outros sentidos. Esta negociação dependeria do locutor e interlocutor do enunciado. Uma vez que a escolha de um significado, necessariamente, implica em uma identificação, representação e, por outro lado, exclusão de determinadas ações. Estas diferenças de enunciado geram não apenas uma forma de ver e conceber o ato religioso por meio do sentido atribuído a palavra macumba, como também induz uma percepção sobre o comportamento atrelado a esta palavra, explicitadas em Negrão:

Os estigmas sociais contra o negro e sua religião e as renovadas acusações mais do que seculares de que foram vítimas

culminaram com a atitude ao mesmo tempo de hostilidade e de medo que até hoje inspiram. É exemplar deste caso o vocábulo macumba: de termo genérico para todas as religiões brasileiras de origem negra, ou então de nominativo de uma delas em especial, a de origem banto, desenvolvida no sudeste do país, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro a partir de fins do século XIX, passa a ser vista depreciativamente como sinônimo de superstição de negro, como magia negra que se despreza e se teme a um só tempo. (NEGRÃO, 1996, pp.76-89.)

São as diferentes formas de apropriação, de atribuição de sentido e significado às religiões afro-brasileiras, de onde podemos observar as relações de poder em jogo nos espaços de legitimação de enunciados, que poderiam ter levado a palavra macumba a sua atual conotação. O trecho de literatura utilizado pode ser um indicativo não de ruptura, mas de permanência de alguns significados e relações para a palavra macumba. Relações estas não estabelecidas na contemporaneidade, mas construídas em um processo histórico datado e definido. Nesse sentido, buscamos então estabelecer, por meio dos significados e seu contexto histórico e sociológico um “[...] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras.’” (BENJAMIN, 2011, p.229.)

## DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES

Por isso esta investigação sobre as representações suspensas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujo desafio se enuncia em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1988, p.17)

Ao reconhecer, portanto, que o texto escolhido possa simbolizar uma percepção do social, sem esquecer que “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros...” (CHARTIER, Roger. *Idem.*), o artigo celebra significados concebidos e projetados em um imaginário ou vivência social. Contudo, um texto de grande imprensa, nos primórdios do século XX, não é capaz de uniformizar toda a comunicação ou o sentido atribuído às palavras visto que, normalmente, um significado pode ou não “... justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER, Roger. *Idem.* *Ibidem.*)

Parti da premissa que, se existe uma significação controversa do termo, existem, por conseqüência, diferentes comportamentos sociais intrínsecos ao mesmo. Urge esclarecer o corolário de significados, datar, elaborar e sistematizar práticas e conceitos atribuídos. O que pode evidenciar uma construção e uma síntese das tensões entre as religiões afro-brasileiras, elaboradas e diferenciadas que resvalam nos significados do termo até os dias atuais.

O texto de João do Rio tem sua importância não somente pela sua antiguidade, mas pelo seu repetido uso em dicionários contemporâneos: “RJ no início do século XX, filha de santo da nação Cabinda” (HOUAISS & VILLAR, 2009, p.2807.). Escrevendo no jornal *Gazeta de Notícias*, o jornalista denunciava o suposto mercado religioso no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. Seu informante e interlocutor do trecho destacado nesse texto, Antônio, é um filho de escravos libertos que fora enviado à Ni-

géria para estudar língua e costumes locais (JOÃO & RODRIGUES, 2006, p.20.). Prática recorrente entre negros de maior poder aquisitivo no início do século passado<sup>3</sup>, a própria trajetória do informante também nos deixa pistas do preconceito e da defesa ao que Antônio chama no texto de: “religião dos Orixás” que, pela sua descrição, poderia ser o Candomblé Nagô; tido por muitos teóricos como uma das mais tradicionais práticas do ritual.

A alusão aos cabindas ou macumbas, nesse texto, serve como exemplo dessas diferenças e expõe o uso do sagrado para fins econômicos. Dados o contexto do autor e sua obra, o que mais me interessa é o uso sinônimo de cabindas e macumbas. Cabindas são um povo do norte de Angola. Com identidade cultural distinta dos demais povos angolanos, possuem características religiosas igualmente diferentes. Insta esclarecer que os cabindas, considerados por alguns antropólogos como bantos, não cultuam “santos”, como o expresso na reportagem, mas inquices (LOPES, 2006.). Inquices são divindades ligadas a terra, a natureza e aos objetos. Manifestam-se de forma diversa dos Orixás do Candomblé. Além disso, também possuem características próprias quando o praticante muda de região geográfica. Portanto, necessariamente, os macumbas observados pelo jornalista precisariam associar-se a outras entidades, inquices desta terra. Assim, as comparações entre transe e incorporação apresentadas no texto e no verbete só revelam o desconhecimento das nuances da religião cabinda e ainda servem para alimentar a associação leiga e externa da palavra como um grande campo onde pode ser inserido qualquer tipo de manifestação religiosa de matriz africana.

Evidentemente, as culturas religiosas afro-brasileiras não se isolaram. Existe uma permuta entre muitas delas. Entendo esta permuta como necessária a sua sobrevivência no Brasil durante todo o século XX. Ora, se existe um movimento do Estado em abrigar as religiões afro-brasileiras na mesma proibição, como impedir que estas manifestações não se identifiquem, não se encontrem e, posteriormente, não se separem ao fim do processo de coerção? Mais do que essa diferenciação, a palavra macumba, arbitrariamente utilizada em diferentes períodos históricos, permite-nos observar que a luta para uma negação de “macumba” enquanto sinônimo de “religiões afro-brasileiras” ou “Umbanda” (NEGRÃO. Op.Cit.) resvala em discursos completamente diferentes presentes tanto no dicionário quanto na narrativa antropológica e jornalística, reforçando e legitimando uma designação muitas vezes vista como pejorativa e excludente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (MUNANGA, 2009, p.11 )

Parti do entendimento que a religião foi um dos espaços, se não o primeiro espaço, de reelaboração de identidades do negro nos primeiros anos do século XX. Dissociado da “marca” da escravidão, o negro não foi prontamente incorporado ao conceito de cidadão brasileiro (CARVALHO, 2008.) – cabendo a religião um estabelecimento do ser-social e indivi-

duo em posição de reconhecimento e hierarquização (PRANDI, Reginaldo. Op. Cit.). Sabendo que religiões afro-brasileiras eram categorias mais complexas do que a homogeneização implica, inclusive no texto analisado, comecei a me relacionar com uma parte dessas religiões. Parte essa igualmente marginalizada entre alguns praticantes de candomblé e umbanda, conforme versa bibliografia sobre o assunto.

Entendo, portanto, que o texto já representa um princípio de orientação negativa e preconceituosa da palavra macumba. Existem, nesse caso, fatores que se conjugam para referida negatificação. Primeiramente, a própria relação com a magia e o sortilégio no Brasil desde nossa colonização. O uso descomprometido e, ao sabor das necessidades, com que sempre foram tratadas as religiões ou práticas não cristãs (SOUZA, 2005.).

Em segundo momento, o próprio cenário republicano da primeira metade do século XX, que tenta impor um pensamento científico e, supostamente, modernizador ao pensamento social brasileiro. No bojo desse pensamento científico, a inserção do espiritismo francês na segunda década do século XX – que ia de encontro aos anseios da elite em uma religião não associada a nenhum atraso oriundo da cultura popular (PRANDI, Reginaldo. Op.Cit.). Insta também salientar que o último fator para essa associação negativa ocorre no interior das religiões afro-brasileiras. A partir da década de 1950, candomblecistas de partes diferentes do país começam a valorizar sua ligação com as Áfricas, negando assim aproximações com os cultos ameríndios (NEGRÃO, Lísias. Ibidem.).

Assim, e se considerarmos a descrição feita por Roger Bastide, tanto can-

domblé, como umbanda teriam negado sua proximidade com a macumba – uma vez que esta palavra, já na década de 1910, se identificava a uma prática malévola ou inferior. Mesmo assim, reconheço que um texto da grande imprensa carioca não pode responder a todas as questões quando tratamos de um objeto tão rico e complexo. Resta esclarecer ainda os usos pelos meios oficiais, seja legislação ou grande imprensa, da palavra macumba e suas relações com o significado construído.

## NOTAS

1 Cf. NEGRÃO, 1998; PRANDI, 1991; SILVA, 1995; SILVA, 1998.

2 Cf. DANTAS, 1988, p.15; PRANDI, Idem. Ibidem.

3 Cf. CUNHA, 2012.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo (SP) : HUCITEC, 1995.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. São Paulo (SP): Pioneira, 1971.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo (SP) : Brasiliense, 2011.

CARNEIRO, Edison. **Religiões negras: notas de etnografia religiosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação**

**das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. **Cultura Popular**: revisitando um conceito historiográfico. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>. Acesso em: 04/07/2013.

\_\_\_\_\_. **A História cultural**: entre prática e representações. Castelo Branco (Portugal): DIFEL, 1988.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 4ed. São Paulo: Ática, 1989, P.33.

COSTA, Emília Viottida. **A abolição**. 8. ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros**: os escravos libertos e sua volta à África. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco**: usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 8 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A Invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Vértice; IUPERJ, 1988.

HOSBSBAWN, Eric John Ernest; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- JOÃO DO RIO; RODRIGUES, João Carlos. **As religiões do Rio**. Rio de Janeiro: José Olympo, 2006.
- KOGURUMA, Paulo. **Conflitos do imaginário**: a reelaboração das práticas e crenças afro-brasileiras na “metrópole do café”, 1890-1920. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.
- KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos**: problemas teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Revista de Estudos Históricos, Fundação Getúlio Vargas. Vol.5, n. 10, 1992, p. 134-146. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>> Acesso em: 25/09/2013.
- LOPES, Nei. **Bantos, malê e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MAGGIE, Yvonne. **O Arsenal da Macumba**. Disponível em: <http://raizafricana.wordpress.com/2009/12/16/o-arsenal-da-macumba-por-yvonne-maggie/>. Acesso em: 02/07/2013.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed., Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2009, p.11.
- NEGRÃO, Lísias. **Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Magia e religião na Umbanda**. São Paulo: Revista USP nº: 31, 1996, pp.76-89. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/31/07-lisias.pdf>> Acesso: 25/09/2013.
- PILAGALLO, Oscar. **História da Imprensa Paulista**: Jornalismo e poder de D.Pedro I a Dilma. São Paulo: Três estrelas, 2012.
- PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Orixás na Metrópole**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p.19-20.
- SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. 3. ed. São Paulo: Corrupio, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. 2. ed. São Paulo (SP) : Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- XAVIER, Charles Odevan. **Kardecismo, macumba, umbanda e política**. Disponível em: <<http://odevan.blogspot.com.br/2012/09/kardecismo-macumba-umbanda-quimbanda-e.html>> Acesso em: 04/07/2013.

# A ARTE DE ENSINAR: DESVELANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Maria Aldecy Rodrigues de Lima

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação/Universidade Federal do Acre*

Lídia Cristina dos Reis Rogério

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação/Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este texto tem por objetivo desvelar a representação social construída pelos alunos do curso de Pedagogia da UFAC – Cruzeiro do Sul, sobre o ensinar. O grupo pesquisado se constituiu no universo de alunos ingressantes e concluintes buscando compreender os elementos do conteúdo representacional e como estes se articulam na formação dos futuros professores. Baseamo-nos teórica e metodologicamente nos postulados da Teoria das Representações Sociais, criada e difundida por Serge Moscovici (2005) e Jodelet (2001). Para tanto recorreremos ao questionário socioeconômico, para identificarmos o perfil dos sujeitos pesquisados, e à TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) – técnica projetiva que tem por objetivo fazer falar as vozes silenciadas e vim à tona o pensar dos sujeitos sobre o objeto, bem como a construção simbólica deste. Com esses instrumentos pudemos acessar a forma de pensar que os alunos têm sobre o ensinar, mapeando, também, a realidade sócio, econômica desse grupo e sua relação de pertencimento ao campo educacional. Através da análise do campo semântico da TALP, identificamos que o ensinar para esse grupo se materializa em cinco dimensões, a saber: dinâmica da realidade; resquícios da história, necessidades formativas e afetividade. Assim, identificamos a existência da representa-

ção social de ensinar ancorada na imagem histórica da profissão professor em que a afetividade tem respaldo e campo privilegiado. Existe um imbricamento entre ensinar e amar, dedicando-se ao trabalho e a solidariedade nos espaços formativos. Lembrando aqui que o curso de Pedagogia forma o professor para o ensino fundamental onde lida fundamentalmente com crianças e em processo de construção e apropriação dos conhecimentos e das técnicas do ler e escrever. Objetiva a representação social do ensinar nos espaços formativos específicos. Ou seja, há uma demarcação histórica e social onde o ensino escolar acontece. Espaços esses necessários à formação dos sujeitos aprendentes, o que pode proporcionar uma mudança de vida diferente daquela de seus pais.

**Palavras Chaves:** Representações Sociais. Ensinar. Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada teve por objetivo desvelar a representação social construída pelos alunos do curso de Pedagogia da UFAC – Cruzeiro do Sul, sobre o ensinar. O grupo pesquisado encontra-se no universo de alunos ingressantes e concluintes a fim de compreendermos as representações sociais que esse grupo constrói sobre o objeto investigado.

Nessa investigação articulamos estu-

dos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais criada e difundida por Serge Moscovici (2005) e Jodelet (2001). Recorremos a métodos projetivos na busca e apreensão dos dados empíricos, possibilitando-nos a análise dos campos semânticos apreendendo, assim, a construção simbólica e representacional que esses sujeitos têm sobre o objeto ensinar.

Moscovici ao estudar essa teoria estava interessado em compreender de que maneira a ciência teve impacto na mudança histórica, no nosso pensamento e nossas perspectivas sociais. Para ele, a representação social é um fenômeno de consciência. Contudo, como esta consciência se instala na mente das pessoas e como absorvem o conhecimento científico para torná-lo guias de ação é o que interessou saber. Desse modo, acrescentamos que a representação social é a construção de uma teoria que orienta a compreensão de uma realidade, muito embora, compreendamos que as interações pressupõem representações, seja ela do grupo ou do indivíduo.

O conceito da Teoria das Representações Sociais, para Moscovici (1978), nasce da psicologia social e na releitura que faz de Durkheim sobre representações coletivas. “O cotidiano apreendido por Moscovici é dinâmico e se move intensamente entre as duas categorias fundamentais: tempo e espaço” (CASTRO, 2011, p. 06). Através da psicologia social, busca entender as formas de pensamento e os modos de agir das pessoas e dos grupos. Entendo como as pessoas lidam no dia a dia com o conhecimento da ciência. Moscovici tem, portanto, no senso comum, seu objeto de estudo que, segundo Santos (2005), não se contrapõe ao conhecimento científico.

Ele se inscreve numa outra

ordem de conhecimento da realidade, é uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere e sua elaboração como na sua função. Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolve a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar as condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar a *posteriori* as tomadas de posições e as condutas dos sujeitos, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades do grupo (SANTOS, 2005, p. 21).

A Teoria das Representações Sociais<sup>1</sup> completou em 2011, 50 anos. Nova, ainda, para a ciência, mas que ganha corpo com os estudos de diversas áreas em várias partes do mundo, seja da psicologia, da sociologia, da antropologia, da educação, da saúde, enfim das ciências sociais. Para Moscovici, há dois mecanismos pelos quais as representações são geradas: a objetivação e a ancoragem – que são maneiras de lidar com a memória. Mecanismos esses que apresentamos no texto fazendo relação com os dados da pesquisa quando apresentamos os elementos do conteúdo representacional e sua articulação na construção simbólica do objeto estudado. Mostrando, pois, as imagens e o significado da docência que compõem o universo imaginário desses alunos, nesse



processo de formação de professores.

## **APORTE METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES EMPÍRICAS E CONCEITUAIS**

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa se deu em duas etapas, a saber: aplicação do questionário sócio-econômico com intuito de conhecer a realidade do grupo pesquisado, qual seja, os 30 (trinta) alunos ingressantes e 30 (trinta) concluintes do curso de Pedagogia em 2013; aplicação da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras.

A TALP é apresentada por Nóbrega (2003) como técnicas projetivas que, fornecem representações daquilo que, no indivíduo e para o outro, é desconhecido por outros meios. Portanto,

Constituem uma forma de linguagem e, por isso mesmo, um tipo de leitura sobre o ser humano, acerca das representações que as pessoas fazem do mundo, de si mesmas e de suas experiências de vida [...] fornece ainda a emissão de elementos que se encontram escondidos; o latente que é trazido à superfície, torna-se manifesto o que existe em nós de estável (NÓBREGA, 2003, p. 52).

Segundo Andrade (2003), com a associação livre de palavras é possível identificar os pontos centrais das representações, vez que, traz à tona o universo semântico do objeto. No intuito de fazer falar o pensar dos alunos – acadêmicos de Pedagogia sobre o objeto investigado, utilizaremos como estímulo indutor a expressão “ensinar é...”. Vale, contudo, a ressalva de que é preciso coerência entre a coleta e a análise dos dados em consonância aos construtos teóricos e empíricos.

Para realização da pesquisa, pedimos autorização do professor regente, desta-

camos os objetivos, o objeto, ao mesmo tempo em que convidamos os acadêmicos a participar da pesquisa PIBIC/UFAC – 2013/2014. Com aqueles que concordaram em participar, solicitamos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência, preencheram o Protocolo da TALP. Por fim, pedimos que escrevessem três palavras que lhes viesse à mente ao ouvir a expressão “ensinar é...”, em seguida pedimos que marcassem a palavra que a considerasse mais importante e justificassem porque da escolha.

De posse desses dados, tabulamos primeiramente a frequência e depois a construção dos campos semânticos que serão apresentados na sequência desse texto. Campos esses que nos permitem a visualização e, ao mesmo tempo, a compreensão do universo simbólico e representacional que esses sujeitos/alunos têm sobre o ensinar. Indo, portanto, além da descrição de fatos e/ou opiniões. Taremos, sobretudo, a representação simbólica do objeto representado. A forma como pesam e representam o ensinar, vez que faz parte do dia a dia do aluno universitário, bem como do fazer docente – futuro campo de atuação desses acadêmicos.

Vale a ressalva de que a aplicação do questionário sócio econômico se deu no mesmo dia da TALP. Com este, queríamos mapear o quadro dessa realidade, ou seja: quantos são homens e quantas são mulheres, renda familiar, grau de instrução dos pais, curso superior além da Pedagogia, religião, estado civil, quem é responsável pelo sustento da família, quantos livros leem por ano, enfim. Utilizamos o programa Microsoft Office Excel, onde pudemos organizar as informações construindo gráficos para uma melhor visualização do perfil dos sujeitos pesquisados.

E, assim, termos uma amostra da realidade desse grupo.

Sintetizamos essa amostra com as seguintes informações: constatamos que a 74% são do sexo feminino e, apenas 26%, do sexo masculino; quanto a idade – 53% estão entre 17 e 24 anos, 35% dos acadêmicos possuem de 25 a 32 anos, 11% possuem de 33 a 40 anos e 2% possuem de 41 anos a mais. A maioria destes, representados em 75%, são pardos; 13% são brancos; 6% são negros; 4% são vermelhos (indígenas); e 2% são considerados amarelos (orientais); 54% são solteiros, 32% são casados, 11% convivem com cônjuge e 4% são separados ou divorciados; em Cruzeiro do Sul, 81% do total, demais residem nos municípios vizinhos, entre estes 11% moram no município de Mâncio Lima – Acre, 4% moram no município de Rodrigues Alves – Acre e 4% moram no município de Guajará – Amazonas; 57% são estudantes, 11% atuam na docência e 32% possuem outras profissões. Quanto à escolaridade paterna, temos: 62% destes possuem ensino fundamental incompleto, 5% possuem ensino fundamental completo, 5% possuem ensino médio incompleto, 13% possuem ensino médio completo, 2% possuem ensino superior incompleto, 2% ensino superior completo, 2% possuem especialização e outros 9% desconhecem. Escolaridade materna: 40% possuem ensino fundamental incompleto, 16% possuem ensino fundamental completo, 5% possuem ensino médio incompleto, 13% possuem ensino médio completo, 2% possuem ensino superior incompleto, 9% ensino superior completo, 2% possuem especialização, 9% desconhecem e 2% nunca estudaram. 77% não frequentaram outro curso de graduação; e o restante, 23% já frequentaram outro curso superior. Quan-

to a renda familiar: 47%, possuem renda familiar de um a dois salários mínimos; 23% possuem de cinco a dez salários mínimos; 14% possuem de dois a cinco salários mínimos; 11% possuem menos de um salário mínimo; e 5% preferiram não declarar. Livros lidos anualmente pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, envolvido nessa pesquisa: constatamos que 50% destes leem de 2 a 5 livros por ano, 33% leem um livro por ano e 17% leem de 6 a 10 livros por ano.

### **O ENSINO E A ARTE DE ENSINAR: DESVELANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

O ensino e arte de ensinar são conceitos intimamente imbricados. Freire (2007) destaca uma série de elementos que são fundamentais àquele que ensina. Para o autor, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, riscos e aceitação do novo, corporificação das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Na defesa de que ensinar não é transferir conhecimento Freire (2007) prossegue a obra Pedagogia da autonomia defendendo que ensinar exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito a autoridade do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

A vivacidade do ato de ensinar pauta-se também pela especificidade humana. Desse modo, Freire continua a defesa de que ensinar exige: competência profissio-

nal e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educando.

Nessas construções teóricas que Freire propõe é possível enxergarmos o ato de ensinar enquanto uma arte que vai se lapidando com o exercício prático do fazer. Atendendo, assim as exigências que este ato pedagógico exige em sua práxis.

Dado esses postulados teóricos e metodológicos, seguimos essa tessitura textual apresentando a análise interpretativa. Ou seja, o que significa ensinar para esses licenciandos de Pedagogia da UFAC – Campus Floresta?

No Quadro 1, visualiza-se os elementos do conteúdo representacional bem como a frequência das evocações. No total, foram 180 palavras elencadas na TALP, cujo tratamento dos dados conta, além da frequência, o significado que estas têm para os sujeitos pesquisados, quando das justificativas das mesmas.

**Quadro 1 – Frequência da TALP com a expressão “ensinar é...”**

Palavra	Frequência
Aprendizagem	27
Conhecimento	18
Dedicação	13
Professor	12
Educação	11
Saber	10
Formação Profissional	8
Futuro	8
Amor	8
Ética	8
Transmitir	7
Essencial	6
Desafio	6
Aluno	6
Estudar	6
Desenvolvimento	6
Dinamicidade	4
Experiência	4
Dom	3
Escola	3
Vocação	2
Solidariedade	2
Desmotivação	2

Fonte: Protocolo da TALP

Após realizarmos a construção do Quadro de frequência, organizamos as evocações de acordo com o campo semântico. Durante este processo levamos

em consideração as justificativas apresentadas pelos sujeitos ao evocar as palavras. Nessa análise, leva-se em consideração, também, as justificativas.

Quadro 2 – Campo Semântico

Dinâmica da realidade	Resquícios da História	Necessidades Formativas	Afetividade
Aluno	Dom	Desafio	Amor
Aprendizagem	Futuro	Desenvolvimento	Dedicação
Conhecimento	Vocação	Desmotivação	Solidariedade
Dinamicidade		Essencial	
Educação		Ética	
Escola		Experiência	
Estudar		Formação Profissional	
Professor			
Saber			
Transmitir			

Fonte: TALP

O estímulo “ensinar é...” deu origem a quatro campos semânticos. O campo 1 – **Dinâmica da realidade** – engloba as palavras evocadas pelos sujeitos que fazem referência a fatores contidos no ambiente de formação. No campo 2 – **Resquícios da história** – aglutina palavras contidas na história da educação e da educação brasileira. O campo 3 – **Necessidades formativas** – apresenta as palavras mencionadas que estão intrinsecamente ligadas a elementos essenciais para a formação profissional do ser que ensina. E, no campo 4 – **Afetividade** – figura os elementos do conteúdo representacional relacionados à formação do homem no tocantes as questões afetiva presente no processo de ensino e na condução da vida como um todo.

Ao que parece, o afeto na prática pedagógica e na formação de professores é ainda uma presença silenciosa (SABINO, 2012). Segundo destaca a professora Marlene Carvalho ao prefaciar o livro de Simone Sabino, “[...] o afeto, elemento essencial na formação da personalidade, parece ocupar lugar secundário nas instâncias da prática pedagógica e da forma-

ção docente” (CARVALHO, 2012, p. 11).

### CAMPO 1 – DINÂMICA DA REALIDADE

Organizam-se nesse campo, os mecanismos representacionais do ensino formal. A imagem que esses acadêmicos trazem do ensinar é: **aluno, aprendizagem, conhecimento, dinâmica, educação, escola, estudar, professor, saber, transmitir**. Ou seja, ensina-se formalmente na escola e os responsáveis por esse processo são os professores e os alunos na dinâmica de aprender e difundir conhecimentos escolares e acadêmicos científicos.

Nessa relação espaço/temporal articulam-se as convicções de que ensinar não é apenas a transmissão de conhecimento, mas há a demarcação de um espaço formal para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. O que de fato, acontece no campo educacional. Ao que parece, esses acadêmicos entenderam o pensar freiriano de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção [...] aberto à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições” (FREIRE, 2007, p.

47). Nesse sentido, o grupo pesquisa vai tecendo ideias de que, ensinar é:

É ensinando que faz o aprendizado acontecer, através do ensino que se aprende (STALP, 06)<sup>2</sup>.

Se não houver aprendizagem, não há ensino (STALP, 51).

O ensino tem uma ligação fortíssima com a aprendizagem, já que não existe um sem o outro (STALP, 42).

A aprendizagem tem relação com a palavra ensino devido sua finalidade, pois ao ensinar sobre um determinado assunto resulta no aprendizado, e o que se aprendeu pode ser ensinado (STALP, 01).

Portanto, através destas falas percebemos que os acadêmicos estabelecem um elo entre o ensino, estímulo indutor desta pesquisa, e a aprendizagem. Enveredam-se por essas construções representacionais a ideia de que “através do ensino adquirimos conhecimentos científicos, sociais, éticos, morais e comportamentais” (STALP, 29). Complementando esse pensamento, afirma (STALP, 27), “através do ensino somos motivados a buscar sempre mais o conhecimento”.

Diante disso, percebemos que muitos dos sujeitos compreendem que o ensino é um processo pelo qual se pode adquirir o conhecimento. Entretanto, podemos acrescentar que embora o ensino seja um meio de adquirir o conhecimento, esse processo de aquisição não depende unicamente de quem ensina, mas também de quem quer assimilá-lo.

A palavra professor é entendida como um elemento essencial, pertencente ao espaço formativo, para que o ensino seja concretizado. Sendo, portanto, “o media-

dor do conhecimento. Ele não só transmite o conhecimento como adquire. É uma troca de aprendizagem” (STALP, 51). Complementa-se, assim, a ideia de que “o professor é quem traz o ensinamento a todos os cidadãos, ele é a base desde os anos primários” (STALP, 13). Os sujeitos mencionaram que o ato de ensinar compreende a transmissão de conhecimentos. Assim, destaca-se:

O ensino remete em uma prática de transmissão do saber, entendendo esse termo transmissão não como uma alienação, mas como aprendizagem, dominação de conceitos ou conhecimentos específicos (STALP, 26).

A palavra que mais se relaciona com o ensinar é a palavra transmitir, isto é, transmitir conhecimento a outra pessoa, transmitir valores e regras que regem a vida em sociedade (STALP, 47).

Ensinar envolve um processo contínuo, onde o docente ensina e aprende diariamente com seus alunos (STALP, 55).

Escolhi esta palavra, pois é na escola, principalmente, que o ensino acontece, na relação professor-aluno (STALP, 19).

A dinâmica dessa realidade se apresenta com a influência histórica e social, onde as representações são geradas. O pensamento dos sujeitos pesquisados se corporifica num pensamento coletivo de que ensinar envolve dialogicidade e não estaticidade. Por isso, “cumpre importantes funções na manutenção da identidade e do equilíbrio sócio cognitivo de um grupo” (SANTOS, 2005, p.46). Estabelece desse modo, o mecanismo da ancoragem tornado familiar algo estranho integrando-o em seu universo de pensamento.

## **CAMPO 2 - RESQUÍCIOS DA HISTÓRIA**

Neste campo estão localizadas as palavras atreladas à história do ensino, ou seja, são os elementos do conteúdo representacional que remetem a como o ensino tem sido tratado historicamente e sua consequência na representação social que os acadêmicos possuem. As palavras pertencentes a este campo semântico são dom, futuro e vocação.

Nos tempos remotos a profissão professor era exercida por pessoas instituídas social, possuidoras de dom ou vocação para ensinar. Marcas essas, ao que entendemos, influenciam a forma de pensar a educação e o ensino em todos os tempos. A palavra futuro faz menção ao ensino como um meio de ascensão social, porquanto, o ensino escolar e/ou universitário, como um instrumento capaz de proporcionar um futuro melhor. Nesse sentido, (STALP, 60), tem a convicção de que, “sem ensino, temos poucas oportunidades na vida”. A escola tem sido tratada historicamente como a redentora das mazelas sociais, e encarada pelas pessoas pertencentes à classe socioeconômica baixa como um meio de luta por um futuro melhor, isso gerou influência, ao que pensamos, na representação que os acadêmicos do curso de Pedagogia têm sobre o ensino. Isso porque em sua maioria tem pais e mães cuja formação escolar é o ensino fundamental incompleto.

O processo de familiarização exerce uma função cognitiva assegurando a formação das representações e sua incorporação social. Por ancoragem objetivação, entendemos com (JODELT, 1989, p. 52) que: “ a novidade é incontrolável ao ato de evitar suceder um trabalho de ancoragem, visando transforma-la no universo

de pensamento pré-existente. Por objetivação entende-se como um processo básico na teoria das representações sociais “situando em continuidade à ancoragem, que consiste na construção seletiva, esquematização, estruturação e naturalização [...] efeitos da comunicação e dos vínculos ligados a situação social” (JODELT, 1989, p. 56).

## **CAMPO 3 - NECESSIDADES FORMATIVAS**

Este campo semântico engloba os elementos relacionados à formação de do ser que ensina, ou seja, o professor. As palavras pertencentes a este campo são: desafio, desenvolvimento, desmotivação, essencial, ética, experiência e formação profissional. Assim, vão justificado o que para eles significa ensinar, mapeando nessa construção simbólica e representacional, na fala desses sujeitos de pesquisa, que é necessário formar-se para ensinar na escola.

Uma dinâmica de desafios, mas, também, permeada pela ética que a profissão exige. Nessa imagem formativa, percebe-se, ainda, que há elementos negativos que permeia a profissão professor. Muito embora essa não fosse nosso objeto de pesquisa, o ensinar aparece historicamente imbricado nessa relação de que o saber formal é dado/ensinado na escola. Vejamos, pois:

Com os recursos que os estados e municípios disponibilizam à educação, a carreira docente acaba sendo desafiadora (STALP, 49).

Ensinar as pessoas de diferentes lugares, classe social é um grande desafio (STALP, 54).

Tudo que aprendemos precisamos nos esforçar para

aprender, com isso o ensino é sobrecarregado de desafios rotineiros e históricos que precisam ser superados e vivenciados para poder ser um ensino amistoso para toda a comunidade (STALP, 36).

Cada aluno chega dentro de sala de aula com um conhecimento diferente, uma cultura, uma dificuldade diferente. Alguns necessitam de atenção individual, o que é, dentro de sala, algo muito difícil. Lidar com todas essas diferenças acaba tornando-se um desafio". (STALP, 15).

Diante disso, constatamos que os acadêmicos associam ao ensino todas as dificuldades encontradas pelos docentes ao ensinar os seus alunos, tornando o exercício da docência um desafio a assumir.

As necessidades formativas vão além da simples aquisição de conteúdos para ensinar ou do falar bonito, como diz Paulo Freire, para quem "sem rigorosidade metódica não há pensar certo". Assim, também, exige "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 2007, p. 57).

O ensino enquanto elemento formativo, é algo necessários ao ser humano. E justificam: "é no ensino que nos desenvolvemos como seres humanos, e é no desenvolvimento que nos adaptamos para convivermos em sociedade" (STALP, 21).

Situa-se, também, nesse campo, a desmotivação da profissão professor. Para (STALP, 29), "existem profissionais desmotivados devido a falta de reconhecimento de trabalho e má remuneração e isso reflete em mudança em seu traba-

lho". Atualmente encontramos um grande número de profissionais da educação desmotivados frente aos desafios que o exercício da docência propõe e pela falta de reconhecimento dentro e fora da sala de aula. Essa problemática reflete intensamente na visão que os acadêmicos possuem acerca do ensino. Contudo, a atribuição que se dá ao ensino assemelha-se aqui que Gatti (2011) aponta em seus estudos, como se pode ver:

No ato de ensinar interfere todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado. Além disso, é um ato institucional definido em formas organizacionais específicas: as classes, os horários, as sequências dos conteúdos específicos [...] com objetivo de que seja transmitido e assimilado. (GATTI, 2011, p. 157-158).

A construção lógica de pensamento se forma pela história nas interações sociais – reflexos da experiência de vida. Com isso enfatizam que "através do ensino adquirimos experiência e podemos nos tornar melhores no ofício de ensinar" (STALP, 02). A experiência adquirida pelo professor no exercício da docência é importante para aprimorar seus conhecimentos, assim como utilizar metodologias adequadas para serem aplicadas na sala de aula. Os saberes experienciais são tão importantes quanto os conhecimentos teóricos, pois é na prática que o conhecimento se constrói e reconstrói, onde as representações são geradas influenciando os guias de ação, ou a proteção do grupo.

Portanto, é necessário não só que o

professor domine os conhecimentos que precisam ensinar para os alunos, mas que também conheça os melhores métodos e metodologias para realizar o ensino como competência técnica e compromisso político.

#### CAMPO 4 – AFETIVIDADE

Neste campo estão localizadas as palavras que remetem a afetividade existente no processo de ensinar, ou seja, são sentimentos considerados necessários para o sucesso no ato pedagógico. As palavras pertencentes a este campo são: amor, dedicação e solidariedade.

A relação afetiva nos lembra Carvalho (2012), parece ocupar lugar secundário. No entanto é clamada pelos acadêmicos como necessária. Uma contradição parece haver. Ou seja, os alunos clamam pela afetividade. Ela é necessária ao desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, ao que parece, ausente nesses espaços formativos. Em matéria de educação, alerta a autora:

Discute-se como aprimorar o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, como construir os conhecimentos nas diversas áreas do currículo, como preparar para o exercício da cidadania e até para o papel do consumidor. Nesse amplo leque de preocupações, será que a dimensão afetiva na relação entre alunos e professores tem sido igualmente destacada? (CARVALHO, 2012, p. 11).

Enfim, o amor é indispensável no exercício da docência, seja o amor pelos alunos que estão à procura de um futuro melhor, ou o amor pela sociedade que carece de mudanças e depende do trabalho docente, ou mesmo pela profissão como formas de melhorias sociais, econômicas,

políticas. Mas afinal, há ou não há uma representação social sobre o ensinar para esses acadêmicos? Essa deve ser a pergunta que o leitor está fazendo cuja resposta apresentamos na seção seguinte.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar para este grupo de estudantes se articula naqueles cinco campos, ou seja, se remete a um espaço formativo e específico (sistemizado), aos elementos históricos, sociais, culturais nos quais estão inseridos homens e mulheres. E, a partir deles fazemos as conexões de saberes necessários à formação e condução da vida humana. O campo das necessidades formativas, para nós apresenta-se na relação do ser humano assim como também dos profissionais da educação como eterno aprendiz. A afetividade simboliza a proximidade entre professores e alunos, tão necessária e tão negada nos espaços formativos.

Há uma representação social sobre o ensinar, **ancorada** na imagem histórica da profissão professor em que a afetividade tem respaldo e campo privilegiado. Existe um imbricamento entre ensinar e amar, dedicando-se ao trabalho e a solidariedade nos espaços formativos. **Objetivam**, pois, a representação social do ensinar nos espaços formativos específicos. Ou seja, há uma demarcação histórica e social onde o ensino escolar acontece. Para (MOSCOVICI, 2005, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância”.

A linguagem como campo privilegiado na formação das representações possibilita a esses sujeitos a criação das representações sociais ancorada nas construções históricas, sociais e culturais e objetivada na imagem figurativa de que



o ensino e o ensinar tem espaço demarcado socialmente. Espaços esses necessários à formação dos sujeitos aprendentes, o que pode proporcionar uma mudança de vida diferente daquela que os pais têm.

## NOTAS

1 Conceito germinado nos estudos de Moscovici quando lança em 1961 a obra seminal: *La psychanalyse, son image et son public*. Traduzida em parte no Brasil com o nome de Representações sociais da psicanálise. (SANTOS, 2005, p. 22-23).

2 Os sujeitos desta pesquisa foram codificados da seguinte forma: S = sujeitos. TALP = Técnica de Associação Livre de Palavra. A numeração indica a ordem da aplicação metodológica. Assim, (STALP, 06) significa sujeito nº 06 da TALP. Aplica-se a mesma regra para as falas subsequentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O saber e o fazer docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 2003. 181f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2003.

CARVALHO, Marlene. Prefácio. In.: SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma prática silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadet A.; GARCIA, Walter E. **Textos selecionados de Bernadet Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JODELET, Denise (org.) **Representações Sociais: um domínio em Expansão**. In: *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

JODELET, Denise. **Représentations Sociales: un domaine en Expan.** In: JODELET, Denise. (Ed.). *Les représentations Sociales*. Paris: PUF, 1989. pp. 33-61.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Retratos, Imagens, Letras e Números Colados nas Paredes: Representações Sociais da Escola para Ribeirinhos dos Rios MÔa e Azul – Acre**. Rio Branco: EDUFAC, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 3. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOBREGA, Sheva Maria da; contribuições teóricas-metodológicas acerca do uso de instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In.: COUTINHO; LIMA, Aloisio da Silva; OLIVERIA, Francisca Bezerra de; FORTUNATO, Maria Lucinete. (Orgs.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma prática silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2005.

# EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FRONTEIRAS

Maria Aldecy Rodrigues de Lima

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação/Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Apresentamos um diálogo teórico e prático da realidade educacional vivida no interior da Amazônia e que atravessa as fronteiras da ciência, da floresta, do saber. Há o relato das dificuldades e sofrimento inerente ao exercício da docência, àquelas profissionais inseridos em contextos ribeirinhos. Na labuta diária acumulam-se funções para além da docência: servente, merendeiro(a), conselheiro(a). Contudo, há uma demarcação dos aspectos afetivos vividos nessa diversidade de modos, mitos, jeitos, formas de se inserir no interior da floresta. Atividades que se imputam à sobrevivência, estruturando-se numa lógica singular que permite aos professores, alunos e comunidade identificarem-se com esse contexto e lidar com os problemas da vida cotidiana numa relação de ensinar e aprender com a própria vida para, com ela se identificar; organizando através desses saberes, um modo de compreender a realidade, para nela intervir ou dela se proteger. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici nos permite compreender que esses professores ancoram o ser professor pautando-se na referência histórica da docência. Essa mesma histórica carrega a semântica negativa da profissão e a afetividade imbricada aos elementos técnicos da profissão. Ancoram uma nova forma de se relacionar e interagir no contexto de vivência; objetivam uma ação pedagógica e social coerente com as necessidades do grupo. São mais que ensinantes, convivem com a adversidade, alargando seus conhecimentos – a verdadeira relação de ensino e aprendizagem seja sobre a cultura e os saberes da tradição, para uns; seja sobre

os saberes escolares, para outros.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Formação Docente. Realidade Amazônica.

## INTRODUÇÃO

Educação, diversidade e fronteira apresenta aspectos históricos, culturais, sociais sobre a formação de professores desenvolvida no realismo Amazônico. Dialogamos, pois, questões teóricas e práticas imbricadas às construções representacionais de nosso tempo. Os participantes da pesquisa são os professores de Ensino Fundamental, em sua maioria, oriundos das cidades acreanas, que se deslocam das cidades para exercer a docência em comunidades ribeirinhas<sup>1</sup> na região do Vale do Juruá – Acre, lugares distantes e de difícil acesso.

Rompendo as fronteiras da geografia, da ciência, da técnica e da tecnologia, esses professores vivem cotidianamente a lógica da vida pacata e cultural do interior da amazônica brasileira. Levando, assim, o conhecimento escolas e das técnicas do ler e escrever para aqueles alunos e as comunidades desejos do saber mais.

Embalados pelos motivos educacionais seja de ser professor e ter emprego, seja pela disseminação do conhecimento escolar, esses profissionais seguem o caminho primeiro dessa gente: o rio. Nesse cotidiano esta *sfumado* a lógica da fauna e flora brasileira acreana/amazônica/ribeirinha, fundindo um quadro em que os rios serpenteiam e se enroscam nas curvas sinuosas ladeados de floresta, por onde seguem os professores para as co-

munidades para o exercício prático do fazer docente, rompendo as fronteiras da diversidade amazônica.

## DIVERSIDADES FORMATIVAS

Trabalhamos com a Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem, no senso comum, sua fonte e campo de estudo. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade, apenas. Para melhor entendermos de onde vêm as ideias a partir das quais as representações são geradas como destaca Moscovici (2005), e o que existe nessas sociedades é que descrevemos um pouco desse ambiente em relação ao contexto de investigação. Por isso mesmo, fazemos uma articulação com essa teoria, criada e difundida por Serge Moscovici. Segundo Castro (2011), ao prefaciá-lo livro Teoria das Representações Sociais 50 anos, a publicação do texto *La psycanalyse, sonimageetsonpublicde* 1961, inaugura a Teoria das Representações Sociais (Ibid., p. 05). Moscovici, em seus construtos, dialoga com Durkheim, a partir, principalmente, do conceito de representações coletivas.

A releitura de Durkheim permitiu que a consideração da vida cotidiana e suas múltiplas complexidades estabelecesse um novo paradigma para a psicologia social e as ciências humanas e sociais como um todo. O cotidiano apreendido por Moscovici é dinâmico e se move intensamente entre as duas categorias fundamentais de tempo e espaço (CASTRO, 2011, p. 06).

Trata-se de uma teoria que, pelas vias do conhecimento da psicologia social, busca entender as formas de pensamento e os modos de agir das pessoas e dos grupos. Há uma contextualização, uma cole-

tividade que se constitui reciprocamente: pensamento individual, pensamento do grupo. Segundo Santos (2005), o conhecimento do senso comum, para Moscovici, não se contrapõe ao conhecimento científico.

Ele se inscreve numa outra ordem de conhecimento da realidade, é uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere a sua elaboração como na sua função. Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolve a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar as condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posições e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvarguardar as especificidades do grupo (SANTOS, 2005, p. 21).

A partir desse construto, sentimos a necessidade de entender o processo de constituição dos professores que saem das cidades acreanas para exercer a docência no interior da floresta – às margens dos rios. Uma relação profissional e pessoal que lida com os alunos, mas também com os moradores ribeirinhos daquela comunidade, ávidos pelo saber da ciência, disseminados pela escola e que compreendem como “veleidade do futuro” Lima (2008).

As comunidades ribeirinhas viven-

ciam situações singulares diferenciadas de outros contextos. Assim, é que instigamos saber como esses professores representam a docência ao estar nessa profissão e nessas comunidades. E ainda como constroem o processo identitário da profissão docente.

O objeto de investigação nasceu a partir da necessidade de compreender a construção identitária do ser professor diante da singularidade da atuação pedagógica no interior da floresta amazônica, mais especificamente no interior do Acre. Na dissertação de mestrado,<sup>2</sup> encontramos elementos que nos mobilizaram a pensar com esses moradores questões relativas ao desejo de conhecer as letras, as coisas da cidade (moda, televisão, artistas, culinária, moradia, escola), sobre a própria construção do espaço escolar onde se vislumbra uma sala de aula semelhante à da cidade<sup>3</sup>.

Os alunos imaginam ser a arquitetura do prédio escolar elemento essencial que interfere no processo de aprendizagem. Desejam estudar em escolas bonitas, bem equipadas e grandes, cujo imaginário os enche de esperança almejando um futuro promissor. Respalda-nos, na pesquisa de doutorado sobre a arquitetura do prédio escolar de Sales (2000), constatamos, também, que a imagem, a estética e o espaço físico agradável e bem cuidado do prédio constituem elementos avaliativos para a aprendizagem:

As formas arquitetônicas dos prédios escolares mais valorizados são as associadas às melhores escolas, ou seja, as escolas frequentadas pelos grupos de maior nível econômico e prestígio social [...] em contrapartida, desvalorizam as formas arquitetônicas associadas às escolas frequentadas pelas camadas populares, escolas

públicas e estabelecimentos tipo escola-casa (SALES, 2000, p. 262).

Os professores, periodicamente, vêm à cidade receber seu salário, comprar os mantimentos do mês subsequente, por fim, resolver problemas de ordem pessoal. Quando dessa vinda, segundo relatam, é perceptível o desejo que se reflete nos olhares de seus alunos almejando vir à cidade com seus professores. Como não podem, ficam, ali mesmo, na beira do barranco a observar o barco que desliza sobre as águas e some nas curvas dos rios. Enquanto isso, a vontade e o desejo aumentam: “Ah, se eu pudesse ir!”. Dizem alguns deles e que, segundo a professora Rosa<sup>4</sup>, “se oferecem para cuidar de seus filhos enquanto ela resolve as coisas ou quando vem para as aulas na faculdade.”

O retrato do grupo pesquisado envolve o contexto sócio-histórico e cultural dessa região, conhecimento do senso comum acessado através dos relatos dos professores. Os professores vivem uma relação de imbricamento com a vida cotidiana dessa gente, tendo inclusive, que acumular à profissão professor, outras atividades como, por exemplo: pescar, caçar, plantar. Enquanto que, na própria escola, além da docência, exercem as funções de servente, merendeira, conselheiros... Embora os professores tenham seus salários, nas comunidades ribeirinhas pouco há o que comprar e, para comer, é preciso buscar o alimento ali mesmo no rio (pescarias) ou na mata (caçadas) ou na criação de animais domésticos ou mesmo plantando seu roçado de macaxeira. Essas são atividade/trabalho que se imputam à sobrevivência. Não são ignorados, também, nas atividades de lazer, reuniões da comunidade, cultos religiosos. Estrutura-se, desse modo, uma lógi-

ca singular que permite aos professores/alunos/comunidade identificarem-se nesse contexto e lidar com os problemas do cotidiano, uma relação de ensinar e aprender com a própria vida para, com ela se identificar, organizando, através desses saberes, um modo de compreender a realidade para nela intervir ou dela se proteger. Uma relação de comunicação, portanto.

Esse trabalho traz as marcas das dificuldades e do sofrimento dos professores, mas também as relações afetivas que se constroem na convivência e a junção dos conteúdos que precisam ensinar na escola. De uma relação amedrontadora e silenciosa no princípio, resulta uma relação de comunicação e amizade entre eles (professores/alunos/pais/comunidade). Um marco na construção das representações sociais e que é oriundo do conhecimento do senso comum. Como destaca Moscovici (2005), na construção da TRS para o autor,

Foi fundamental, desde o início, estabelecer a relação entre comunicação e representações sociais. Uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação [...] (MOSCOVICI, 2005, p. 371).

Em seu estudo publicado em 1961<sup>5</sup>, Moscovici partiu desses princípios básicos por entender que “as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente” (Ibid., p. 41). Por isso mesmo, achamos importante trabalhar à luz da Teoria das Representações Sociais no estudo sobre a formação de professores e a construção identitária do ser profes-

sor, pois, através da apreensão de suas elaborações cognitivas e simbólicas, seria possível entender as representações construídas e em construção, podendo, então, contribuir para viabilizar práticas de formação e de discussões em que o desejo manifesto dos professores, suas reais necessidades de formação e de trabalho sejam atendidas. A TRS se faz necessária neste estudo uma vez que toma como objeto o conhecimento do senso comum, o que os sujeitos pensam e como constroem seus guias de ação, através da comunicação e da conversação. Assim, entendemos com Moscovici que,

A teoria das representações sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidades. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2005, p. 79).

Corroboramos, ainda, a ideia de Moscovici (2005) de que, quando nós ouvimos ou vemos algo, intuitivamente supomos que isso não é casual, mas que esse algo deve ter uma causa e um efeito. Quando vemos fumaça, sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem a fumaça, vamos em busca desse fogo. O dito, pois, não é uma mera imagem, mas expressa um processo de pensamento, um imperativo – a necessidade de codificar todos os signos que existem em nosso ambiente social e que podemos deixá-los sós, até que seu sentido, o fogo escondido, não tenha sido localizado. O pensamento social faz, pois, uso extensivo das suposições que nos colocam na trilha da causalidade.

Por não serem os professores, moradores dessas comunidades, é como se

fossem corpos estranhos que adentram um ambiente novo e de particularidade ímpar. Para eles, os alunos são detentores de saberes oriundos da tradição local<sup>6</sup>. Saberes esses que os autorizam a viver e a fazer de suas vidas um arranjo, ao qual se remetem cotidianamente. Não se trata de uma vida qualquer. São vidas pródigas de desafios que se espraiam para quase sempre.

Nas comunidades ribeirinhas, a coragem se sobrepõe ao medo, porque se precisa adentrar a mata em busca de alimentos ou quebrando a lógica da rotina de uma vida pacata nas pescarias ao longo dos rios e igarapés ou nas caçadas mata adentro. Mesmo assim, temem os mitos e as lendas como sendo sobrenaturais e, por alguns, denominados de “os guardiões da floresta” como o Caboclinho da Mata, a Mãe D’água, o Batedor. Em nossos estudos anteriores, percebemos que os ribeirinhos, ao falarem do rio e por ele navegarem, demonstram uma satisfação, um divertimento, uma alegria, um contentamento enorme. As horas e o tempo necessários aos estudos e à escola, constituem um investimento que integra a vida dos irmãos e/ou dos filhos mais novos. É como se a caneta fosse muito pesada diante do timão do motor ou do cabo da enxada; da espingarda ou do remo. Contudo, necessária para uma vida melhor na cidade onde se vislumbra a possibilidade do emprego na sombra, mais bem remunerado.

Navegar pelas águas dos rios acreanos em direção às comunidades ribeirinhas, aos seringais é tarefa corriqueira para os profissionais da educação da região. Navegando pelos rios ladeados pela floresta, vão embalados por sonhos, pela angústia necessária de conhecer, de ensinar e aprender, de ter, de ser. Alia-se aí o

desejo de saber sobre aquilo que a escola dissemina. O desejo de conhecer além das matas e dos rios. Verdadeira junção de saberes: da tradição e saberes escolares, da ciência, portanto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de viver na floresta, demarca a distância, as saudades, as dificuldades pelas quais passam os participantes ao deixarem a cidade e irem exercer a docência em comunidades ribeirinhas. Falam, também, da possibilidade de ter o emprego de professor e, com isso, ajudar no sustento da família. Assim, precisam conhecer a realidade vivida para nela agir.

Para apreendermos a representação social de objeto, Moscovici destaca que há dois mecanismos através dos quais as representações sociais são geradas: a ancoragem e a objetivação. Vejamos, pois, a definição desses conceitos:

A **ancoragem** é o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema participar de categoria e os compara com um paradigma de categoria que nós pensamos se apropriada. É quase que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) do nosso espaço social (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

A **objetivação** une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2005, p. 71).

Esses mecanismos cognitivos, de pensamento e ação, através dos quais as representações sociais são geradas, se

articulam com a forma de pensamento individual daqueles professores sobre o cotidiano pessoal e profissional, ao mesmo tempo em que está representado pelo coletivo de professores. Assim exercem as funções das representações sociais que Abric (1998) destaca: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. Institui-se, pois, significado ao ser/fazer do professor – profissional da educação na diversidade amazônica e rompimento das fronteiras. Sendo assim, precisamos, antes, compreender a história para entender os argumentos e as necessidades formativas dos professores diante das peculiaridades locais. O ser e o estar professor demarca um espaço construído e de construção sobre a profissão.

Em princípio, precisa conhecer a realidade, saber da cultura porque só o saber da profissão não os autoriza a ser professor nessas comunidades. Nessa relação etnográfica se identificam e se orientam, justificando, por fim, sua ação. Ou melhor, gerando nesse interim as representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas no interior do Acre.

Embalados pela materialização do sonho de ter emprego, ainda que na profissão professor – uma representação do vivido, discutindo a possibilidade da esperança apostada no desconhecido com a crença de dias melhores. Discussão oriunda das apostas possíveis. Apostar e acreditar se caracterizam como a força matriz para a não desistência diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia da floresta. Há um discurso negativo sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas que atravessa o cotidiano desses professores. Contudo, queremos destacar, também, os elementos da positividade que os constituem professores nesse

realismo amazônico.

Por fim, compreendemos existir uma representação social do ser professor em comunidade ribeirinha ancorada na nova forma de se relacionar e interagir no contexto de vivência; objetivam uma ação pedagógica e social coerente com as necessidades do grupo. São mais que ensinantes, convivem com a adversidade, alargando seus conhecimentos – a verdadeira relação de ensino e aprendizagem seja sobre a cultura e os saberes da tradição, para uns; seja sobre os saberes escolares, para outros. Redesenha-se assim, uma forma real e simbólica de se compreender professor nesses contextos em que observamos as marcas históricas, sociais, culturais, educacionais que se coloca a esses homens e mulheres, professores e professoras nessa união que molda a personalidade coletiva e gera os guias de ação.

## NOTAS

1 O conceito de comunidade ribeirinha é, hoje, revisitado por muitos autores entendendo que a comunidade ribeirinha não se restringe apenas àqueles que vivem às margens dos rios, mas também aquele que estabelece relação com o rio das mais diversas maneiras. Assim, também, é nosso entendimento. Ou seja, amplia-se o conceito para além de simplesmente morar às margens dos rios, mas, sobretudo, estabelecem relações socioculturais e de sobrevivência até – como por exemplo: pescar, banhar-se, navegar. O rio é o caminho primeiro dessa gente.

2 Nossa dissertação tem por título: Retratos, letras e números colados nas paredes: representações sociais de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre. Defendida junto ao PPGEd/UFRN, em 29 de fevereiro de 2008 e publicada pela EDUFAC (Editora da Universidade Federal do Acre) em 2012. Vale destacar que ao trabalharmos com alunos moradores de comunidades ribeirinhas percebemos semelhanças na pesquisa de Sales (2000). Verdadeiramente uma aproximação de sentido entre estudantes da grande Natal – RN e estudantes de comunidades ribeirinhas do município de Mâncio Lima – AC, no tocante à valorização da estrutura do prédio escolar como sendo mais valorizados os de melhor arquitetura e que influenciam na aprendizagem. Além disso,

o imaginário desses ribeirinhos é tomado pelo desejo de conhecer a cidade e estudar em boas escolas (LIMA, 2008).

3 As marca histórica da Educação no interior do Acre, nas comunidades ribeirinhas – antigos seringais são pautas por espaços escolares construídos em ambientes improvisados. Tipo: escola-casa. Essa realidade muda ao longo do tempo. Em 2014, por exemplo, não temos mais o registro no ensino regular desse tipo de escola. Há uma padronização das construções escolares em comparação à história e a pesquisa feita nos anos de 2006 e 2007.

4 Informamos que os professores que participaram da entrevista semiestruturada serão aqui identificados por nome de flores, acordado com eles.

5 A obra seminal de Moscovici sobre a Teoria das Representações Sociais foi traduzida em parte no Brasil com o nome de Representações Sociais da Psicanálise, no qual apresenta os resultados de um estudo realizado na França a partir de questionários e matérias de jornais, sobre as representações que circulavam sobre a psicanálise na sociedade francesa. Ao procurar saber como é assimilada a psicanálise pelo leigo, enquanto discurso científico, Moscovici não tinha como objetivo discutir a teoria psicanalítica, mas tentar compreender como o saber científico enraíza-se na consciência dos indivíduos e dos grupos [...] Moscovici estudou cientificamente o senso comum (SANTOS, 2005, p. 22-23).

6 Obtivemos essas informações em conversas e entrevistas realizadas com professores durante a construção dos dados para a pesquisa do mestrado nos anos de 2006 e 2007. Durante os referidos momentos, eles falaram dos saberes que os alunos possuem que lhes causam inveja, principalmente quanto às habilidades nos trabalhos manuais com artesanato e na busca pela sobrevivência: caçar, pescar, plantar, colher. De acordo com os relatos dos docentes, eles ficam quietos na sala de aula querendo aprender a ler, porém, possuem grandes dificuldades de aprendizagem, fato que os professores não sabem explicar os motivos.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, Antônia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 27-37.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre**. Rio Branco/AC: EDUFAC, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 3. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina, PI: EDUFPI, 2000.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2005.



# MISS BRILL E D. ANITA: A (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM QUESTÃO

Maria Alice Sabaini de Souza  
*Universidade Federal de Rondônia*

Renata Ianesko  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise comparativa das personagens femininas dos contos *Feliz Aniversário* escrito por Clarice Lispector e o conto *Miss Brill* de Katherine Mansfield verificando, sobretudo a construção da identidade das protagonistas do corpus. As personagens principais desses contos são aparentemente inseridas no contexto social e familiar. A autora do conto *Miss Brill* nos relata a história de uma senhora cujo nome dá título ao conto que ao fazer um passeio de domingo no parque começa a refletir a respeito de seu lugar em um mundo cercado de pessoas que, apesar de estarem num mesmo espaço raramente interagem com ela. No conto clariciano a personagem principal também é uma senhora para a qual os familiares estão preparando um aniversário, mas durante a comemoração a aniversariante é excluída até o momento de cortar o bolo. Nesse momento, uma revelação epifânica que a leva a pensar sobre sua condição humana. Tais contos mostram a sutileza em desvendar o comportamento humano como um recurso discursivo do narrador é uma das características mais marcantes dessas autoras que se consagraram como importantes contistas por tematizar conflitos psicológicos das personagens, mostrando as nuances, sobretudo da identidade feminina que ora quer libertar-se, ora necessita aprisionar-se para continuar

sobrevivendo. Para trabalhar a temática da identidade feminina nesses contos utilizaremos Beauvoir (1967), Hutcheon (1991), Butler (2003), Bauman (2005), Hall (2006), Zolin (2009) entre outros.

Palavras-chave: Personagens femininas. Literatura comparada. Identidade. Conto.

## INTRODUÇÃO

As várias representações sociais e culturais são frequentemente encontradas nos textos literários e a figura feminina sempre esteve presente na literatura. No entanto, é comum nos depararmos com obras literárias em que o esquema conceitual do homem correspondia ao sujeito da escrita, enquanto o esquema conceitual da mulher correspondia ao objeto da escrita. O papel da mulher, nesse território masculinizado, tornou-se submisso, tal qual aquele que lhe foi imposto desde as sociedades mais antigas; essa realidade passa a ser modificada, gradativamente, através da evolução de uma escrita feminina. Ao tornar-se sujeito da escrita literária a mulher passa a ter direito à voz e, conseqüentemente, começa a abordar novos panoramas e apresentar novas perspectivas em relação à condição feminina na sociedade patriarcal.

Para este estudo foram escolhidas as autoras Katherine Mansfield (1888-1923) e Clarice Lispector (1920-1977) porque em seus textos o universo feminino é revela-

do a partir de uma óptica diferenciada; uma vez que elas viveram num período de grande efervescência para conquistas femininas na sociedade, e esse fato, de forma direta ou indireta, influenciou na obra de ambas. Os contos de ambas tematizam as aspirações e decepções da mulher contemporânea no contexto cotidiano familiar. Nesses contos, torna-se evidente que ao explorarem o universo feminino essas autoras revelam o caráter opressor e excludente da sociedade patriarcal hierarquizante que fez parte das suas vidas.

A primeira escritora é Katherine Mansfield, uma autora nascida na Nova Zelândia, cuja obra literária, predominantemente contística, a consagrou como uma escritora preocupada com a condição da mulher que se submete a seu papel doméstico e de submissão ao marido. No entanto, por meio da sutileza de sua escrita, do uso de imagens e monólogos interiores, através dos quais suas personagens femininas ganham vozes, ela consegue desnudar a alma das mesmas e mostrar sua indignação perante a sociedade patriarcal.

A segunda é Clarice Lispector, uma consagrada escritora brasileira, cuja obra literária é mais diversificada, pois se compõe além dos contos de romances que tem a condição feminina e a discriminação social da mulher como temas recorrentes em sua obra, retomando-os em sua composição narrativa de forma crítica e contestadora, mas não panfletária, incomodando assim o pensamento ideológico de alguns críticos que se calçam nos ideais patriarcalistas.

O objetivo deste artigo é estudar a construção das personagens femininas em contos de Katherine Mansfield e Clarice Lispector. Dessa maneira, unificamos

as vozes solitárias das personagens dessas duas escritoras e verificamos que elas se tornam solidárias entre si, enquanto vítimas da opressão, da miséria e do isolamento que as oprime.

## DESENVOLVIMENTO

A identidade enquanto um processo tende a ser definida com base em dois momentos distintos: um que tende a uma fixação da mesma como algo imutável e, portanto atrelada a Biologia e a noção de sujeito arquitetada pela Filosofia Clássica e pela cosmovisão judaico-cristã. De acordo com Silva e Amazonas (2009, p.193) os essencialismos culturais religiosos, por exemplo, promoveram a fixação e estabilização da identidade feminina, ao afirmar que a mulher foi criada para completar o homem, direcionando às mulheres papéis de subordinação e aos homens de dominação.

Esta abordagem que considera a identidade imutável é, além de simplista, problemática, pois como considera Silva (2000, p.08) “deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença”, possibilitando que a mulher não reflita acerca da sua condição de sujeito e se submeta apenas a obedecer o pai, o marido, o filho e todas as instituições que buscam perpetuar o discurso da sociedade patriarcal.

No entanto, outra corrente se apresenta com o intuito de discutir essa diferença de poder e de distribuição de papéis por reconhecer que as identidades se modificam e estão sujeitas a processos de mudança e transformação. Nesse sentido, a identidade seria “um conceito que não assinala um núcleo estável do eu que permanece idêntico a si mesmo, passando pelas vicissitudes da história sem

qualquer mudança” (Hall, 2000, p.70).

Logo, a noção de identidade aqui desenvolvida é estratégica e posicional, na medida em que não compreende o sujeito como unidade-identidade, mas sim dentro do contexto no qual ele é promovido e articulado: “a produção maquínica de uma máquina produtiva; produzindo, um produto” (Silva, 2000, p.83). Nessa perspectiva o sujeito se constrói em um contexto de “significados e representações culturais, os quais por sua vez encontram-se marcados por relações de poder” (Mariano, 2005, p. 486).

Essa identidade feminina e mutável é que será discutida na literatura que prioriza o universo feminino, no qual a mulher vive uma condição diferente, na medida em que pode narrar suas angústias, inquietudes e anseios por meio de uma protagonista feminina para a qual muitas vezes empresta a sua escrita para que a mesma tenha voz. É interessante observarmos que até mesmo o conceito de feminino pode ser discutido como podemos perceber na seguinte citação:

É preciso redefinir o termo “feminino” extremamente comprometido com uma carga semântica mistificadora. Uma longa tradição o tem como sinônimo de delicado, superficial e sentimentalóide [...]. “Feminino” despojadamente se refere ao sexo feminino, e, quando um livro é de autoria feminina, significa, apenas, que foi escrito por uma mulher. (XAVIER, 1991, p.11)

Nota-se com base no fragmento acima que duas concepções de feminino se fazem presentes: aquela que relaciona o termo a oposição que o mesmo faz ao sexo masculino, ou seja, marca um conjunto de características atribuídas culturalmente a mulher e, portanto em constante

mudança já que a cultura é algo dinâmico e outro puramente biológico.

Em relação a primeira concepção referente a cultura vale lembrar que esta deriva do verbo latino *colo* que significa eu moro, eu cultivo, se bem observarmos, o termo latino está intimamente ligado a terra, não é à toa que o vocábulo colonização, também, provém da mesma matriz vocabular de cultura. Já que cultura e terra estão relacionadas, podemos destacar o fato de, desde os primórdios até os dias atuais, esta última ser objeto bastante cobiçado, e justamente dessa cobiça vieram guerras, invasões, entre outras formas de disputa pela terra, a grande busca pela expansão de poder, de domínio sobre o outro. O Dicionário Filosófico Abreviado, de M. Rosental e P. Iudin, é citado por Nelson Werneck Sodré no que diz respeito à definição que estes têm da palavra cultura:

A cultura é um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem. Em um sentido mais restrito, compreende-se, sob o termo de cultura, o conjunto de formas de vida espiritual da sociedade, que nascem e se desenvolvem à base do modo de produção dos bens materiais historicamente determinados (SODRÉ, 1989. p. 03)

Esta definição de cultura relaciona-se a ideia de lugar, que possui uma significação individual ou coletiva, mas que também é o alicerce da cultura de uma comunidade, de uma nação. Contudo, o fato de as pessoas conviverem em um mesmo território não é o suficiente para unificar a cultura e a identidade das mes-

mas. A respeito dessa diversidade identitária Bauman (2005) esclarece:

As primeiras razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambiguidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desaparecem ou perderam muito do poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. (BAUMAN, 2005, p. 36)

Através da relação bauminiana estabelecida entre a identidade e as ferramentas que a consolidam enquanto tal está o feminismo que se define como um movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher, não apenas em termos legais, mas em termos de práticas sociais. A esse respeito Zolin (2009, p.163) afirma que “o feminismo é um movimento alicerçado na crença de que as mulheres podem mudar a posição de inferioridade que ocupam no meio social.”

A fim de exemplificar esse percurso identitário por meio do qual a mulher oscila entre ser objeto diante da indiferença dos outros e ser um sujeito autônomo com identidade própria e atitudes inesperadas, utilizaremos os contos *Miss Brill* de Katherine Mansfield e *Feliz Aniversário* de Clarice Lispector.

Os dois contos analisados apresentam como temática principal o universo feminino em situações corriqueiras. Através da leitura das narrativas apresentadas fica evidente que a representação feminina proposta por Mansfield e Lispector é

desenvolvida partindo do âmbito da vida interior das personagens. Aqui é possível perceber que existe uma busca por felicidade que revela o desconforto vivido por essas mulheres, elas estão presas numa sociedade que as oprime e aniquila seus desejos, e por essa razão são obrigadas a ‘encenar’ suas vidas, sendo incapazes de promover mudanças substanciais.

Katherine Mansfield publica o conto *Miss Brill* em 1920 e recebe elogios por ele; aqui encontra-se uma protagonista que é relatada em terceira pessoa por um narrador que conhece bem os sentimentos da personagem que dá nome à história. Ela é uma mulher sozinha que vai ao parque todos os domingos a fim de ver a movimentação das pessoas, bem como a forma como elas interagem entre si.

O conto inicia-se com uma visão positiva acerca do dia, com seu belo céu azul. *Miss Brill* é descrita como uma mulher bastante observadora, que analisa cada pessoa que aparece no local. Ela parece dar atenção especial aos casais: “Um homem inglês e sua esposa” e “Neste momento um garoto e uma garota vieram e sentaram onde o velho casal tinha estado. Eles estavam apaixonados.” (MANSFIELD, 2005, p. 472). Além dela há um homem velho que dormia no jardim e que é o único a interagir com a personagem, mesmo que seja uma interação rápida. Esse momento é importante porque é o oposto do que acontece com as demais personagens, pois apesar de observar a conversa íntima entre os casais com atenção eles a ignoram.

No conto clariciano, a personagem principal D. Anita, é homenageada pelos filhos com uma festa de aniversário pelos seus oitenta e nove anos de idade. Esperava-se que fosse realmente um feliz aniversário, mas na verdade a festa tinha

mais ares para velório. Tendo sido organizada por Zilda - dona da casa e responsável pela senhora sua mãe - e pelos demais filhos homens e noras, a ocasião festiva seria uma forma de camuflar o desprezo e abandono votado à anciã que só era visitada de ano em ano.

As duas narrativas relatam o universo de personagens que, devido a suas idades estão excluídas do convívio social, mas que buscam estarem rodeadas de pessoas em uma tentativa de amenizarem a sua solidão e tristeza. No entanto, mesmo estando cercadas de pessoas não conseguem interagir de fato com nenhuma delas.

Em algumas passagens do conto *Feliz aniversário*, a autora Clarice Lispector através da técnica de introspecção psicológica oferece ao leitor um quadro interior, psicológico, das personagens. Na passagem que se segue, a anciã D. Anita faz uma reflexão ou solilóquio sobre o tipo de personalidade dos filhos que ela teve, expressando um sutil desgosto por não poder confiar ou mesmo se amparar naqueles que formavam a sua prole. “Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos?” (P.60). Na descrição supracitada acerca da “imagem” que a idosa fazia dos filhos, a tríade de adjetivos opacos, moles, ansiosos é muito importante para entendermos como a matriarca pensava a respeito dos seus entes. Ao citar “seres opacos” a idosa parece não conseguir “ver” refletido naqueles que ela tinha gerado, um traço, uma herança sequer da sua personalidade. Pelo contrário, eles não transpareciam o que sentiam, mas eram opacos como um vidro embaçado onde não é possível enxergar com nitidez o que está do outro lado. Tinham “braços

moles” contrariando a ideia de que braços fortes conotam segurança, proteção e firmeza.

Aqueles eram “moles”. Em nenhum momento da festa ousaram direcionar um abraço para a aniversariante. Finalmente, aqueles “rostos ansiosos”, provavelmente pelo término da festa, para novamente voltarem às suas rotinas, atividades e negócios habituais”.

Em certos trechos do conto D. Anita parece mais um robô, uma pessoa estática ou imóvel como uma boneca, cuja expressão facial e corporal não demonstra graça ou satisfação diante daquele evento oferecido pelos seus filhos e respectivos netos e noras. Veja-se neste fragmento a indiferença, estampada no semblante da idosa: “Os músculos do rosto da aniversariante não interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. (P.56). Decerto não estava feliz com aquele momento, visto que nem um sorriso conseguia manifestar. Sabia que tudo fora preparado meticulosamente não com o intuito de confraternizarem os seus 89 anos de idade, mas para não deixar tão às claras a penumbra do abandono que nem mesmo os adereços coloridos conseguiam disfarçar a situação dela. Vale ressaltar que embora os filhos não demonstrem “nojo” ou direcionem palavras agressivas à velha, também não mostram carinho sincero.

Neste sentido o processo de conscientização do papel dessas personagens na sociedade é gradativo, pois tanto Miss Brill como D. Anita tentam adaptar sua identidade para serem aceitas. É por esse motivo que tanto uma quanto outra, no início da narrativa, busca desviar o olhar do que lhes desagradava e fixar sua atenção em algo que aparentemente seja bom.

É interessante observar que a fala

dessas personagens quase não aparece no enredo porque são abafadas por tantas vozes no entorno. No entanto o pensamento de ambas revelam quem elas realmente eram e o que verdadeiramente pensavam.

O ponto máximo desses contos se dá em dois momentos diferentes. No caso de Miss Brill esse fato ocorre quando ela concebe todo aquele cenário e aquelas ações como um espetáculo da qual ela era uma atriz e isso a fascina e a alegra porque nesse momento ela percebe ainda que momentaneamente sua importância naquele contexto, mas seu contentamento logo acaba e sua identidade emancipadora perde lugar para uma identidade submissa de alguém cuja sociedade exclui e renega. Essa transição da fascinação para a absoluta tristeza é percebida no trecho em que uma moça nega o pedido de um rapaz e este achando que a recusa da moça fosse decorrente da presença de Miss Brill, chama-a de estúpido traste velho e começa a questionar o motivo pelo qual Miss Brill estava naquele lugar já que ninguém a queria e ainda acrescenta que ela possuía uma cara de velha boboca e uma pele de pescadinha frita.

Tal discurso carregado de preconceito provocou em Miss Brill uma tristeza tão grande que ela voltou para a sua casa sem nem mesmo passar na padaria e colocou seu bichinho na caixa que pareceu chorar. O choro do bichinho finaliza o conto, mas reforça ainda mais a identidade solitária e incompreendida de Miss Brill, pois o choro do objeto pode ser visto como o choro da própria personagem que se reconhece reclusa da sociedade pela sua idade.

Em ambos os contos a narrativa é cronológica. Essa cronologia explicita uma realidade monótona na vida das perso-

nagens. No caso do conto de Mansfield a história se passa numa tarde de domingo, assim como as lembranças de Miss Brill; sendo uma tarde de uma nova e vibrante estação – verão ou primavera. Chega-se a esta conclusão pelo fato de o dia ser descrito como bonito e pelo número de pessoas que estão no local “Havia um número de pessoas nesta tarde, mais que no último domingo. E a banda tocava alto e alegre. Aquilo era por que a Estação tinha chegado.” (MANSFIELD, 2005, p. 470). O jardim está bastante animado, mais que das outras vezes. E o fato da palavra estação estar com letra maiúscula informa a importância da mesma. O conto é finalizado no mesmo dia em que começou.

Os dois contos estão no passado, o que indica que a história ocorreu num momento anterior ao do narrador. Apesar da narração ser feita em terceira pessoa (narrador observador) há momentos em que temos a impressão que é o próprio inconsciente das personagens que narra a história. Os enredos de *Miss Brill* e *Feliz Aniversário* abordam a condição da mulher de classe baixa, que para fugir da solidão acaba escolhendo um mundo de fantasia (seja num parque, seja num dia de aniversário) e no inconsciente das personagens a crise é instaurada, porque nenhuma delas está satisfeita com a vida, de uma forma ou de outra há um vazio que as consome.

Miss Brill trata de uma mulher solitária que costuma passear aos domingos num espaço dedicado às famílias, sua satisfação reside em assistir as pessoas passando por ela como em um espetáculo. Ela é uma telespectadora do ambiente, querendo inclusive ouvir a conversa dos outros: ““Miss Brill sempre aguardava a conversação” (MANSFIELD, 2005, p. 472). Sua diversão parece ser pura e tão

somente a observação sobre o modo das pessoas se vestirem, se comportarem e conversarem. Por isso Miss Brill descreve muitas pessoas com quem tem contato (podemos classificar este contato como indireto, pois costuma acontecer apenas de maneira visual). Ela amava fazer parte deste ambiente: ““Oh, como fascinante era! Como ela gostava! Como ela amava sentar aqui, assistir tudo!” (idem, p. 470) Considerando o ambiente como um jogo ou mesmo um teatro no qual ela, de alguma forma, fazia parte.

Em determinado momento da narrativa – na única conversa na qual ela também participa – um homem pergunta se ela era uma atriz, ao qual ela responde afirmativamente. Mas ela fora deveras uma atriz dos palcos ou apenas uma atriz da

vida? No fim, ao voltar para casa, a personagem passa um bom tempo refletindo e em seguida, ao tirar seu casaco de peles ela percebe o que de fato é sua vida: uma solidão, e por isso ““Ela ouve alguma coisa chorar.” (idem, p. 473) Na verdade não é o casaco que chora, é um choro interno.

## CONCLUSÃO

O estudo destes contos aponta para uma reflexão sobre a figura da mulher na sociedade, bem como uma reflexão sobre o papel que a mesma ocupa. Mansfield e Lispector escreveram em seus respectivos países, histórias que ainda hoje continuam atuais, e mesmo que esses contos não explorem o corpo feminino como ferramenta para a libertação feminina como propunham algumas autoras (BEAUVOIR, 1980; MONTEIRO, 1984) as autoras em questão dão um passo significativo para a percepção acerca dos gêneros enquanto constructo social.

A narrativa pode ser em terceira pessoa, mas as personagens Miss Brill e D. Anita conseguem serem ouvidas. É um passo importante para os textos futuros, em que a narração é feita em primeira pessoa por mulheres que querem contar suas histórias e assumir o direito em ter voz própria.

Com relação à questão da identidade fica evidente que as personagens tentam moldar seu modo de ser para serem aceitas no convívio social com os outros ou com a própria família, mas não conseguem, pois no caso de Dona Anita possui uma identidade forte autônoma que vem a tona no momento e na força com que corta o pedaço de bolo. Essa atitude mostra que apesar da sua idade, a personagem tem noção da realidade que a cerca e não aceita fazer parte de um mundo de ilusão, no qual ela aparentemente é amada e aceita.

No caso de Miss Brill o processo identitário é inverso, pois ela inicialmente se sente feliz e emancipada no mundo de ilusão e na monotonia de sua vida. Ela sente que tem um lugar no mundo e no espetáculo da vida que torna sua existência importante. Entretanto, tal ilusão se desfaz quando o casal de jovens a retiraram da condição de atriz e a colocam na condição de estúpido traste velho, deslocando-a para a realidade que muda sua identidade de emancipada para subjugada a colocando novamente a margem da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In T.T. SILVA (Org.)

**Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LISPECTOR, Clarice. Feliz Aniversário. In: **Laços de família.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANSFIELD, Katherine. **Contos.** Trad. de Carlos Eugênio Marcondes de Moura e Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo.** Revista Estudos Feministas, Dez. 2005, vol. 13, n. 3, p. 483-505. ISSN 0104-026X.

SILVA, Thálita Cavalcanti Menezes da; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida. *Identidade feminina: engendrando espaços e papéis de mulher.* Disponível em: <<http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/28/27>>. Acessado em 17 de set de 2014.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da História da Cultura Brasileira.** 16 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 3. ed. rev. e. ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 327-336.

XAVIER, Elódia. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. In: \_\_\_\_\_. **Tudo no feminino: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.



# O LÉXICO DO CÁRCERE: UM ESTUDO DIALECTOLÓGICO NA UNIDADE PRISIONAL MANOEL NÉRI DA SILVA

Maria Elisonete Teles do Nascimento  
*Universidade Federal do Acre*

Simone Cordeiro de Oliveira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Sabe-se que uma sociedade se define por um conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes diversos. Estes indivíduos, enquanto grupos sociais, são detentores de uma linguagem própria que permite interação e a comunicação entre grupos particulares, muito embora demonstrem o domínio linguístico comum a todos os usuários de uma mesma língua. Logo, a pesquisa ora apresentada aborda a questão da linguagem humana e suas múltiplas formas de manifestação em situações de limitação. Neste estudo, de natureza dialectológica, investigamos os vocabulários gírios utilizados pelos presos da Unidade Prisional Manoel Néri da Silva (UPMNS) a partir da análise das unidades sinfásicas. Para tal, partimos das seguintes hipóteses: a) os presos desenvolvem uma linguagem grupal com o objetivo que preservar interesses comuns; b) há uma linguagem própria utilizada com os agentes penitenciários. Dentre os autores estudados destacamos como base teórica, para as questões referentes aos dialetos, os estudos de Ferreira e Cardoso (1994); por sua vez, no que se refere às gírias elegemos a abordagem de Preti (1984). Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativo, cujo resultado revela-nos o poder da linguagem e a habilidade de uso em falantes que buscam imprimir suas marcas e domínios dentro

do cárcere.

**Palavras-chave:** Linguagem. Dialectologia. Variação diafásica. Gírias.

## INTRODUÇÃO

A língua é um sistema de sinais visual-acústico-orais que funciona na intercomunicação de uma coletividade. Ela é resultado de um processo histórico evolutivo que denuncia as marcas socioculturais de um povo. O léxico é o componente da língua que mais facilmente retrata as mudanças e variações linguísticas, uma vez que refleti as transformações sociais e expressa o desejo da coletividade.

Dentre as inúmeras variações linguísticas produzidas pelos indivíduos, as gírias podem ser apontadas como um exemplo de riqueza e criatividade lexical. Contudo, para o estudo do uso desses vocábulos é necessário levar em consideração, dentro do estoque lexical de uma língua, os reais limites a que se propõe investigar o pesquisador para a realização de sua análise; uma vez que, as gírias podem ser estudadas sob a óptica das variações diatópicas, diastráticas e diafásicas – campos de atuação da Dialectologia.

Os estudos voltados para as questões da linguagem revelam que a investigação dialectológica dos vocábulos gírios ainda é um campo propício à investigação, por se tratar, inicialmente, de uma produção oral, bem como por seu aspecto dinâmico e variável. Ferreira e Cardoso

(1994) e Lessa (1998) são autores que se dedicaram aos estudos da Dialectologia Brasileira. Por outro lado, Basilio (2001), Turazza (2005) e Ilari (2012) estudam as questões da formação e uso do léxico. Sobre as gírias destacamos, especialmente, os estudos de Preti (1984).

Assim, o presente estudo retrata o resultado parcial de uma investigação-dialectológica realizada, pela Universidade Federal do Acre, para obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa. Elegemos para esta pesquisa fazer uma análise dos vocábulos gírios a partir da abordagem das unidades sinfásicas, uma vez que nos interessamos pelas construções destas lexias em situação de produção face-a-face com os interlocutores do discurso.

## A GÍRIA E A PESQUISA DIALECTOLÓGICA

O dicionarista Ferreira (1999) no “Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa” define **gíria** como “1. Linguagem de malfeitores, malandros, etc; 2. Linguagem que, nascida em certo grupo social, termina estendendo-se à linguagem familiar; 3. Palavra ou expressão de gíria”. Diante dessas definições observa-se que as gírias sofreram, ao longo da história, um preconceito linguístico arraigado ao preconceito social existente em nossa sociedade. Isso ocorre porque inicialmente, as gírias eram faladas por pessoas oriundas de classes inferiores e com pouca ou quase nenhuma renda.

Segundo Preti, o vocabulário gírio está dividido em duas grandes categorias: a gíria de grupo e a comum. A primeira categoria é específica de grupos determinados e na maioria dos casos só é acessível aos iniciados naquele grupo. Já a gíria comum surge como um signo de grupo

que ao incorporar-se à linguagem corrente perde seu caráter restrito e torna-se uma gíria comum utilizada por todos os falantes de uma comunidade linguística.

O autor aponta o aparecimento da gíria como um fenômeno restrito, decorrente da dinâmica social e linguística inerente às línguas. Preti afirma que ela é caracterizada como um vocabulário especial, sendo considerado um signo de grupo, a princípio secreto, de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita, o que caracteriza bem nosso objeto de estudo. O linguista ressalta que, quanto maior for o sentimento de união que liga os membros de um dado grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação.

Do ponto de vista da linguística, a gíria é considerada um instrumento secundário de comunicação que se caracteriza pela riqueza, pela espontaneidade, pela força de expressão, atestando as frequentes mutações sociais, as conquistas tecnológicas e a modificação dos modos de viver da comunidade. Contudo, ela necessita de renovação constante uma vez que sofre o desgaste do tempo e da socialização em grandes grupos que a incorporam ao domínio público e a linguagem coloquial do cotidiano.

Neste texto, analisamos os vocabulários gírios a partir de uma investigação Dialectológica. A Dialectologia é uma ciência da linguagem com o objetivo primário de descrever os dialetos sociais; tendo, atualmente, interesse tanto pela variação rural, quanto pela variação urbana. Sua definição e campo de atuação foram definidos ao longo dos tempos, na medida em que avançavam as pesquisas relacionadas ao léxico e suas particulari-

dades.

Coseriu (1982) *apud* Ferreira e Cardoso (1994, p. 17) procurou demarcar os centros de interesse das unidades linguísticas numa tentativa de definir o conceito de Dialectologia. Assim, considerou como centro de interesse da Dialectologia o estudo das unidades sintópicas e, sobretudo a diversidade diatópica, enquanto caberia à Sociolinguística o estudo das unidades sintrásticas e a diversidade diastrática. Por fim, Coseriu atribuiu a Estilística as unidades sinfásicas e a diversidade diafásica.

Contrariando esse posicionamento, Blanch (1978) *apud* Ferreira e Cardoso (1994, p.17) se manifesta afirmando que “se a dialectologia tem como finalidade geral o estudo das falas, deverá tratar tanto das suas variedades regionais como das sociais, tanto do eixo horizontal como do vertical”. Logo, a proposta de delimitação apresentada por Coseriu não se mostra satisfatória para os tempos atuais. Contudo, podemos compreender seu posicionamento se considerarmos o campo de atuação a que se dedicou a Dialectologia por algum tempo.

o fato de a dialectologia ‘haver se dedicado o melhor do seu esforço ao estudo das falas regionais, especialmente rurais, isso não pode ser interpretado como um fator definidor, mas uma circunstância satisfatória’. Daí depreende-se que à dialectologia interessa não apenas a variedade rural, mas também a urbana, podendo-se então falar em uma **dialectologia rural** e de uma **dialectologia urbana**. (FERREIRA, CARDOSO, 1994, p. 17 – destaques das autoras)

Como exemplo de trabalhos de dialectologia urbana, destacamos o Projeto de Estudo da Norma Linguística Culta

(Projeto NURC), cujo objetivo é a investigação da modalidade oral de indivíduos com formação universitária que residem nas cidades brasileiras de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Por sua vez, evidenciamos como exemplo de dialectologia rural o “Atlas Prévio dos Falares Baianos” – primeiro atlas linguístico do Brasil, o “Atlas Linguísticos de Sergipe” e o “Atlas Etnolinguístico do Acre” de autoria da Professora Luísa Galvão Lessa Karlberg. Todavia, o interesse pelo estudo e produção dos atlas linguísticos corresponde, apenas, a última etapa dentro da história dos estudos dialetais no Brasil que está dividida em, pelo menos, três fases.

A primeira fase vai de 1826 a 1920, data da publicação de “O Dialeto Caipira”, de Amadeu Amaral. Nesta fase, chama atenção o desenvolvimento de inúmeros trabalhos voltados para as questões do léxico e de suas especificidades no português do Brasil.

A segunda fase inicia-se com a publicação da obra “O dialeto caipira”, de Amadeu Amaral em 1920 e destaca-se pela predominância de trabalhos voltados para os estudos gramaticais. Contudo, neste período, ainda era considerável o número de produções de natureza lexicográfica. À exemplo do que ocorrera na primeira fase, os lexicógrafos ainda não haviam definido a metodologia das pesquisas dialetais. Outra obra que também contribuiu para a construção dos estudos dialectológicos nacional foi “O linguajar carioca”, de Antenor Nascente (1922). O autor situa o linguajar carioca dentro do conjunto dos falares brasileiro por meio de uma investigação fonética, morfológica e sintática.

A terceira fase caracteriza-se pela produção de trabalhos com base em *cor-*

*pus* constituído de forma sistemática e é marcada pelo início das preocupações com o desenvolvimento e implementação dos estudos do método da geografia linguística no Brasil. A importância desse método no contexto dialetal se evidencia pelo progresso alcançado na realização de estudos voltados para a análise das variações linguísticas a partir de uma abordagem cartográfica.

Dentre as inúmeras variações linguísticas investigadas pela Dialectologia, nos deteremos na abordagem diafásica, muito embora seja senso-comum o fato de que no estudo das variações diatópica, diagenérica, diageracional, diastrática e diafásica é preciso considerar a relação existente entre elas e reconhecer – assim como concluiu Gilliéron, a dificuldade em estabelecer os limites bem definidos que distinguem uma variação das outras.

Nos termos de Pop (1950) *apud* Lessa (2012), devemos entender por variação diafásica o meio de documentar “a conversa face-a-face”. O estudioso afirma que, geralmente, o comportamento de um mesmo informante é idêntico em situações diferenciadas, o que permite a realização de observações mais profundas sobre o uso do léxico. Logo, podemos afirmar que o ato de fala está intrinsecamente vinculado ao momento de sua realização, à situação em que é produzido, à postura do falante em relação ao instante da elocução e ao tipo de uso que faz da língua.

Segundo Addu (2000) *apud* Lessa (2012, p.50), a variação diafásica se destaca como método de investigação dos estudos dialetais por apresentar informações mais precisas sobre o aspecto social da linguagem, uma vez que leva em consideração as produções face-a-face que permite ao inquiridor a reunião dos fatos

mais curiosos e o conhecimento dos segredos da sintaxe.

## A GÍRIA NA UNIDADE PRISIONAL MANOEL NÉRI DA SILVA

O campo linguístico eleito para análise desta pesquisa não foi escolhido aleatoriamente, sua seleção deve-se ao fato de estarmos diariamente convivendo com vocábulos gírios nos mais diversos setores da sociedade. Entretanto, a escolha da UPMNS deve-se ao contato que uma das inquiridoras deste estudo mantém com a Unidade; uma vez que exerce a função de agente penitenciário.

A penitenciária selecionada recebe homens **não só do município** de Cruzeiro do Sul, mas de toda região do Alto Juruá e de outros estados da federação que cometeram crimes contra a sociedade. Eles ficam sob o cuidado e proteção dos agentes de segurança pública, a saber: agentes penitenciários e policiais militares; além do pessoal de apoio técnico: diretor, assistente social, psicóloga e pedagoga. Todos sob supervisão constante do poder judiciário, através do juiz da execução penal que determina o tempo em que os presos permanecerão encarcerados.

Dentro da unidade há alguns benefícios que os presos de bom comportamento poderão usufruir, dependendo da quantidade de anos que já passaram recolhidos ou que ainda vão cumprir. Trata-se de atividades diversas como: faxina, artesanato, posto de lavagem, horta, roçagem, casa de farinha, pocilga e aula, cujo objetivo é reinserir o preso ao convívio social através de práticas laborativas e ocupacionais.

Diante das especificidades dos informantes, decidimos fazer as entrevistas com 10 presos do trabalho externo. Trata-

se de informantes do sexo masculino, com idades entre 21 a 45 anos e escolaridade diversificada que varia do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Levamos em consideração a idade, o sexo e o tempo de reclusão dos entrevistados. Verificamos, ainda, se eles já haviam cumprido pena na UPMNS ou em outras unidades e, em caso positivo, indagamos o ano e período de liberdade entre uma pena e outra.

Constatamos que os presos fazem uso de lexias simples e compostas que se relacionam entre si e designam referentes que se acomodam numa determinada área de sua realidade cotidiana. Tais palavras ilustram diferentes campos semânticos que fazem parte da rotina dos entrevistados. Assim, foram coletados 119 vocábulos distribuídos em 7 campos semânticos, dos quais 22 refere-se a coisas e objetos; 5 à alimentação; 28 a ações e atitudes humanas; 37 às pessoas ou características delas; 13 diz-se de lugares e ambientes prisionais; 7 são expressões genéricas e 6 especificamente relacionado às drogas; conforme descrevemos alguns exemplos a seguir:

**Objetos/coisas:** aço, bagulho, beca, beque, boi, canela seca, canela de anjo, caneta, capacete, catatau, carvão, estoque, jega, macaco, peita, rádio, som, te-reza, tela, vento.

**Alimentação:** caissuma, maria-louca, nega-maluca, tintou.

**Ações e atitudes:** alterado, bacu, bo-lar, bronca, bizú, cavalo doido, correria, comendo banha, dançou, dobrar, entoca-do, entrar em cana, ganhar, movimento, passar a caçrreta, passar o cerol, passar o lençol, pinote, só, radar, tomar um ar.

**Pessoas/características:** as ando-rinhas voaram, avião, bolado, bucha, cagueta, cadeia batida, camisa 10, car-querado, chapado, coroa, considerado, engomado, gambé, mano, mina, mula, Jack, lia, olheiro, os homes, os camisa preta, pensão, presunto, radar, raú ou 14, sangue novo, sangue bom, sangue limpo, tatu, tá ligado, voador, X9, zica.

**Lugares/ambientes:** banho de sol, boca, bigorna, cadeia, corró, corretivo, dormir na praia, empanada, isolamento, mocó, seguro, tranca, veneno.

**Expressões genéricas:** a casa caiu, bunda mole, de rocha, é nós, fogo, fogo, já é, tá nas píulas, tá escuro, tá maluco.

**Drogas:** branquinha, café, leite, mer-la, pó, preto.

Para a organização das gírias utiliza-das pelos presos da UPMNS utilizamos o modelo de tabela proposto por Rodrigues (2011), dada sua organização que facilita a leitura e compreensão das informações adquiridas durante o período da coleta dos dados. O objetivo desta metodologia é investigar se os vocábulos apresentados são conhecidos (S) ou não (N) pelos in-formantes.

Nº	LEXIAS	INFORMANTES										Total de infor-mantes que reconhecem as lexias		Percentual de conheci-mento do vocábulo	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIM	NÃO	% dos que conhecem	% dos que não co-nhecem
1.	A casa caiu	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
2.	Aço	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
3.	Alterado	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	9	1	90%	10%
4.	Avião	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%

5.	Bacú	S	N	N	N	S	N	S	N	N	N	3	7	30%	70%
6.	Bagulho	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
7.	Bandeco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
8.	Banho de sol	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
9.	Branquinha	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	8	2	80%	20%
10.	Beca	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	2	8	20%	80%
11.	Beque	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
12.	Bereu	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
13.	Bizú	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
14.	Bobo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
15.	Bigorna	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
16.	Boi	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
17.	Bolar	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	1	9	10%	90%
18.	Bolado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
19.	Bunda mole	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	9	1	90%	10%
20.	Bronca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
21.	B.o	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
22.	Bucha	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
23.	Canela seca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
24.	Canela de anjo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
25.	Caneta	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	2	8	20%	80%
26.	Cagueta	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
27.	Catatau	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	8	2	80%	20%
28.	Carvão	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	7	3	70%	30%
29.	Cadeia	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
30.	Cadeia batida	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
31.	Café	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
32.	Caissuma	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
33.	Camisa 10	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S	7	3	70%	30%
34.	Carquerado	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N	3	7	30%	70%
35.	Capacete	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	1	9	10%	90%
36.	Cavalo doido	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
37.	Chapado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
38.	Considerado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
39.	Correria	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	8	2	80%	20%
40.	Corretivo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
41.	Corró	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
42.	Coroa	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
43.	Dançou	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	1	9	10%	90%
44.	De rocha	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
45.	Dobrar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
46.	Dormir na praia	S	S	N	N	N	S	S	S	S	S	7	3	70%	30%
47.	Empanada	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
48.	Entortar	N	S	N	S	N	N	S	N	N	N	3	7	30%	70%

49.	Engomado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	9	1	90%	10%
50.	Entocado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
51.	Entrar em boca	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	7	3	70%	30%
52.	Entrar em cana	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	2	8	20%	80%
53.	É nóis	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	8	2	80%	20%
54.	Estoque	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
55.	Farol	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	8	2	80%	20%
56.	Fichinha	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	3	7	30%	70%
57.	Fogo-fogo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
58.	Gambé	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	1	9	10%	90%
59.	Ganhar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
60.	Gado ou pena	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	8	2	80%	20%
61.	Goma	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	S	7	3	70%	30%
62.	Isolamento	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	2	8	20%	80%
63.	Já é	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
64.	Jack	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	9	1	90%	10%
65.	Jega	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
66.	Leite	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
67.	Mano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
68.	Macaco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
69.	Merla	N	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	7	3	70%	30%
70.	Mocó	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
71.	Marialôca	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	7	3	70%	30%
72.	Movimento	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
73.	Mutuca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
74.	Mina	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
75.	Mula	S	S	N	N	N	S	S	N	S	S	S	6	4	60%	40%
76.	Lia	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	9	1	90%	10%
77.	Nega maluca	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	2	8	20%	80%
78.	Olheiro	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
79.	Os andorinhas voaram	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	9	1	90%	10%
80.	Os camisa preta	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	2	8	20%	80%
81.	Os homens	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	9	1	90%	10%
82.	Passar a carreta	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
83.	Passar o cerol	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
84.	Passar o lençol	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	8	2	80%	20%
85.	Passou	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
86.	Peita	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
87.	Pensão	N	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	3	7	30%	70%
88.	Pinote	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
89.	Pó	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	8	2	80%	20%
90.	Pode cré	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	N	7	3	70%	30%

91.	Presunto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
92.	Preto	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	2	8	20%	80%
93.	Rabo quente	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
94.	Rádio	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	5	5	50%	50%
95.	Radar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
96.	Raú ou 14	S	N	S	N	N	N	S	S	N	N	4	6	40%	60%
97.	Sangue bom	N	S	N	S	S	S	S	S	N	N	6	4	60%	40%
98.	Sangue limpo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
99.	Sangue novo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	3	7	30%	70%
100.	Seguro	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	2	8	20%	80%
101.	Só	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	8	2	80%	20%
102.	Som	N	S	S	N	N	N	S	S	S	N	5	5	50%	50%
103.	Sujou	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
104.	Tá escuro	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
105.	Tá ligado	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
106.	Tá maluco veio	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
107.	Tá na tranca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
108.	Tá nas píulas	N	S	S	S	N	N	N	S	S	N	5	5	50%	50%
109.	Tatu	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	7	3	70%	30%
110.	Tela	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
111.	Telar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
112.	Tereza	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
113.	Tintou	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
114.	Tomar um ar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
115.	Veneno	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
116.	Vento	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
117.	Voador	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	8	2	80%	20%
118.	X9	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%
119.	Zica	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0	100%	0%

Conforme nos mostra a Tabela, 68 lexias são conhecidas por todos os entrevistados, totalizando 100% do reconhecimento das respostas, mostrando uma concepção comum a todos os informantes. São lexias simples do tipo “a casa caiu”, “avião”, “bandeco”, “banho de sol”, “bereu”, “considerado”, “corró”, “estoque”, “fogo-fogo”, “jega”, “leite”, “movimento”, “passar a carreta”, “tereza”, “x9”.

Os vocábulos “alterado”, “bunda mole”, “jack”, “lia”, “os andorinha voaram” e “os homens” são reconhecidos por 90% dos entrevistados; outras 10 lexias foram reconhecidas por 80% dos informantes,

tais como: “branquinha”, “catatau”, “correria”, “é nois”, “farol”, “passar o lençol”, “pó” e “voador”; 9 lexias foram reconhecidas por 70% dos entrevistados, são palavras como: “entrar em boca”, “merla”, “pode crê” e “tatu”. Por sua vez, apenas a lexia “mula” é conhecida por 60% dos informantes e 2 lexias, a saber: “só” e “tá nas píulas” foram identificadas por 50% dos entrevistados. As demais palavras ficaram abaixo dos 40%, por isso não as descrevemos neste momento.

A pesquisa nos revelou que a variedade linguística utilizada pelos presos varia de acordo com a circunstância em



que o discurso é produzido e o receptor a quem se dirige a comunicação. Constatamos que os presos apropriam-se da linguagem de modo criativo e coordenado, selecionando um vocabulário específico para cada receptor, seja com os agentes penitenciários, com a família ou com os outros presos.

Para as comunicações desenvolvidas com os agentes penitenciários, os presos demonstram um vocabulário específico; gírias como: “bronca”, “movimento” e “tá ligado” são algumas das raras lexias utilizadas com os agentes. Esses vocábulos, por sua vez, fazem parte do campo semântico das ações e atitudes o que nos revela o cuidado dos presos em não compartilhar sua linguagem com a equipe de segurança.

Por outro lado, vale destacar que a gíria “movimento”, criada pelos presidiários e cujo significado na unidade em foco é “ação, fazer alguma coisa por” é um dos poucos vocábulos inserido na linguagem dos agentes e cujo significado é igual ao atribuído pelos presos, demonstrando que essa linguagem tem ultrapassado os portões do cárcere e vem ganhando espaço no meio prisional.

Durante nossa pesquisa, constatamos que os presos também utilizam os vocabulários gírios com parentes e amigos que frequentam a unidade. No caso da linguagem utilizada com os familiares, identificamos, durante a coleta de dados, que a gíria carcerária não está limitada apenas ao espaço das celas, pavilhões ou aos presidiários, mas perpassa os limites da unidade e influencia na linguagem dos funcionários e visitantes já que, segundo relatos dos próprios funcionários, visitantes/familiares saem das celas “falando como os presos”. Essa assertiva se verifica em lexias mais usuais como: “cague-

ta”, cujo significado na UP é “traidor” ou “aquele que denuncia algo”; “movimento” que indica “qualquer coisa que se faça em benefício do preso” ou “cadeia batida”, usada para expressar que o “preso alcançou o tempo de progressão de regime”. É comum ouvir os visitantes falando essas lexias no trajeto que liga a parte externa do presídio a parte interna.

Expressões do tipo “bizú” (alerta), “catatau” (bilhete), “é nós” (afirmação) e “peita” (blusa) são exemplos de lexias comuns utilizadas entre os presos de uma cela para outra ou de um pavilhão para outro. Vale ressaltar, que esses vocábulos se disseminam apenas no interior da unidade, já que quando um preso alcança algum tipo de benefício sob a pena, eles deixam de usar essas gírias e passam a selecionar o vocabulário que será utilizado com os AP e com os demais funcionários da unidade. Constatamos que, inicialmente, eles fazem uso de palavras da variante comum até sofrerem influência de uma nova comunidade linguística e apresentarem novas gírias.

Assim, destacamos dois pontos nesta análise. Os presos reconhecem o espaço de uso das gírias e demonstram habilidade com o uso e emprego da linguagem comum a ponto de empregá-la em grupos distintos.

Vê-se ainda que, o vocabulário usado nesta unidade só possui significação quando usados ali, visto que fora do contexto prisional não se efetiva como ocorre na expressão “passar o lençol” que, analogicamente, significa cobrir um determinado preso e agredi-lo fisicamente por vários outros detentos, para que o preso agredido não descubra seu(s) agressor(s). A analogia feita entre a agressão e o processo de cobrir-se com o lençol ocorre constantemente na linguagem utilizada

pelos detentos para imprimir sua marca, seu registro dentro da comunidade linguística que vivem.

Verificamos que os presidiários fazem uso de termos comuns para agregar a eles outro significado com o objetivo de manutenção de sigilo dos significados de suas ideias, anseios, desejos, sentimentos e delitos. Esses sujeitos esforçam-se por manter uma linguagem sigilosa – utilizada somente pelo grupo de presos. Para isso, reinventam periodicamente o léxico e atribuem novos significados às palavras/gírias e expressões, independentemente elas tiveram seus significados descobertos ou não. Palavras como: “avião”, “bobo”, “carvão” e “leite” que, na variante comum significam máquina voadora; pessoa que fazia parte da realeza para diverti-los; minério e bebida; na linguagem carcerária, significam pessoa que transporta drogas e ilícitos; relógio; dinheiro e maconha, respectivamente.

Neste processo de ressignificação das palavras, os detentos utilizam um significante já existente para atribuir um novo valor semântico aos termos na sua dinâmica conversacional. É o caso da palavra “empanada”, cuja significação é usar os lençóis da cela para fazer uma espécie de cortina ao redor da pedra (lugar de dormir) a fim de receber as esposas durante a visita íntima. Esse processo é comum na penitenciária analisada, já que seus usuários fazem parte de um grupo com registro e marcas já consolidadas.

Durante a coleta dos dados observamos, ainda, que na tentativa de mascarar sua linguagem, os presos recorrem a inúmeras possibilidades e campos semânticos para imprimir suas marcas. Assim, expressões futebolísticas também são inseridas no universo linguístico carcerário e apresentam significado semelhante ao

uso comum, mostrando a dinâmica desses indivíduos no uso da língua. A lexia “camisa 10” faz referência ao Diretor da UP. Ele é denominado por esse vocábulo por ser a pessoa que pode resolver as diversas situações referentes ao ambiente em foco. Destacamos que essa lexia é conhecida e utilizada somente pelos presos que trabalham na cozinha, tendo outra denominação quando utilizada pela demais comunidade carcerária. Este comportamento nos revela que mesmo pertencendo a uma mesma comunidade linguística, os presos criam gírias com significados ora comuns para eles, ora específicos a um grupo menor – já que os interesses entre os grupos que habitam na UP são distintos.

Vimos ainda, que o processo de formação das gírias entre os detentos se dá por associação ao estado físico ou psicológico do preso ou ao crime cometido por ele, destacamos como exemplo desta situação as lexias “carquerado”, “tá nas píulas”, “raú ou 14” e “pensão” que significam pena muito alta recebida pelo preso; preso que toma remédio controlado; estuprador e preso por falta de pagamento de pensão dos filhos, respectivamente. Podemos constatar que os presidiários utilizam os fatos do dia-a-dia para camuflar sua linguagem e atribuir o sentido que lhes interessam; normalmente essas palavras são de conhecimento geral da comunidade carcerária.

Durante as entrevistas verificamos que alguns vocábulos coletados têm um percentual muito baixo de reconhecimento dos demais informantes; é o caso das gírias “bolar”, “capacete”, “dançou” e “gambé”. Os presos que não reconheceram essas ocorrências estão há mais tempo no regime de benefício da pena e não convivem mais em total encarceramento;

logo, não sofrem mais as mesma influências dos presos que receberam recentemente o mesmo benefício.

Assim, percebemos após a análise dos dados que a linguagem utilizada pelos presos varia de cela para cela, pavilhão para pavilhão e de receptor para receptor, numa relação não somente diatópica, mas, sobretudo, diafásica já que eles levam em consideração os receptores do discurso no momento de produção.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresenta como se dá o fenômeno da variação linguística em um grupo privado de liberdade. Nosso desafio fora realizar um estudo dialetoológico a partir de uma investigação das unidades diafásicas com o intuito de observar o uso da gíria nas produções face-a-face. Com isso, objetivamos identificar os termos gírios que os presos da UPMNS utilizam entre o grupo carcerário e os utilizados com os AP, a fim de conhecer se os significados das palavras são comuns entre os dois grupos ou se há mudança de palavras e significados quando empregadas em grupos distintos.

Inicialmente partimos das seguintes hipóteses:

- a. Os presos desenvolvem uma linguagem grupal com o objetivo que preservar interesses comuns;
- b. Há uma linguagem própria utilizada com os agentes penitenciários.

A análise do *corpus* nos revelou que há uma linguagem grupal desenvolvida pelos presos. Contudo, como a unidade está dividida em vários setores e promove benefícios sob a pena dos presidiários, eles acabam desenvolvendo algumas gírias que são de conhecimento apenas para alguns grupos mais restritos. Assim, nem todas as gírias são comuns a todos

os presos que ocupam a UP, mas variam em relação aos interesses dos subgrupos. Logo, percebemos que há entre eles uma consciência linguística quanto ao vocabulário que pode ou não ser utilizado com determinados receptores.

A pesquisa revelou, ainda, que os vocabulários gírios são bastante instáveis e que a mudança dos termos utilizados pelos presos deve-se, principalmente, a necessidade de não serem identificados pelos AP ou por outros grupos que já gozam dos benefícios previstos por lei. Daí a dificuldade que alguns depoentes apresentaram em identificar algumas gírias que foram citadas por outros presos.

Além disso, constatamos que os nomes gírios são, muitas vezes, motivados por alguma característica semânticas dos termos que representam. Tal realidade denota a relação de arbitrariedade na elaboração dos vocabulários; e o uso das palavras pela maioria dos usuários mostra uma convencionalidade dos termos gírios utilizados na UP.

Essa convenção dos termos empregados na unidade perpassa os limites das celas e envolve tanto os agentes penitenciários quanto os demais funcionários que trabalham na prisão. Por isso encontramos situações em que os agentes e funcionários utilizavam as gírias em suas comunicações mesmo sem estarem se referindo aos presos. Sobre isso, constatamos, ainda, que tal comportamento é mais frequente entre os agentes recém-formados e funcionários recém-contratados.

Contudo, na relação face-a-face entre presos e AP os depoentes utilizam a variante comum e evitam o uso de gírias, uma vez que seu emprego exigiria a necessidade de novas substituições. Há, todavia, as “gírias padronizadas”, ou seja,

aquelas cujo significado não se limita apenas ao cárcere; estas têm seus significados revelados livremente pelo ambiente prisional, uma vez que não apresentam quaisquer necessidades de sigilo. Tais vocábulos são, normalmente, utilizados por parentes e amigos dos depoentes que frequentam a unidade.

Por fim, expressamos nossas esperanças de que este estudo, ainda inicial, contribua com os estudos linguísticos da língua portuguesa falada no Brasil, em especial, na região do Vale do Juruá. Esperamos influenciar outros pesquisadores na realização de trabalhos dialetológicos que se ocupam com a análise das unidades diafásicas e que revelem, um pouco mais, a ilimitável criatividade da linguagem humana.

## REFERÊNCIAS

- BASILIO, Margarida. **Teoria Lexical**. 7ª ed., Editora Ática: São Paulo, 2001.
- FERREIRA, Carlota, CARDOSO, Suzana Alice. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- FERREIRA, Aurelio B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação de Marina Baird Ferreira. Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2012.
- LESSA, Luiza Galvão (Org.). **Contribuições para o estudo da dialetologia acreana**. Rio de Janeiro: Lessa, 2002.
- LESSA, Luiza Galvão. **Dialetologia Social**. Cruzeiro do Sul, 2012.
- PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- RODRIGUES, Vilma do Nascimento. **A linguagem atrás das grades: o vocabulário dos reeducandos do Complexo Penitenciário Dr. Francisco de Oliveira Conde**. Dissertação de Mestrado. Rio Branco. Universidade Federal do Acre, 2011.
- TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005.

# UMA LEITURA DO CONTO MAIBI, DE ALBERTO RANGEL

Maria Odete da Silva

*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo realizar uma leitura do conto *Maibi*, extraído do livro *Inferno Verde* (1908), de Alberto Rangel (1871-1945). O conto ambienta-se no cenário amazônico durante o primeiro ciclo da borracha, tematiza a exploração da natureza, do homem e da mulher. Através da análise do conto, pretende-se lançar um olhar panorâmico sobre a narrativa do texto Rangeliano em questão, destacando as relações entre trabalhadores e patrões. Nesse sentido, ponderar-se-á o silêncio da mulher em total submissão, representada na figura da personagem Maibi, que foi negociada pelo marido para saldar dívidas, nos seringais amazônicos, tornando-se vítima de exploração social, moral e física. Além disso, partindo do pressuposto de que uma das funções da literatura é transportar o leitor para outros tempos, outros olhares e com isso trazer essas impressões de leitura para o presente, pretende-se destacar a importância do conto de Rangel no que concerne manter vivo na memória alguns fatos históricos que ocorreram naquele período, e que são retratados na narrativa. Por fim, lançar-se-á um olhar sobre *Maibi* como uma alternativa para repensar a situação daqueles e daquelas que atualmente são silenciados diante de situações semelhantes. Como suporte teórico e metodológico, para realização da análise, foram elencados algumas considerações de Antonio Candido, Walter Benjamin, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, dentre outros.

**Palavras-chave:** Literatura. História. Memória. Exploração. Submissão. Silêncios.

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que a literatura é um meio poderoso para entender o mundo. Novas informações, visões de mundo, discursos sobre povos, lugares e costumes são alguns dentre muitos temas que podem ser assimilados por meio de um texto literário. Portanto, sabe-se que, como exercício de recriação do mundo, a literatura sugere reflexões, revisões e re-dimensionamentos de nossos conceitos, crenças e valores.

Partindo desse conceito, realiza-se uma leitura do conto *Maibi* de Alberto Rangel. O conto, como já foi dito, foi extraído do livro *Inferno Verde: cenas e cenários do Amazonas* (1908) cuja narrativa ambienta-se nos seringais amazônicos no primeiro ciclo da borracha, em que se aborda a temática de coleta, exploração da seringa e as relações entre trabalhadores e patrões.

Antonio Candido (1993, p.83) afirma: “A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.”. Em consequência disso, defende Candido “Eis que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de porta de entrada para pensar na função da literatura”.

Para Walter Benjamin (1991, p.155), “O cronista que se põe a contar os acontecimentos (...) pequenos e grandes presta tributo à verdade de que nada do que alguma vez tenha acontecido pode ser con-

siderado perdido para a história (...).”

Entretanto, considerando essas afirmações, ressalta-se que, no conto *Maibi* o narrador estabelece uma relação com o leitor, sugerindo que quase tudo que é descrito no conto poderia ter acontecido, ou seja, ao visitar a História da Amazônia o leitor encontrará muitos registros de fatos semelhantes que ocorreram naquele período na região Amazônica. Portanto, por este viés, nesta leitura propõe-se fazer um breve comentário sobre o autor (Alberto Rangel) e o Contexto Histórico da época da publicação do livro. Posteriormente, lançar-se-á um olhar panorâmico sobre o conto supracitado, destacando aspectos de cunho sociais que são retratados enquanto representação de uma realidade.

### **RANGEL: UM REGIONALISTA AMAZÔNICO**

Alberto Rangel nasceu em Recife (1871—1945). Estudou engenharia na Escola Militar do Rio de Janeiro, nessa época, ele conheceu Euclides da Cunha de quem se tornou amigo. Em 1900 (mil e novecentos), Rangel mudou-se para Manaus, Amazonas, onde se dedicou a escrita literária e assumiu cargos públicos trabalhando como engenheiro Civil do Governo do referido Estado. Contudo, acrescenta-se que, até hoje existe a casa de Alberto Rangel, em Manaus, aberta ao público para visitação. Dentre as obras publicadas do autor destacam-se: *Inferno Verde: cenas e cenários do Amazonas* (1908); *Sombras n’  gua* (1913); *Quando o Brasil amanhecia* (1919); *Textos e pretextos* (1925); *Papéis pintados* (1928); * guas revessas* (1945).

Todavia, cabe ressaltar que com seus textos Rangel conseguiu reconhecimento da crítica brasileira por possuir um es-

tilo peculiar em suas cria es literárias, apesar de ser visto como alguém que não possui um olhar paradis ico do complexo amazônico.

Neste sentido, Peregrino Júnior, no compêndio organizado por Afrânio Coutinho, *A Literatura no Brasil* (1955) se propôs a traçar uma linha do tempo do regionalismo amazônico, no período compreendido entre o Naturalismo ao Pós – Modernismo. Neste contexto, ao falar sobre a passagem dedicada ao p s – naturalismo, o autor contemplou Euclides e Rangel, salientando que: “o segundo momento do regionalismo amazônico, caracterizou-se pelo misto entre o deslumbramento pela natureza e a embriaguez verbal (...)” (1955, p. 158). Sobre o *Inferno Verde*, Júnior escreveu: “(...) Algumas das suas páginas são tão fortes e poderosas, embora muitas delas se percam no puro jogo verbal do seu estilo peculiar ssimo.” (1955, p. 161).

Publicado em 1908, *Inferno Verde: cenas e cenários do Amazonas*   o livro de estreia de Alberto Rangel, todavia, o livro possui uma técnica inovadora, pois   composto por onze contos, podendo também ser lido como um romance de onze capítulos. Ademais, como foi mencionado Alberto Rangel e Euclides da Cunha eram amigos. Em virtude disso, ao escrever *Inferno Verde* Rangel entrega o livro para que Cunha o prefacie. Diante disso, no preâmbulo *Euclides* da Cunha engrandece a obra com os seguintes dizeres: “*O Inferno Verde*, a começar pelo título, devia ser o que  , surpreendente, extravagante; feito para despertar estranheza. (...) Porque   um livro bárbaro”. Além disso, Cunha acrescenta: “(...) todo construído de verdades, figura-se um acervo de fantasias. Vibra-lhe em cada folha um doloroso realismo (...)” (RAN-

GEL, 2008, p. 23).

E por falar em realismo, expressos nos textos rangeliano, ressalta-se que, essa impressão não se limita apenas aos olhares de brasileiros; já que o jornalista inglês Henry Major Tomlinson (1873 – 1958), que escreveu o relato de viagem *O mar e a selva*, encontrou o livro de Rangel em uma livraria de Belém do Pará e fez um comentário sobre a ilustração da capa de *Inferno Verde*. Segundo Tomlinson, a imagem retrata a realidade da época. Constata-se no seguinte trecho:

Na capa havia a imagem de uma mulher indígena nua, símbolo da Amazônia; e de ferimentos em seu corpo, seu sangue estava se exaurindo numas tigelas, que o seringueiro usa enfiadas nas incisões da seringueira. Do que eu ouvi sobre o assunto, e eu ouvi muito, aquela imagem não estava exagerada (...) (TOMLINSON 2014, p.213).

Diante disso, pode-se pensar que os escritos rangeliano representam literariamente um ponto de vista realista da Amazônia brasileira no início do século XX, pois neles o autor expressa sua indignação no referente às atrocidades realizadas na região, naquele período, contra a mulher, o homem e a natureza. Dito de outra forma, denúncia às atrocidades cometidas na região contra os fracos, os subalternos.

#### **ABORDAGEM TEÓRICA: OPRESSÃO E SUBMISSÃO**

Antes de explorarmos o Conto *Mai-bi*, apresentaremos, resumidamente, alguns apontamentos da teórica Gayatri Chakravorty Spivak, com seu texto *Pode o Subalterno Falar?* Uma vez que a autora traz, com suas teorias, uma grande contribuição para se pensar na questão

da submissão e do silêncio do “Outro”, e, principalmente da mulher. Spivak nasceu na Índia, em 1942 e atualmente trabalha como professora do Departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade de Columbia, Nova Iorque. *A priori*, ela tornou-se conhecida como tradutora de Jaques Derrida e seu trabalho de desconstrução. No entanto, atualmente, segundo Sandra Regina Goulart de Almeida, que escreveu o prefácio do texto de Spivak (2010, p.10) ela (Spivak), transita por várias áreas do conhecimento, sua crítica possui base: marxista, pós-estruturalista, desconstrucionista, além do feminismo contemporâneo e o pós-colonialismo e, mais recentemente as teorias de multiculturalismo e globalização.

O livro *Pode o Subalterno Falar?* foi publicado em 1985 e lançado no Brasil em 2010. Nessa obra, Spivak lança uma discussão sobre condição do sujeito subalterno que na definição de Spivak (2010, p.12), é aquele que pertence “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados” além da impossibilidade “da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante [...]”. Portanto, a autora enxerga a condição do sujeito subalterno tensa e desesperadora; aliás, segundo ela, a situação se agrava quando se trata de gênero, uma vez que a mulher, principalmente, se for negra, pobre e colonizada estará mais envolvida que o sujeito subalterno masculino em situação desprivilegiada, posto que, além de se submeter ao colonizador deve obediência ao pai ou ao marido, tornando-se, conseqüentemente, subalterna do subalterno, como atesta Spivak (2010, p. 66) “[...] apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da

insurgência, a construção ideológica do gênero mantém a dominação masculina”.

Diante disso, a teórica e crítica acrescenta: Spivak (2010, p. 67) “Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade [...]”. A autora vai além, salientando a falta de espaço da mulher subalterna que, ao tentar romper o silêncio não encontra oportunidades, como podemos constatar no prefácio do texto, onde Almeida cita Spivak (2010, p.14) “(...) a mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”.

No referente a este assunto, considere-se, também, o teórico Frantz Fanon (1925-1961), médico psiquiatra, ensaísta e militante político. Fanon é nascido na França, mas possui ascendência francesa e africana; ele escreveu livros fundamentais sobre a diáspora africana (onde analisa as relações entre opressores e oprimidos, bem como, suas consequências psicológicas), dentre suas obras, destaca-se: *Os Condenados da Terra*; onde o autor analisa as relações entre colonos e colonizados relatando as disparidades entre esses agentes. Neste sentido, segundo Fanon (1968, p. 29) A zona habitada pelos colonizados é oposta da zona habitada pelos colonos. “(...) A cidade do colono é repleta de coisas boas”. Em contrapartida, encontra-se, “(...) A cidade do colonizado é um lugar mal afamado (...), ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra (...)” onde não se importa se nasce ou morre, ou mesmo de que se morre. Ademais, é “uma cidade acorçada, ajoelhada, uma cidade acuada (...)”. Além disso, Fanon escreveu (1968, p. 73) “[...] o trabalho do colono é tornar

impossível até os sonhos de liberdade do colonizado”.

Ademais, Fanon (1968, p.44) salienta que: “[...] O colonizado descobre o real e transforma-o em sua práxis, no exercício da sua violência, em seu projeto de libertação”.

Poderíamos encontrar uma analogia entre as colocações de Spivak e Fanon na narrativa ficcional *Maibi*, no que tange a questões como: a opressão, a violência, a subalternidade do homem, da mulher e o seu silêncio diante de situações opressoras.

## O CONTO MAIBI

Ambientado nos seringais amazônicos no primeiro ciclo da borracha, o conto *Maibi* é narrado em terceira pessoa, cuja prosa oscila entre narração e descrição, tal como a linguagem que ora possui a forma de registro documental histórica e ora criativa e poética, além de algumas variantes linguísticas típicas na região, naquela época, são utilizadas na composição da narrativa do conto rangeliano. Ademais, as escolhas linguísticas são propositalmente incorporadas no conto com objetivos específicos, a exemplo temos o nome do armazém do seringal: Soledade: (Lat. Solitate). Lugar ermo, tristeza de quem se acha só.

E é neste contexto que o narrador onipresente e onisciente descreve cronologicamente a rotina diária dos trabalhadores nos seringais, descritos no conto, e suas relações com os patrões. Nesse sentido, insere-se a figura da mulher que, aliás, era presença rara naquele espaço, pois, segundo o narrador, havia apenas três. Perante isso, o narrador conta a história da cabocla Maibi, objeto de um sistema injusto e impiedoso, de uma forma tão realista que, facilmente um leitor desatento poderá confundir com um relato



histórico.

Segundo o narrador, o cearense Sabino devia ao dono do seringal certa quantia em dinheiro. A dívida se estendia em um período de quatro anos e somando os juros, embora ele trabalhasse muito não acreditava que possuiria saldo suficiente para efetuar o pagamento, e, conseqüentemente, não poderia sair do seringal e voltar para o Ceará. “(...) Compreendia o Sabino que em companhia da esposa, por mais que trabalhasse, nunca pagaria a dívida crescente e escravo se tornava (...)” (RANGEL, 2008, p. 122).

Por imposição do patrão, Sabino não enxerga outra saída e negocia sua mulher Maibi com o tenente Marciano (patrão do Sabino e dono do armazém Soledade), pela quitação de sua dívida com o patrão. Sendo assim, Sabino passaria sua mulher a Sérgio (outro seringueiro e freguês do armazém), e este assumiria a dívida. O negócio foi realizado “em comum acordo e consentimento dos pares”. Aliás, “todos” se beneficiariam com a venda, considerando que Sérgio era um rapaz trabalhador e possuidor de saldo. Conseqüentemente, o patrão teria mais chance de receber dele que do Sabino. Além disso, ele (Sabino) sozinho, ou seja, sem a companhia de Maibi, se dedicaria mais ao trabalho e conseguiria tirar saldo no fim do ano. Segundo o narrador, de *Maibi*, este seria: “(...) O mais comum dos arranjos comerciais, essa transferência de débitos, com o assentimento do credor por saldo de contas.” (RANGEL, 2008, p.121).

Realizada a negociação a cabocla passou a morar com o Sérgio. Entretanto, Sabino não conseguiu lidar com a situação, as lembranças, o ciúme, o trabalho árduo, enfim, a vida era menos penosa ao lado de Maibi, pensava ele. Inconformado com a sua condição, aproveitou

a ausência de Sérgio na casa e capturou sua ex-mulher e resolveu matá-la de uma forma cruel e brutal, transformando-a em uma espécie similar de seringueira. Desta maneira, em um ritual macabro, ele amarrou a cabocla em uma árvore encaixando pequenas tigelas no seu corpo, tigelas que eram usadas para efetuar a coleta do látex. A cabocla foi encontrada pelo Zé magro (outro empregado do seringal), que ficou aterrorizado com a cena — as tigelas repletas com o sangue coalhado da cabocla. Diante disso, o narrador diz que: “[...] o martírio de Maibi com sua vida a escoar-se nas tigelinhas do seringueiro seria assim bem menor que o do Amazonas, oferecendo-se em pasto de uma de uma indústria que o esgota [...]”. (RANGEL, 2008, p.131). Ou seja, como pudemos perceber o sacrifício de Maibi, no conto, é comparado com o sacrifício do Amazonas (da Amazônia) em fase de exploração.

Como foi dito, as afirmações de Spivak e Fanon, dialogam perfeitamente com a situação exposta, no conto *Maibi*, no referente à subalternidade do homem, da mulher e o seu silêncio diante de situações opressoras, uma vez que Sabino na sua condição de subalterno negocia sua mulher Maibi. É importante relatar, ainda, que no decorrer de toda a história a cabocla Maibi não possui voz, assim sendo, nos dizeres de Spivak, isso a tornaria subalterna do subalterno.

## FATORES DE CUNHO SOCIAL PRESENTES NO CONTO MAIBI

Segundo Antonio Candido (2006, p. 21) “[...] a literatura como fenômeno da civilização, depende, para se constituir e caracterizar do entrecruzamento de vários fatores sociais”. Neste sentido, podemos destacar alguns fatores sociais pre-

sentos no conto *Maibi*, pois, são postos em questão: a) a relação de poder que os seringalistas exerciam sobre os seringueiros; b) a figura da mulher como objeto, moeda de troca; c) o trabalho semiescravo do emigrado nordestino; d) além do sistema de aviamento e a economia extrativista.

Segundo o narrador, a busca frenética pelo látex, nos seringais amazônicos, consistia na exploração contínua da natureza e dos trabalhadores. Os donos de seringais não possuíam nenhuma preocupação com o ser humano e tão pouco com a preservação da natureza. Em suma, a visada dos envolvidos nos negócios relativos à seringa era apenas a obtenção de lucros. Como mostra o trecho, extraído do conto:

Marciano, antes da dispersão de novos fregueses, os reuniu na vasta sala do soledade e lhe dirigira uma fala. Exigia trabalho e freguês com saldo. Isso de gente devendo não era com ele... Não queria saber de histórias, queria borracha! E desprezando escrúpulo e cuidados na conservação da riqueza florestal (...) resumia brutalmente, o programa de exploração: “Quem for tatu que cave; quem for macaco que trepe”(...). (RANGEL, 2008, p.126)

Portanto, segundo o narrador, os patrões exigiam ao máximo dos coletores a extração do produto, mesmo que para isso, houvesse o sacrifício das árvores, ou seja, “(...) liquidaria a principal riqueza da bacia amazônica, estancando-a na sua fonte” (RANGEL, 2008, p.127).

No concernente a isso, podemos relatar que, como foi afirmado anteriormente, o jornalista inglês H. M. Tomlinson esteve na Amazônia durante o primeiro ciclo da borracha, e comentou sobre a

obsessão que havia na região em torno da “preciosa seiva”. Ele enxerga isso como uma estupidez, ressaltando que, diante de uma região tão rica, “os brasileiros só pensam em borracha”. Para ele “(...) é uma blasfêmia, que em semelhante terra e potencialmente opulenta, a seiva de uma de suas árvores silvestre deveria ser motivo de assunto”. O autor acrescenta: “como é nos estados do Amazonas e Pará – como se ela fosse o ato da Providência. (...)”. (TOMLINSON, 2014, p. 212).

Podemos observar que no enredo do conto *Maibi* há uma aproximação visível com fatos extraídos da “realidade”, ou seja; da “verdade”, do conhecimento que temos no que tange a historicidade daquele período na região Amazônica, estreitando, desta forma, a relação entre a Literatura e a História. No referente a isso, Antonio Candido (2011, p. 20), defende que: o termo “verdade” referente à obra ficcional possui significados diversos. “Designa com frequência qualquer coisa como genuinidade, sinceridade ou autenticidade (termos que em geral visam à atitude subjetiva do autor); ou a verossimilhança, isto é na expressão de Aristóteles”. Ou seja, “não a adequação daquilo que aconteceu, mas aquilo que podia ter acontecido; ou a coerência interna no que tange ao mundo imaginário das personagens e situações miméticas”; ou ainda, acrescenta o autor, “a visão profunda — de ordem filosófica, psicológica ou sociológica — da realidade”.

Diante disso, podemos dizer que Candido parte do conceito de que a literatura possui caráter verossímil, ou seja, pode trabalhar as relações de verossimilhança com a realidade exterior ao texto. E nesse sentido, pode-se pensar no conto *Maibi*, uma vez que, no decorrer de toda a narrativa nos deparamos com fatos ex-

traídos da realidade. Em relação a isso, Candido (2011, p.15) defende: “[...] o mundo fictício ou mimético, frequentemente, reflete momentos selecionados e transfigurados da realidade empírica exterior a obra”. Ademais, para o crítico, “(...) Graças ao vigor de detalhes, à “veracidade” (...) tende a construir a verossimilhança do mundo imaginário (...)” (CANDIDO, 2011, p. 21). Sendo assim, acredita-se que o autor de um texto ficcional pode selecionar uma série de fatos extraídos da realidade, ou seja, da percepção que temos como realidade, e adicionar a isso detalhes, tais como: descrição de fenômenos da natureza, características físicas das personagens, diálogos, comportamentos, entre outros elementos que são adicionados ao enredo. Portanto, o autor utiliza esses recursos, acima mencionados, com intento de criar no leitor o sentimento de verdade, e isso remete a narrativa de *Maibi*, uma vez que o conto possui um enredo repleto de detalhes e os fatos extraídos da realidade perfazem a história.

Todavia, o narrador informa outros aspectos de cunho social além dos já citados, e, sobretudo, denuncia a falta de políticas públicas voltadas para a Amazônia, ou seja, que contemplassem os trabalhadores dos seringais. No conto lê-se: (RANGEL, 2008, p.122). “[...] O regime da indústria seringueira tem sido abominável. Instituiu-se o trabalho com a escravidão branca! Incidente à parte na civilização nacional determinaram-no as circunstâncias de uma exploração sem lei.” Além disso, acrescenta o narrador “O código surgiu mesmo nas contingências da luta. Não por uma intimação de uma autoridade que não existia; mas por acordo tácito entre todos. (...)”.

Em outro momento, o narrador descreve sobre a chegada de trabalhadores no

seringal, vindo do Ceará. Segundo o narrador: neste carregamento, havia “umas vinte cabeças”. No entanto, cinquenta homens haviam sido agenciados. “Mas, uns havia fugido no Pará, outros em Manaus e cinco havia “dado o prego” com as febres. (...)”. (RANGEL, 2008, p.125).

Podemos perceber, diante destes trechos, a forma em que as relações humanas são deterioradas, no conto, por motivos sociais e econômicos. Havia uma relação de superioridade que reduzia o outro a coisa possuída, ou seja, a coisificação do humano em prol do capitalismo. Contudo, apesar dessas denúncias realizadas pelo narrador, podemos dizer que, a figura da personagem Maibi é quem mais sofre explorações. Em primeiro lugar, nota-se que em nenhum momento da narrativa ela possui voz; depois serve de objeto de troca, além de ser sacrificada e morta. Aliás, podemos observar que o conto ilustra um paralelismo entre a seiva extraída da seringueira e o sangue de Maibi. Como mostra o seguinte trecho:

Atado com uns pedaços de ambécima à “madeira” da estrada, o corpo acanelado da cabocla adornava bizarramente a planta que lhe servia de estranho pelourinho. Era como uma extravagante orquídea carnosa e trigueira, nascida ao pé da árvore fatídica. Sobre os seios túrgidos, sobre o ventre arqueado, nas pernas rijas, tinha sido embutida na carne uma dúzia de tigelas. Devia o sangue da mulher enchê-las e por elas transbordar, regando as raízes do poste vivo que sustinha a morta. Nos recipientes o leite estava coalhado — um cernambi vermelho [...] A vingança do seringueiro, com intenção diversa, esculpira a imagem imponente e flagrante de sua sacrificadora exploração. Havia uma auréola de oblação neste cadáver,

que se diria representar, em miniatura, um crime maior, não cometido pelo Amor, em coração desvairado, mas pela Ambição coletiva de milhares d'almas endoidecidas na cobiça universal. (RANGEL, 2008, p.130,131).

Neste sentido, podemos dizer que martírio de Maibi remete a crise da borracha (1908 – 1916), metáfora da seringueira, isto é, a vida econômica da Amazônia. É sabido que em 1876, o Inglês Henry Alexander Wickham esteve na Amazônia e contrabandeou 70.000 sementes de seringueira levando para o jardim botânico de Kem, em Londres, de lá plantaram nas colônias britânicas, dentre elas, podemos citar: Ceilão, Malásia e Índia. Tendo como consequência, prejuízos incalculáveis ao Brasil e é claro à Amazônia, além de ser o estopim para a decadência da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

Dois professores do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR — Cito: Marcos Teixeira e Dante Fonseca, publicaram um livro de História Regional, onde descrevem a historicidade da região amazônica e segundo eles: (2001, p. 157).“(...) devido à concorrência de produção na Malásia os seringais caíram no abandono e grandes fortunas desapareceram”. Além disso, segundo os autores, acima citados: “A ausência de investimentos em outras áreas da economia levou a Amazônia a mergulhar em profundo estado de decadência. (...)”.

Como pudemos constatar, perante as citações acima, a Amazônia foi vítima de diversas formas de exploração, dentre elas, destacam-se a exploração de seringalistas brasileiros e bolivianos, com a extração da seringa de forma desenfreada e o tráfico de sementes da seringueira, por

contrabandeadores estrangeiros, que se refletiu profundamente de forma negativa para a economia da Amazônia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente leitura do conto *Maibi*, procurou-se contemplar os fatores sociais, pois, acredita-se, que o referido texto sugere, ou até mesmo solicita este tipo de leitura. Candido (2006, p.25), defende que: quando estamos diante de um texto literário “(...) devemos levar em conta e variar o jogo de fatores que o motivam (...)”, e; ainda para Candido (2006, p.16), “(...) Nada impede que cada crítico ressalte o elemento de sua preferência (...)”.

Contudo, pudemos perceber na leitura do conto, que os fatores sociais com caráter denunciatórios predominam no decorrer de toda a narrativa, e é justamente este o motivo de tê-lo selecionado como objeto de análise. Portanto, percebeu-se que a figura de Maibi sacrificada remete a exploração das mulheres na região e da própria Amazônia. Vítimas da ganância e da exploração, dos seringalistas, de estrangeiros, e, de certa forma, dos seringueiros, uma vez que Sabino ao buscar alcançar saldo enxerga a cabocla Maibi como um estorvo e objeto de troca.

Tendo em vista os aspectos observados, pode-se dizer que Alberto Rangel apropriou-se da arte literária para chamar à atenção não apenas das autoridades daquela época, no referente aos problemas sociais e ambientais que ocorreram na Amazônia, naquele período, mas, de todos que, de alguma maneira, tivessem acesso aos seus escritos, com intuito de manter vivo na memória os fatos ocorridos no que tange às atrocidades cometidas na região.

Todavia, conforme escreveu Walter Benjamin (1991, p.156) “Articular histo-

ricamente algo do passado não significa reconhecê-lo “como ele efetivamente foi”. Significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo”. Além disso, assegura Benjamin (1991, p. 161) “A história é objeto de uma construção, que tem lugar não no tempo vazio e homogêneo, mas no repleto da atualidade”.

Por todos esses aspectos, acredita-se que *Maibi* pode ser visto, também, como uma alternativa para se pensar na situação atual da Amazônia, e daqueles e daquelas que são silenciados diante de situações semelhantes, dessas retratadas no conto; e por este viés, o conto range-liano pode ser entendido como uma alternativa para refletirmos de que forma — podemos contribuir para ajudar a solucionar tais problemas.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Sociologia**. Organizador e tradutor: Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In:\_\_\_\_\_. **Recortes**: 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. Crítica e Sociologia. In:\_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al . **A Personagem de Ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JÚNIOR, Peregrino. In: \_\_\_\_\_. COUTINHO, Afrânio (org.). **A Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Larragoiti, 1955.
- RANGEL, Alberto. **Inferno Verde: e cenário do Amazonas**. 6. Ed. Manaus: Editora Valer, 2008.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa. Belo Horizonte. Ed: UFMG, 2010.
- TEIXEIRA, Marcos Antônio& FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. 2. ed. Porto Velho, Rondoniana. 2001.
- TOMLINSON, Henry M. **O Mar e a Selva: Relato de um Inglês na Amazônia**. Trad. Hélio Rodrigues Rocha. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

# PRISÃO, VIOLÊNCIA E REINCIDÊNCIA PENITENCIÁRIA: ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Marisol de Paula Reis Brandt  
*Universidade Federal do Acre (UFAC)*

## RESUMO

O exame da instituição prisional a partir da ótica das pessoas presas vem, nas últimas décadas, adquirindo mais visibilidade em pesquisas que tratam dos temas da criminalidade e da violência urbana. No Brasil, lugar em que os problemas com o sistema penitenciário atingiram dimensões epidêmicas, ainda são muito precárias as informações disponíveis para fundamentar diagnósticos precisos e políticas eficazes de melhorias das condições prisionais. No mesmo sentido, a fragilidade do sistema penitenciário chama a atenção de estudiosos para tal situação, destacando-se a necessidade de uma análise mais acurada das razões sociais que potencializam e perpetuam a violência nas prisões. Diante disso, o presente estudo aborda as representações sociais da reincidência penitenciária, tendo como eixo referencial pesquisa de mestrado defendida no ano de 2001, na Universidade de Brasília. O objeto de estudo são homens e mulheres presos por crimes contra o patrimônio (furtos e roubos), e o local da pesquisa é o Complexo Penitenciário de Brasília. A partir de análise revisitada, propõe-se reatualizar os dados quantitativos, bem como a fonte teórica e a análise dos resultados.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Reincidência penitenciária. Sistema carcerário Brasileiro.

## 1 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO EIXO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A representação é uma ação simbólica de um sujeito em relação a um mundo, mas o seu processo de produção é social. As representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, mediadas entre o sujeito psíquico e a realidade social. Elas buscam captar os fenômenos que ocorrem no cotidiano, o conhecimento compartilhado por pessoas comuns, produzidos socialmente a partir das relações de troca entre pessoas e grupos que se dão espontaneamente, e permite aos sujeitos formular explicações, orientar e justificar suas ações cotidianas. Conforme observou Jodelet,

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (JODELET, 1984, citada por SÁ, 1993: 32).

A teoria das representações sociais proposta por Moscovici a partir do seu trabalho *La Psychanalyse, son image et son public*, é uma forma sociológica da psicologia social. Esta classificação proposta por Farr (1994) deve-se ao fato de Moscovici (1994) ter-se apoiado em Émile Durkheim, um dos fundadores das ciências sociais na França. Durkheim defendia que o estudo das representações individuais era do domínio da psicologia,

enquanto que o estudo das representações coletivas era do domínio da sociologia, por partilhar da noção de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram distintas daquelas que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1994).

O eixo-guia das representações sociais é a comunicação social que se desenvolve em um contexto no qual os sujeitos têm um referencial e uma visão em comum da realidade. Dessa forma, a comunicação exige mais do que a simples utilização do mesmo código linguístico. Para que haja comunicação, é necessário que as pessoas compartilhem representações sociais, para que possam se expressar e se compreender.

Se as representações sociais é uma condição necessária para que haja comunicação, é porque elas permitem ao sujeito compreender e explicar a realidade: “elas definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber ingênuo” (ABRIC, 1998:29).

Com base nessas informações, como a Reincidência Penitenciária pode ser objeto de representação social? A reincidência penitenciária é objeto de representação social porque é um fenômeno da vida social. É manifestação concreta da criminalidade e da violência, causando verdadeiro impacto social, sobretudo, nos centros urbanos. Na medida em que é impossível se prever que atores sociais e em quais circunstâncias serão envolvidos em ações/atitudes criminosas, ela os deixa mais ou menos vulneráveis às suas implicações, sejam como vítimas ou agressores.

No âmbito da discussão sobre a reincidência penitenciária, as representações sociais nos auxiliam na análise crítica das situações reais de vida, dos núcleos posi-

tivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade social dos sujeitos que as constroem.

A pesquisa foi realizada com catorze informantes homens e mulheres, do Complexo Penitenciário de Brasília – Centro de Internamento e Reintegração, Núcleo de Custódia e Penitenciária Feminina. Optou-se pela abordagem qualitativa, válida em estudos que trabalham com um pequeno número de informantes e que visam mais ao aprofundamento que a generalização. No âmbito dessa abordagem, foram utilizadas as técnicas de “entrevistas em profundidade” e, sequencialmente, a história de vida dos informantes.

Os dados colhidos para a caracterização do grupo pesquisado refletiram o perfil predominante daqueles que ocupam as penitenciárias do país: alta incidência da população jovem (abaixo de 30 anos), mestiços entre negros e brancos, pobres, de baixa escolaridade, sendo que, desses, a maior parte consumiu ou consumia algum tipo de droga (maconha, merla ou crack).

Trabalhou-se com o conceito de reincidência penitenciária a partir da definição contida na Legislação Penal Brasileira (art. 44). Por ‘reincidente penitenciário’ compreende-se o indivíduo que reúna as seguintes condições: a) que tenha sido condenado e cumprido pena de prisão pela prática de crimes de furtos e roubos, e que tenha obtido liberdade b) que, posto em liberdade, tenha cometido novo(s) delito(s) em furtos e roubos<sup>1</sup>; c) que, por força do(s) novo(s) delito(s), tenha sido condenado, retornando ao sistema penitenciário para cumprir nova pena. Assim, todos os depoentes retornaram à prisão para cumprir nova sentença condenatória transitada em julgado.

## 2 - A REINCIDÊNCIA PENITENCIÁRIA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS PRATICANTES DE CRIME: UM FENÔMENO MULTIFACETADO

Consta na Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 90, que a família é a principal responsável pela alimentação e pela proteção da criança, da infância à adolescência. A iniciação das crianças na cultura, nos valores e nas normas da sociedade começa na família. Para um desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança deve crescer num ambiente familiar, numa atmosfera de felicidade, amor e compreensão (KALOUSTIAN, 1998).

Já Arruda (1983) observa que a situação de parte das famílias brasileiras é caracterizada por problemas sociais de natureza diversa. A violação frequente aos direitos humanos e as barreiras econômicas, sociais e culturais impedem o desenvolvimento integral de seus membros. Esta situação de vulnerabilidade das famílias está de certa forma, associada à sua condição de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país. Comenta ainda o autor que, no caso das famílias mais pobres, é comum a existência de membros improdutivos, crianças pequenas, velhos, parentes ou amigos agregados momentaneamente ou não, que se apóiam na rede familiar já estabelecida, configurando-se como uma extensa família tradicional.

Quando isso ocorre, parte da formação dos filhos, em idade escolar, fica a critério deles mesmos, ou, ainda, a cargo dos filhos maiores, que assumem, prematuramente, o papel de “educadores”, de “donas de casa” na divisão sexual do trabalho existente na família. Essa situação

foi verificada na fala do entrevistado 1:

**“...com sete anos, eu me lembro que minha mãe trabalhava na casa dos outros (...) ela passava roupa, arrumava casa e meu pai de pedreiro. Meu avô, pai do meu pai morava com a gente (...) A minha irmã cuidava da gente. Ela tava com 12 anos e eu tinha mais dois irmãos, um de quatro e um de seis meses(entrevistado 1).**

Nessa condição, estas crianças/adolescentes que vivenciam o processo de inserção prematura na vida adulta desenvolvem, muito cedo, a arte de viver no estreito domínio entre o legal e o ilegal, driblando a polícia, criando relações amistosas com outros jovens na mesma condição e aprendendo a criar oportunidades de furtar pequenos objetos de carros, supermercados, lojas etc. Vivendo em estado de insegurança constante, estes jovens estabelecem vínculos com outros indivíduos com quem convivem nesse mesmo espaço social, particularmente, a polícia e os “amigos”, sendo estes mesmos “amigos”, em alguns casos, pequenos traficantes e usuários de drogas, os que induzem a criança ou o jovem a experimentá-las também – em geral, cola de sapateiro, crack, merla, maconha etc., indicando, também, como e onde conseguí-la com maior facilidade. É o que se verifica na fala do entrevistado 5:

**“A minha infância foi marcada pelo uso da droga. Eu comecei assim, muito novo (...) uns 11, doze anos. A droga é o seguinte: a droga destrói a pessoa, ela é o princípio de tudo..”** (entrevistado 5).

Foi frequente no relato dos entrevistados, afirmar que a organização da família girava em torno da figura materna, cuja importância transparece na fala dos mesmos. Referiam-se à mãe de forma



idealizada atribuindo à sua falta o agravamento da sua situação e, até mesmo, o ingresso definitivo na criminalidade:

**“Eu entrei pro crime muito novo, eu entrei com oito anos de idade, eu tinha perdido a minha mãe e isso trouxe uma revolta muito grande dentro de mim . (...) Com 11 anos já tava andando armado...”** (entrevistado 7).

A criança e o jovem, em situação de risco, na relação com outros menores na mesma condição, desenvolvem comportamentos anti-sociais e violentos, incluindo aí o aprendizado e a utilização de armas (em geral facas, estiletes e armas de fogo) aprendendo os “macetes” da “vida no crime” (iniciando-se com furtos de pequenos objetos) e, na vida adulta, se tornando reincidentes em potencial. Em um espaço social ocupado pela força física, o uso de armas confere ao seu portador maiores riscos e também aumenta suas possibilidades de atuação.

Tanto para os que deixaram a família, como para os que vivem com ela, dedicando-se ao furto ou alternando entre “o furto” e o “trabalho”, a “casa” e a “rua”, a socialização esteve marcada pela violência, por ameaças e agressões constantes, por frequentes perseguições, detenções, por uma interação em uma rede de relações sociais desenvolvidas no contato cotidiano com a polícia e as instituições de assistência ao menor (Febem, Funabem, Delegacia de Menores etc.). Para estes jovens, a modificação mais substantiva que efetivamente ocorreu em suas vidas em relação à sua situação de “menor infrator” e, na fase adulta, de “reincidente penitenciário”, foi a que se processou no seu próprio interior, através de sua experiência vivida. O que está encoberto nessa realidade, são as causas que cedo, fizeram-no ir experimentando, depois aprimorando,

práticas agora incorporadas em seu cotidiano de criminalidade.

**A oposição mundo do crime x trabalho, a periculosidade social, as drogas, o esforço pessoal e a reincidência penitenciária**

De qualquer modo, a trajetória através da qual o egresso da penitenciária se transforma em reincidente penitenciário tem momentos significativos, nos quais à qualidade de “ex-interno(a)” e/ou “ex-presidiário(a)”, vão sendo acrescidos outros atributos, tais como o de “delinquente”, “bandido”, “perigoso” à sociedade. Esses atributos reforçam e aprofundam o reconhecimento social de sua condição, tanto aos olhos dos outros, da sociedade “legal” e dos personagens do mundo do crime, quanto internamente, na formação da sua autoimagem.

De modo geral, para os entrevistados, a ideia de periculosidade social está associada à violência (agressão física). Ser perigoso é ser excepcionalmente violento e criminoso o que, em termos de representação, se opõe à ideia de sociabilidade, de recuperação.

**“Bom, uma pessoa perigosa, pra mim, é aquela pessoa que não tem condição de viver com ninguém porque ali ela já tá pensando em matar ou fazer algum mal às pessoas.”** (entrevistado 12).

Um elemento importante que apareceu nas entrevistas foi a associação entre a periculosidade social e o consumo de drogas. Nesse particular, a droga aparece como um elemento que anula por completo a consciência e a capacidade de discernimento. É como se a droga, por si mesma, tivesse o poder de determinar comportamentos “perigosos” e atitudes que deixariam de ter uma correspondência com os valores do indivíduo, tornan-

do-se ele, um produto da droga. Nesse sentido, um dos entrevistados chegou categoricamente a fazer esta afirmação, dizendo que a “coragem para o ato”, ele conseguiu através do uso das drogas.

**“...eu pratiquei porque eu tava alucinado, tava tomado pela droga (...) as drogas, muitas das vezes, a droga toma uma parte do raciocínio da pessoa, enfraquecendo e impulsionado ela a fazer o ato”** (entrevistado 4).

Os entrevistados reincidentes tendem a avaliar negativamente o presídio, principalmente, no que diz respeito ao processo de recuperação. A prisão, local de punição do transgressor e de recuperação para a sociedade, devolve-o marcado para sempre, exatamente por ter passado por lá. Para os entrevistados, a relação entre o estigma e a conduta social reincidente é feita, principalmente, ao se referirem à “desconfiança” que a sociedade deposita no ex-presos, particularmente, no que diz respeito ao “trabalho”, elemento, segundo eles, fundamental no processo de recuperação:

**“O trabalho significa algo bom, algo positivo. Tem pessoas que não têm aquela capacidade de trabalhar pra ganhar um salário no fim do mês, quer ganhar muito dinheiro e é aí onde retorna. (...) eu gosto de trabalhar, eu sempre trabalhei, sou uma mulher que sempre trabalhei com pessoas de alto nível, eu fui chefe de cantina, eu sou uma boa cozinheira”** (entrevistada 9).

No entanto, se no contexto da oposição entre a “vida no crime” e “recuperação” o trabalho é um valor positivo para a pessoa reincidente, como ela explica fazer parte da “vida no crime”, reiterar em atividades delituosas? Nesse ponto, se o trabalho é referido como valor fundamental

para a recuperação mas, tendo em vista a situação na qual, a pessoa reincidente, mesmo trabalhando, continua a praticar furtos e roubos, é razoável supor que a aquisição de uma atividade remunerada pós-cárcere não é suficiente para que se mantenha distante da prática delituosa.

No conjunto de respostas fornecidas pelos entrevistados, pôde-se identificar que eles associam a duas ordens de fatores a explicação dessa contradição: uma delas é calcada na afirmação de que, “se a pessoa trabalha, mas continua roubando”, é porque não há vontade individual para abandonar o “mundo do crime”. Subjaz a isso, a ideia de que somente quem “se arrepende” dos seus atos pode se recuperar. Nesse particular, a permanência na criminalidade é percebida como uma espécie de escolha individual (da ausência de “força de vontade”) daqueles que preferem arriscar-se como criminosos, porque acreditam que “o dinheiro é mais fácil”, “o lucro é imediato”.

**“...pra sair dessa vida, a gente tem de esquecer o passado, passar uma borracha em tudo, tem de ter humildade pra entender que errou, mas que tá arrependido de tudo que fez...”** (entrevistado 3).

A outra (ordem) está relacionada ao consumo de drogas. Para os depoentes, o vício é citado como um poderoso instrumento estimulador da atividade delituosa. Assim, argumentam alguns dos entrevistados (principalmente os que pertencem aos estratos mais baixos) que, mesmo que a pessoa trabalhe se há necessidade permanente do consumo, tal situação pode levar à prática de delitos com o objetivo de se conseguir dinheiro mais rápido ou algum bem para negociar em troca de drogas.

**“...já aconteceu comigo de tá trabalhando, mas tava precisando de dinheiro pra comprar crack e voltei a fazer isso, porque tava viciado. (...) Saí do emprego e voltei pro crime”** (entrevistado 5).

No entanto, a avaliação dos entrevistados apresenta razoáveis diferenças quando envolve uma análise sobre as tendências de comportamento dos outros presos e de si mesmos. Eles tendem a ser pouco positivos e confiantes quando falam dos seus pares. Nesse sentido, é apresentada uma opinião cética em relação à recuperação de presos em geral e, de certa forma, otimista em relação à sua recuperação.

A interpretação para esse aparente otimismo quando a pessoa reincidente fala de sua recuperação e de pessimismo em relação ao “outro” preso, é feita da seguinte forma: sem poder romper com a realidade na qual se vê inserido e segundo a qual, certas pessoas pertencem à criminalidade e são inegavelmente “irrecuperáveis”, “não reeducáveis” e “não reintegráveis à sociedade”, cada um, na verdade, nega essa ideia quando se refere a si mesmo através do argumento simples de afirmá-la para “o outro”. Isso ocorre porque, não podendo romper com essa realidade (por ser ele mesmo dela integrante), mas, não podendo também aceitá-la para si, pois seria a afirmação dessa condição e de suas implicações (nascer no crime, fazer do crime uma carreira, não se recuperar), serve-se de “outro” para produzir sua exclusão dessa realidade que o desclassifica como sujeito, como cidadão.

## O PODER JUDICIÁRIO, A POLÍCIA E A MÍDIA

Na manutenção do circuito vicioso em que se vê aprisionada, a pessoa reincidente percebe as instituições que atuam em sentido contrário à sua recuperação. A imprensa, a justiça e a polícia, por exemplo. A imprensa - principalmente, através do noticiário policial das emissoras televisivas - aparece nas respostas dos entrevistados como instituição altamente discriminatória. Argumentam que tais programações - o “Cidade Alerta” da Rede Record foi o mais citado - influenciam negativamente a opinião pública, sobretudo porque impingem, como verdade absoluta, a ideia de irrecuperabilidade da população presa.

**“A TV (...) discrimina sim, porque ninguém mostra aqui os grupo religioso que tem dentro da prisão, ninguém mostra o preso estudando aqui dentro, a televisão não mostra isso, mas acontece uma rebelião aqui dentro, todo mundo fica sabendo, um mata o outro, na hora tem jornal, tem imprensa, a imprensa toda tá aqui”** (entrevistado 8).

Outro aspecto importante está relacionado à atuação da justiça. De modo geral, ela aparece nos depoimentos como órgão que funciona por oposição à recuperação. O poder judiciário é um órgão do Estado encarregado não só de julgar e punir as infrações cometidas, mas também de prover meios de readaptação da pessoa presa ao convívio social, do qual foi retirada legalmente pela oficialização da sua condição de infrator da lei. A organização prisional é uma das instituições que se utiliza do poder judiciário no desempenho dessas funções.

Para os entrevistados, o poder judi-

ciário é a justiça e, ao mesmo tempo em que percebem a importância dos serviços da justiça, reclamam também do seu “descaso” para com a vida de quem está no presídio, sobretudo, em relação à assistência e ao acompanhamento judicial e à arbitrariedade das penas impostas, sendo estes elementos apontados como opostos à recuperação.

**“o trabalho deles é importante, né, porque se tem criminoso tem que ter justiça também. Só que a resposta dos juízes, dos promotor e advogados, quando chega até aqui dentro, demora muito. Quase não tem apoio deles em relação a quem tá aqui dentro. Eu tô aqui dentro até hoje por causa da falta de um advogado”** (entrevistado 8).

A avaliação negativa dos entrevistados em relação ao poder judiciário remete essa discussão à problemática dos direitos civis do cidadão (liberdade individual, igualdade e integridade física), já que o sistema de justiça penal seria, teoricamente, o instrumento público de garantia desses direitos. Conforme já foi apontado por Zaluar (1996), no Brasil, tais direitos não representam, propriamente, uma conquista de todos. Ao contrário, o que se observa é um sistema de justiça criminal acolhedor com quem pode pagar um bom advogado para defender seus interesses, e inerentemente opressor e discriminatório com a camada pobre.

Nesse particular e, no que concerne às entrevistas, as opiniões convergem para o argumento de que a justiça não funciona igualmente, favorecendo muito mais a quem tem dinheiro. Os entrevistados denunciam a presença da discriminação por parte dos advogados e juízes, a morosidade nos processos judiciais, e as condenações altas, geralmente, apoiados

na ideia da ausência de um “bom advogado” para o acompanhamento judicial:

**“Justiça só tem pra quem tem dinheiro (...) a justiça, pra quem tá aqui dentro, não tem condição de pagar um bom advogado, ela não existe, o que tá aqui só conta com a defensoria pública e a defensoria pública é lenta, ela deixa puxar a cadeia todinha sem fazer nada”** (entrevistada 10).

No mesmo sentido, também é reveladora a representação sobre a atuação da polícia. Dizem todos os entrevistados que, em geral, para a polícia, aquele que passou pela prisão “pertence ao crime” definitivamente. De acordo com os depoimentos, a perseguição policial ao ex-presos é comum e é considerada como um dos principais elementos para o agravamento da reincidência. Argumentam que a polícia não os deixa sair do círculo vicioso do crime e faz questão de estar permanentemente reafirmando a condição de delinquente do preso ou do ex-presos.

**“A pessoa roubando uma vez, ela nunca mais vai ter sossego, a própria polícia sempre vai ver a pessoa como ladrão, como marginal, então, pode tá com a mãe, com os irmãos no ponto de ônibus mas a polícia sempre vai te abordar, ela não quer saber se você tá trabalhando, você pode apresentar carteira fichada, mas eles te leva pra delegacia e vai te bater, te torturar, porque eles acha que bandido não trabalha, ou se trabalha, tá roubando também, então a polícia é um nojo”** (entrevistado 4).

Torturas, humilhações, pressões e confissões são práticas comuns, segundo os entrevistados, em cada encontro da polícia com o egresso da penitenciária, entendido por ela como um conjunto composto não só daqueles que praticam

atos delituosos, mas também de todos que, de uma forma ou de outra, já estiveram em presídios. De acordo com um respondente, estas torturas vão desde socos, pontapés, pauladas e afogamentos, até o uso de choque elétrico, no qual acabam confessando o que fizeram e o que não fizeram.

**“...não é à toa que polícia morre na mão de bandido. Eu tenho raiva de polícia. Qualquer um. (...) Quando eu saí daqui, eu não aguentei, o vício me dominou, e eu roubei pelo vício. Eu fui levado pra delegacia, tomei choque, fui afogado, fui espancado, fui escoraçado (...). Então, o que foi que eu fiz? Eu voltei a delinquir, porque, sendo marginal, eu acredito que eu vou morrer marginal”** (entrevistado 7).

Parece claro, com base nos depoimentos fornecidos, que a relação de reincidentes com a polícia está calcada em um sentimento de ódio, desprezo, desconfiança e hostilidade. A tortura sofrida em delegacia, revelada pelo entrevistado 7 no depoimento acima relatado, finaliza com a afirmação de que a polícia quer “marginalizar” e que só faz dele “um revoltado”. Revolta manifestada com a acusação de arbitrariedade, de conceitos discriminadores e do uso abusivo do medo como forma de intimidação por parte do policial, levando-o também a admitir a dificuldade de mudança em sua conduta social mediante tal situação. Além do mais, percebe o policial como uma categoria que “vive” em função do crime e, nesse sentido, tem também forte interesse na manutenção da reincidência.

**“...a polícia é violenta porque polícia vive de pegar bandido. Bandido e polícia faz parte do mesmo mundo. (...) eu vou chutar a laia deles, acabou o bandido, acabou a polícia, porque a**

**profissão de polícia é pegar bandido”** (entrevistado 7).

Esse, dentre outros depoimentos, está a indicar, como já foi mostrado por Paixão (1983), que a polícia se configura em uma categoria importante para se pensar o conjunto de elementos que incentiva o crime. Em consonância com a abordagem do autor, ela tem uma parcela fundamental de responsabilidade na manutenção da criminalidade e do seu alargamento. De igual modo, os depoimentos dos entrevistados também indicam que a ação policial representa para eles um componente importante de fomento da atividade criminosa. Pela fala dos entrevistados, pode-se depreender que as relações entre policial e pessoa reincidente, que são relações inter-humanas e, dessa forma, produzidas por homens, se descaracterizam de muitos aspectos humanos para assumir formas de violência (física e moral) e de impunidade.

Tal situação reafirma, mais uma vez, o peso do estigma que a pessoa reincidente carrega consigo: nos “contatos sociais mistos”, ela não é reconhecida como alguém recuperável. Tem uma característica distintiva conhecida, imediatamente evidente por estar fichada. Surpreendeu a fala do entrevistado 14 ao admitir verbalmente que não pretende abandonar o crime, argumentando a impossibilidade de assumir uma outra forma de vida. Afirma que o crime é a solução desde que lhe assegure alimentação, pagamento de aluguel, conta de luz e água e a manutenção de sua mãe. E o pior. Traz consigo um sentimento de desesperança, descrédito em si mesmo. Não vê opção para mudar.

“...o cabra que sai daqui não tem solução pra ele não. esse é o destino de quem vive aqui. é por isso que eu roubo mesmo e vou continuar roubando. eu sempre fiz

descuido (o que é “descuido”?) é o 155. eu sempre fiz descuido e tô aqui hoje acusado de assalto. (entrevistado 14).

Nesse sentido, pode-se dizer que, através da categoria recuperação, razão pela qual se justifica a existência dos aparelhos de repressão, a pessoa reincidente vislumbra o oposto ao que se propõe (recuperação x reincidência), na medida em que argumenta fazer parte de um sistema hostil a todo esforço que, como indivíduo, ela possa fazer no sentido de abandonar a vida no crime e retornar ao convívio social.

Daí subjaz outra constatação, a de que o reconhecimento social negativo é produzido pelo vínculo direto da pessoa presa à polícia, à justiça e à prisão. É, sobretudo, através desse contato reiterado com os órgãos de contenção da criminalidade, que a pessoa reincidente volta ao convívio social com o agravante do estigma que acompanha todos os egressos das penitenciárias, o que dificulta, sobremaneira, sua inserção normal na sociedade extra-muros.

Nesse sentido, segundo os depoentes, um dos problemas mais frequentes que acontece com quem sai do presídio é encontrar trabalho. Nesse particular, qualquer emprego exige atestado de bons antecedentes e a marca de passagem pelo presídio significa o reconhecimento de seu pertencimento à vida no crime, argumento suficiente para que se escolha outra pessoa. Isto ocorre mesmo para aqueles que já possuem uma profissão definida. Esta situação se agrava ainda mais porque, na maioria dos casos, o egresso, ao sair do presídio, não dispõe de recursos financeiros para “recomeçar a vida”. O presídio não oferece condições para que a pessoa presa possa exercer uma profissão ou mesmo aprender algum ofício, como

também, para conseguir algum dinheiro para se precaver contra as dificuldades da saída.

**“... muitos internos que tão aqui dentro queria trabalhar lá fora, mas eles não encontra serviço. Por que eles não encontra serviço? Porque é ex-presidiário. As portas se fecha lá fora”** (entrevistado 3).

Além do mais, outros entrevistados explicam estarem na vida do crime através de suas referências à impossibilidade de obter, através do trabalho, a satisfação de suas expectativas. Nesse sentido, a reincidência é justificada porque o trabalho que ele consegue não é gratificante, não traz recompensa material.

**“... eu sempre roubei no Park Way, no Lago Sul, no Lago Norte. Eu nunca roubei de pobre. Eu acho que isso é burrice, porque se a pessoa tá nessa vida, ela tem de tirar de quem tem (...) roubando deles lá, vamo supor, você rouba uma jóia, eles logo põe outra no lugar e aquela jóia ali, vale muito mais, vamo dizer, que 1 ano de trabalho”** (entrevistado 7).

Nestas formulações identificam-se os elementos que mostram a pessoa reincidente pertencer à camada mais pobre da sociedade. O próprio entrevistado explicita tais elementos: falta de qualificação profissional, dificuldade de acesso a profissões melhores, baixo nível de escolaridade etc. Diferentemente do que se observa em outras passagens, aqui não se tem uma preocupação em amenizar a responsabilidade do ato infracional. Pelo contrário, parece que, às vezes se dá uma espécie de justificativa da própria motivação para o crime: **“porque quem não tem cultura nunca vai conseguir um emprego pra ganhar aí vamo dizer um 500 reais por mês”**. Por outro lado, a va-

lorização de quem, apesar de tudo, não quer permanecer na vida do crime também é reveladora: **“(...) Se ele é lixeiro, peão de obra, não importa, importa é trabalhar”**.

Tais extremos revelam a situação de quase degradação a que está submetida a maior parte da população carcerária. A comprovação, pela fala dos entrevistados, dos elementos que identificam parcela significativa da população prisional como pertencente às camadas mais pobres da sociedade não significa, necessariamente, que eles percebam a trama social em que estão envolvidos como grupo social. Via de regra, prevalece nas falas a possibilidade de resolver individualmente sua situação, através do “auto-esforço”, da “vontade própria” no que diz respeito a permanecer ou não na vida do crime.

Ainda, nessa linha de raciocínio, é revelador a representação que se tem da relação entre pobreza e criminalidade. Os entrevistados não interpretam a pobreza como fator causador do cometimento de crimes. A maioria opinou contra a afirmação de que ser pobre justifica a prática reiterada em “furtos e roubos”. A ideia corrente é de que a pessoa que “se esforça” e “trabalha” não precisa cometer essas modalidades delituosas. Nesse sentido, buscam ilustrar com situações reais de vida do seu cotidiano citando exemplos de “honestidade” no qual o fato da pessoa “ser pobre” não a levou a enveredar pelo caminho do crime.

**“o crime tem mais que ver com o caráter da pessoa e não ela ser pobre. (...) na minha família não tem ninguém que rouba e todo mundo é pobre, todo mundo sempre lutou muito”** (entrevistada 9).

Nesse trecho, vê-se representada, mais uma vez, a importância do “traba-

lho”, da “honestidade” e do “esforço individual”, como valores fundamentais por oposição à vida no crime. Nesse sentido, “ser pobre” e “viver honestamente”, “sem ter que tirar o que é dos outros” só é possível por atos de “vontades individuais”. Também fica claro que não é o fato de “ser pobre” que justifica a inserção na criminalidade, mas “não ter trabalho”, conforme mostrado acima. Dessa representação, pode-se dizer que o trabalho significa algo mais do que a possibilidade de aquisição de bens materiais. O trabalho é valorizado positivamente porque representa a sua aceitação social, visto que o “trabalho” liga à “honestidade” que liga à “recuperação” que liga à “socialização” e ao convívio social. O trabalho é o oposto à “vagabundagem”, e possibilita o distanciamento das “más companhias”, o afastamento da criminalidade.

Tais considerações nos permitem assim, relativizar explicações para o fenômeno cujo peso único recaía em determinações de natureza econômica, e que associam, por vezes, em uma relação causal, criminalidade e pobreza.

### 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode depreender das análises até aqui elaboradas, é que o fenômeno da reincidência penitenciária não está vinculado unicamente a elementos de ordem econômica; ao contrário agrega um conjunto de fatores de natureza diversa, porém interligados, sejam estes de cunho material, cultural e/ou simbólico. Nessa linha de raciocínio, toma-se de empréstimo o argumento de Porto (1999) em discussão sobre as representações sociais da violência no Distrito Federal. Sua abordagem distancia a análise sociológica de uma representação unificada do social, nas quais a maioria dos indivíduos par-

tilha conteúdos e valores básicos de uma consciência comum, e registra a existência de novas sociabilidades, no plural, diferenciadas e heterogêneas, condizentes com as novas possibilidades de estruturação social.

## NOTAS

1 O Código Penal Brasileiro faz a seguinte diferenciação entre *roubo* e *furto*: furto (art. 155): subtrair para si ou para outrem, coisa alheia ou móvel; roubo (art. 157): subtrair para si ou para outrem coisa alheia ou móvel, mediante emprego ou ameaça de emprego de violência contra a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer modo, reduzido a impossibilidade de resistência.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude – A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: A. S. P. Moreira & D.C Oliveira (org.) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira – **Pequenos Bandidos**. São Paulo, Global, 1983.

FARR, Robert – Representações Sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994

JODELET, Denise – Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. In: S. Moscovici (ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1989. Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida. Mimeo.

KALOUSTIAN, Silvio Manoung – **Família Brasileira: a base de tudo**. 3. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNICEF, 1998.

MOSCOVICI, Serge – **A melhor maneira de comer o pudim ainda é comendo-o**.

II Conference Internationale sur les représentations sociales. Rio de Janeiro: 1994, mimeo.

PAIXÃO, Antônio Luiz – “Crimes e Criminosos em Belo Horizonte, 1932-1978”. In: **Crime, Violência e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PORTO, Maria Stela Grossi – “A Violência Urbana suas representações sociais: o caso do Distrito Federal”. In: **São Paulo, Perspectiva**, vol. 13, nº 4, out./dez., 1999.

SÁ, Celso Pereira – Representações Sociais: o conceito e o atual estado da teoria. In: SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ZALUAR, Alba - **Da Revolta ao Crime**. São Paulo: Polêmica, 1996.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

**CÓDIGO PENAL BRASILEIRO** – Decreto n.º 2.848 de 7 de dezembro de 1940, atualizado pela Lei n.º 6.898, de 30 de março de 1981. São Paulo: Saraiva, 1984.



# RESISTÊNCIA INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE- ESTUDO SOBRE OS TEMBÉ TENETEHÁRA DE TOMÉ-AÇU/PA

Michelly Silva Machado  
*Universidade Federal do Pará*

## RESUMO

A história das etnias indígenas do Brasil é marcada por um processo de negação e segregação das identidades. No cenário Amazônico, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, camponeses e indígenas dialogam e resistem às segregações sociais existentes, estabelecendo as mais variadas formas de resistência e legitimação para sobrevivência de seus grupos, seja na floresta ou na cidade. Nesse contexto, apresenta-se uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPGLSA) sobre a etnia Tembé, que possui mais de 400 anos de contato e vêm sofrendo com a designação de “índios remanescentes” ou “misturados”. Nesse sentido, estuda-se especificadamente a Aldeia Turé-Mariquita, localizada na cidade de Tomé-Açu no estado do Pará, nas proximidades da bacia do Rio Acará. Observa-se o processo de migração Tembé, estratégias de sobrevivência, reafirmação da identidade Tenetehára e resistência indígena na pós-modernidade. Para isso, dialoga-se com autores como: Ribeiro (1957), Van Seters (2008), Chartier (1990), Hall (2008) e Gomes (2002).

**Palavras-chave:** etnia Tembé. Identidade. resistência indígena e pós-modernidade.

## INTRODUÇÃO

A pluralidade cultural amazônica compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida

que delinearam a organização social e o sistema de conhecimentos da sociedade amazônica. Falar da herança cultural indígena, em especial dos Tembé da Aldeia Turé-Mariquita, é pensar em suas realizações, desde objetos crenças, língua e valores.

Os Tembé localizam-se nos vales dos Rios Acará (ou Grande), Guamá e Gurupi, no Estado do Pará. Fazem parte da nação Tenetehára, que em Tupí-Guarani significa: “homem verdadeiro”. Segundo Gomes (2002), os Tenetehára ao migrarem para o Gurupi, receberam o nome Tembé, essa denominação tem origem na palavra “Teme”, que na língua Tembé significa “Lábio”.

o vocabulário Tenetehára é composto pelo verbo “ten” (ser) mais o qualificativo “ete” (intenso, verdadeiro) e o substantivizador “har(a)”, que quer dizer “o ser íntegro, gente verdadeira”. Já o etnônimo Guajajara, que significa ‘donos dos Guajá’, é interpretado pelos próprios Tenetehára com este significado. Este termo pode ter tido como fonte a língua-Geral Amazônica do século XVIII e, segundo Gomes (2002), foi atribuído a eles por índios Tupinambá da ilha de São Luís por ocasião de contato com os Tenetehára habitantes do Médio e Alto Pindaré (SILVA, 2010, p. 1127).

Com base nos estudos de Silva (2010) e Gomes (2002), sabe-se que os Tenetehára inicialmente apareceram na historiografia francesa do século XVII, mencionados como “les Pinariens”, (os

habitantes do Rio Pindaré). Em 1616, Bento Maciel Parente comandava uma perseguição contra esses índios, chamando-os de “Guajajara”, termo mantido até hoje pela população indígena.

No século XIX, houve uma intensa migração dos Tenetehára para o Rio Gurupí, Capim e Guamá. Estes índios ficaram conhecidos pelo designativo “Tembé”. É possível que o nome seja também atribuído ao hábito de furar o lábio inferior para colocar um “tembetá”, adereço em forma de cilindro.

Apesar de oficialmente conhecidos como Tembé, o grupo se autodenomina Tenetehára. Os Tembé seriam o grupo ocidental dos Tenetehára e os Guajajara o grupo oriental. Assim, Tenetehára é uma designação que contempla os dois grupos, que possuem língua e tradições culturais bem próximas. Os Tembé ficavam divididos em três locais: os que moravam na Terra Indígena Alto Turiaçu, encontrados a margem direita do rio Gurupi no (MA), os que estão à margem esquerda, na Terra Indígena (TI) Alto Rio Guamá; e os localizados na bacia do Rio Acará.

Sabe-se que a história dos Tembé está relacionada aos Tupinambás. Os Tembé Teriam chegado ao Pará a partir da segunda metade do século XIX, pois parte dos Tenetehára que moravam nos rios Pindaré e Carú no Maranhão, migraram ao Pará, formando suas aldeias nas proximidades dos rios Gurupi, Guamá e Capim.

Esta migração decorreu de conflitos intertribais e com os regatões no Gurupi. Deste então, os Turiwara e os Tembé são mencionados como ocupantes dos Vales do Rio Acará. Em decorrência desse processo, passaram a conviver com outros

elementos culturais que foram incorporados por necessidades internas para a sobrevivência do grupo.

A história dos Tembé é marcada por lutas e resistência, seu processo de migração culminou na fragmentação e existência de várias aldeias no Estado. Em Tomé-Açu/PA, formam três grupos no vale do Rio Acará-Mirim e no Rio Pequeno. Abrangem as terras Turé-Maraquita, Tembé (Acará-Mirim) e Urumateua. Estas Aldeias, embora não estejam em suas terras ancestrais, estabeleceram crenças e valores socialmente partilhados, que serviram de guia para o grupo em suas novas terras.

Enfrentaram, ao longo da história, os mais variados obstáculos e não desistiram de sua causa. Lutaram e ainda lutam para garantir a integridade de suas terras e cultura, que inclui festas, cantos, pinturas e artesanatos. Sonham em recuperar sua língua materna, que não é mais falada pela maioria do grupo, mas que permanece na lembrança dos mais velhos.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo compartilhar observações de campo realizadas durante a pesquisa de mestrado no PPGLSA/UFPA. Apresenta-se reflexões sobre o processo de resistência indígena dos Tembé, que se encontram no processo de reconhecimento e autoafirmação indígena.

Reflete-se sobre a questão indígena no contexto da pós-modernidade, uma vez que, os grupos indígenas não devem ser observados como seres estáticos sem transformações e adaptações no tempo e no espaço. Desvela-se, então, a necessidade de se ouvir as comunidades indígenas, sem esquecer os silenciamentos e problemas sócio-históricos por eles enfrentados.

## 1. TURÉ-MARIQUITA

O Município de Tomé-Açu possui três aldeias Indígenas, a Tembé, Turé-Mariquita e Urumateua (que ainda não foi homologada). Foram constituídas pelo processo de migração dos Tembé do Rio Gurupi para os Rios Capim, Guamá e Acará, no século XIX. Essa migração decorreu de questões intertribais e conflitos com os regatões no Gurupi. Deste então, os Tembé e os Turiwara foram citados em algumas fontes como ocupantes dos Vales do Rio Acará.

Estas Aldeias, embora em locais distintos no município, possuem relações próximas e histórias em comum. Acredita-se que no passado habitavam a Aldeia Velha (Acará-Mirim) e conviviam com a etnia dos Turiwara. Porém, em consequência de uma epidemia de sarampo foram dizimadas e suas mortes fizeram com que parte da população deixasse suas aldeias. As crianças órfãs foram levadas por regionais, como o caso de Porangati e Titão, que chefiam atualmente os grupos Turé-Mariquita e Urumateua.

Porangati e Titão ainda eram crianças quando os japoneses<sup>2</sup>, por incentivo do governo, começaram a chegar na região e se apropriar dos lotes de terras. Terras, até então, consideradas despovoadas e propícias para o estabelecimento das colônias japonesas, sem levar em consideração os grupos indígenas e regionais que já habitavam o local.

A Aldeia Turé-Mariquita é formada por 146 ha de TI e 587,99 ha de Áreas Dominais Indígenas, totalizando 733,99 há. Nela residem aproximadamente 90 Tembé, distribuídos em duas aldeias, Turé (com presença de índios Munduruku) e Nova. Foi demarcada em 1988, situada às margens do igarapé Turé e de um braço

deste, denominado Rego Fundo.

Conforme o diagnóstico etno-ambiental realizado por antropólogos da empresa Pará Pigmentos S.A, a Turé-Mariquita tem sua origem pela ocupação da família de Porangati Tembé. Sua história está relacionada ao índio Porangati, que em 1940 quando ainda tinha 12 anos de idade, deixou sua aldeia no Alto Acará-Mirim acompanhado por um homem “branco”, a pedido de seus pais, que haviam morrido pela epidemia de Sarampo. No qual ao sair da aldeia, foi batizado Lúcio e posteriormente se estabeleceu na região da Turé.

Moradores da Aldeia Velha contam que desde sua saída, não teve mais contato com seus “parentes”, mas sabiam de sua presença na região do Turé. Segundo moradores mais antigos da Turé-Mariquita, Porangati passou por vários lugares, chegando à Turé com sua família vindos de um lugar próximo chamado Água Branca. Vieram em busca de caça e terrenos para roça, estabelecendo relações cotidianas e matrimoniais com regionais.

Porangati e sua família consideram-se os primeiros moradores dessas áreas, que a partir dos anos 70 começaram a ser loteadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A partir daí, viram a necessidade de legalizar seus lotes rurais registrando-os em nome de Porangati e seus filhos mais velhos José e Emídio.

Com o sistema de loteamento, aumento da exploração madeireira, colônias japonesas, estabelecimento de empresas públicas e privadas, além da expansão de áreas para incorporação da agricultura e pecuária. Em, 1980 abriu-se a PA-140 e os crimes contra o meio ambiente intensificaram-se. Esses processos culminaram na destruição das florestas

e poluição dos igarapés, assim, a fome se alastrou nas aldeias e as áreas indígenas foram limitadas.

Paralelamente a este processo, os Tembé da Aldeia Turé-Mariquita resistiram e a partir dos anos 80, começaram a se organizar em defesa de suas terras e sua identidade etno-cultural. Reataram relações com seus “parentes” do Alto Guamá, Capim e Acará e em 1991 fundaram a Associação Indígena AnunMaywyhy<sup>3</sup>.

Como todo esse processo de migração e mudanças espaciais, os Tembé estabeleceram resistências próprias, que serviram de guia de comportamento para o grupo a cada nova terra. Hábitos compartilhados pela memória das tradições culturais e pela imitação dos mais velhos, contribuindo para demarcação de suas terras e afirmação identitária.

## 2. CONSEQUÊNCIAS DO CONTATO E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA

Ao fazer uma retrospectiva histórica dos 400 anos de contato dos Tembé, apontam-se alguns fatores que foram cruciais para o desaparecimento de muitos índios, como: busca por uma unidade linguística no século XIX; políticas educativas (catequese); repressão violenta; imposição do português como língua oficial; epidemias; diminuição de espaço; mão-de-obra estigmatizada; e a disputa de terra com fazendeiros, madeireiros, entre outros.

Desde o período colonial, os índios foram massacrados, marginalizados e excluídos dos direitos sociais. Conforme Ribeiro (1957), o número da população indígena na chegada de Pedro Álvares Cabral, era de aproximadamente 1.000.000 nativos de povos diferentes. No processo de extermínio, desapareceram mais de

80 povos somente na primeira metade do século XX.

Sobre a população atual, estipula-se a existência de aproximadamente 350.000 indígenas. Segundo Seki (2000, p. 238), “estima-se que, no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes”.

Reconhecemos as consequências desse longo período de estigmas e segregação, contudo não tratamos os índios como ingênuos, heróis ou vítimas sociais. Mas aquele indivíduo que independente da etnia, criou estratégias de sobrevivência e se manteve presente até os tempos atuais.

Pelo contato com outras culturas, os Tembé sofrem com a designação de “índios remanescentes” ou “misturados”, em decorrência de organizações indigenistas e críticas de algumas etnias que se consideram “tradicionais”, por ainda possuir língua nativa e cultura ancestral. São julgados por terem migrado bastante e casado com “brancos”, avaliações que implicam no processo de legitimação e reivindicações dos Tembé do Rio Acará.

A situação atual das aldeias é marcada por conflitos com fazendeiros, caçadores e posseiros. Mesmo com a delimitação de suas terras pela Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), os grupos continuam entrando em conflito por conta do desrespeito aos limites de suas terras. A falta de caça, peixe e o estabelecimento de empresas ao redor das aldeias, prejudicaram as dinâmicas dos grupos, restringindo o espaço para o cultivo.

O branco toma, acaba com a terra acaba com tudo e aí não tem mais mata, não tem mais peixe, não tem mais nada, só capim. Isso fica na cabeça

e não se esquece (Francisco Tembé apud CMI, 1988, p.52).

Independentedessas expropria es, lutam por suas terras e buscam manter vivas as tradi es deixadas por seus antepassados, como: produ o de artesanatos, pinturas, danças e cantos. A vontade de falar o dialeto Tembé tem se propagado nas aldeias Acará-Mirim, Tur  e Urumateua e continuamente professores da Aldeia Teko-Haw<sup>4</sup> tem chegado para ministrar aulas e fortalecer a cultura Tembé e seus laços parentescos.

Como estratégia de sobrevivência muitos jovens da Tur  têm viajado para visitar seus “parentes” nas Aldeias do Guamá e Capim,   o momento de trocas culturais e linguísticas. O casamento com  ndias de outras etnias, como as Munduruku, tem sido uma forma de resistir   influências externas, na qual os descendentes dessa união são ensinados pela mãe bilíngue a falar apenas em Tembé. O ato de nomear e registrar os filhos na língua também   uma forma de manter viva sua cultura.

### 3. REAFIRMA O DA IDENTIDADE TENETEHÁRA

Conforme Van Seters (2008, p. 19), a “h storia   a forma intelectual na qual uma civiliza o presta contas do seu passado e a si própria”. Se por um longo período a h storia tratou a identidade indígena como assunto secundário, renegando seus agentes sociais, atualmente os povos negligenciados sentem a necessidade de valorizar sua diversidade étnica e lutar pela legitima o de sua identidade indígena.

Para Chauí (2000, p.73), “o princípio da identidade   a condi o para que definamos as coisas e possamos conhecê-las a partir de suas defini es”. Essa afirma-

 o supõe a distin o do si e do não-si, características que nos distinguem e nos individualiza. Conforme Chartier (1990, p.17), as representa es sociais são construídas e determinadas por interesses internos ou dos grupos sociais. Por isso, consideram-se nas análises dos discursos, quem os pronuncia e a posi o de quem os apropria.

Ao falar sobre discurso, no que diz respeito   legitima o da identidade, passamos pelo campo da ideologia, que   vista como um conjunto de representa es ou ocult es da realidade, entendida na perspectiva de que não existe realidade sem ideologia; sentido sem interpreta o; e discurso sem significados (Orlandi, 2008, p.45). Conforme Bakhtin (1988, p.17), o signo e a situa o social estão sempre ligados. Nesse sentido, todo signo   ideológico e “os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são modelados por ela”.

De acordo com Bourdieu (2008, p.25), a palavra só existe em decorrência das situa es sociais. Logo, não existem palavras ou discursos inocentes, estão sentenciados a forma o do discurso, portanto, não existem discursos neutros. São produzidos e elaborados a partir de estratégias e práticas que buscam legitimar, reformar ou justificar valores de um grupo (CHARTIER, 1990, p.17).

Em toda sociedade a produ o do discurso   ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por fun o conjurar seus poderes e perigos. (FOUCAULT, 1996, p.29).

Com base nas ideias de Foucault (1996), a institucionaliza o do discurso está relacionada aos lugares sociais que o sujeito falante ocupa,   assim que se determinam as posi es de cada indivíduo.

O discurso, portanto, não se traduz pelas lutas ou sistemas de dominação, mas por aquilo pelo que se luta.

Nesse caso, o discurso da tradição indígena é utilizado para fortalecer a crença, explicar ou atribuir significado à maneira de ser das coisas, “dominar” pessoas e instituições com autoridade, além de legitimar práticas, controlar o comportamento e criar a noção de identidade pessoal e coletiva (VAN SETERS, 2008, p.21).

Desse modo, observar questões sobre autoafirmação ou legitimação da identidade no contexto da pós-modernidade, é levar em consideração o discurso levantado pelas etnias. Assim, entende-se o indígena enquanto sujeito social e articulador de discursos, e não agente passivo nas interações culturais. Por meio de estratégias convencionais, estabelece discursos que os legitima e os afirma como descendente de “sangue indígena”.

No caso das aldeias de Tomé-Açu, encontramos casos de habitantes não indígenas casados com Tembé, que tentam de todas as formas o reconhecimento identitário indígena. Chegam a apropriar-se de elementos culturais, como artesanatos e pinturas para serem reconhecidos como índios e assim garantir direitos sociais, como: cotas em universidades públicas, lotes de terra e incentivo de projetos sociais.

Existem casos de indígenas, que renegam sua descendência étnica, por motivos particulares, como também existem aqueles que não foram registrados com o sobrenome Tembée perderam alguns direitos fundamentais para reivindicações sociais. Nestes casos, parecem haver momentos favoráveis e desfavoráveis para elaboração de discursos, seja em favor, negação ou apropriação da identidade

indígena.

Trata-se como afirma Gadamer (2003, p.19), de “uma consciência reflexiva com relação a tudo que é transmitido pela tradição”, ou seja, se alguns indígenas renegam sua identidade étnica outros sentem a necessidade de apropriar-se delas. O índio de hoje, sabe o que seu sobrenome representa e as “vantagens” ou “desvantagens” que podem conseguir por se autorealizar. São estratégias de sobrevivência, discursos ideológicos e lutas por direitos que toda sociedade possui.

A identidade indígena passa por questões de autorealização, características culturais, organização social, identidade étnica, entre outros. Identidade compreendida como representações coletivas, conjunto de significados partilhados e conhecimentos comuns, que fazem o indígena se identificar e pertencer a determinado grupo, como dos Tenetehára.

Para Alonso (1999), o processo de conscientização, que representou o “tempo de união e de luta” pelos direitos e defesa do território e da identidade indígena, por volta da década de 80. Período em que os Tembé do Guamá e de outras regiões, passaram a se manifestar como “unidade de parentes” ou “do mesmo sangue”, uma estratégia de sobrevivência para lutar pelos seus direitos ou como afirma Hall (2008), os jogos políticos pelos quais atravessam as identidades.

O discurso da descendência cultural propagou-se nas aldeias como uma forma de legitimação social, uma estratégia de sobrevivência ou reafirmação da identidade Tembée no contexto da pós-modernidade. Assim, o índio do século XXI possui interações híbridas com outras culturas, convivendo com o meio urbano na fronteira das aldeias.

Conforme Chalhoub (2001, p.25), as intenções dos atores sociais, em que determinados momentos empregam valores a suas vidas, é uma forma de afirmação por convenções e critérios de inclusão ou exclusão social, como: vantagens, conquistas, proteção, reconhecimento e necessidades internas ou coletivas. Nesse caso, as intenções, atos e consequências não são sempre a mesma e cada grupo reage de diferente maneira aos problemas enfrentados.

Para Gadamer (2003, p.18), a consciência histórica desvela-se no “privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião”. Assim, compreende-se que os Tembés na pós-modernidade, embora consciente de um passado histórico de negações, silenciamentos e extermínio, como estratégia de sobrevivência, dialogaram e incorporaram elementos culturais de outros grupos, estabelecendo critérios próprios para definir o que deve e não deve ser preservado.

#### **4. RESISTÊNCIA INDÍGENA NA PÓS-MODERNIDADE**

Levando em consideração os 400 anos de contato da etnia Tembés, com base nos estudos de Burke (2008), sobre hibridismo cultural e a questão das trocas culturais, o conceito de resistência aparece como consequência, reação ou resultado do processo de interação cultural e encontros híbridos.

O preço da hibridação sobre uma longa duração incluiu a perda de tradições e raízes locais, porém também significou o acréscimo ou empréstimo de outros elementos culturais. Nesse sentido, como as culturas são heterogêneas, cada grupo étnico reagiu de maneira distinta aos encontros culturais.

No caso da interação cultural com os grupos indígenas na colonização, ocorreram na forma de dominação, conversões forçadas e imposições. Como consequência deste contato os empréstimos realizaram-se de maneira conflituosa e “apropriação aparente” de objetos, terminologias, vestuários, entre outros.

Atualmente a reação de adaptação ou empréstimos ocorrem pela incorporação, apropriação ou reutilização de elementos culturais a uma estrutura já consolidada. São movimentos de des-contextualização e re-contextualização, entendidos como uma espécie de “negociação”, em que, por exemplo, algo é retirado de um lugar e adaptado a outro, como o uso de discursos.

Da mesma forma como no passado, algumas etnias durante o contato, foram receptivas às ideias ou artefatos “estrangeiros”, outras foram resistentes, como no caso do Maranhão: os Tupinambá, Barbado e Sakamekrã, todos já extintos. Somente os Tenetehára, Canela, Krikati e Gavião sobreviveram à colonização, adaptando-se às alterações no tempo e no espaço e resistindo aos contatos culturais.

Como exemplo de resistência indígena, observa-se nos Tembés a incorporação de dias santos e batizados cristãos, porém esses ritos cristãos não exerceram nenhuma influência nos mitos Tembés, que até hoje são contados nas aldeias (CMI, 1988). Nesse caso, a resistência baseia-se na autoconfiança, reflexão e reação consciente ou inconsciente dos encontros culturais.

Atualmente a incorporação de aparelhos eletrônicos (celular, rádio, computador), além de instrumentos informatizados para o trabalho na roça, entre outros, são vistos como uma forma de apropriação. Elementos da cultura urbana na ar-

quitetura das moradias, anteriormente construídas de taipa e cobertas de ubim, hoje pela falta de ubimna região, utilizam madeira, telhas de cerâmica ou folhas de bananeira secas para cobertura.

Sobre o processo de resistência, encontra-se em um lote privado nas proximidades da Aldeia Turé, um lote de terra reconstruído aos moldes das Aldeias Velhas, com as ancestrais do Guamá. Nelas o casamento com indígenas de outras etnias tem se propagado, é o caso da chegada de mais índias Munduruku. Com frequência, jovens têm viajado para as Aldeias do Guamá e Capim, a fim de visitar seus parentes, observar seus modos de vida e estabelecer trocas culturais, forma de reafirmar suas raízes.

A educação também aparece na aldeia como uma forma de frear a perda linguística e cultural, sendo a escola um ambiente importante para valorização e fortalecimento das identidades indígenas. A incorporação de professores indígenas falantes do dialeto nas escolas de Ensino Fundamental, facilitou o ensinamento de palavras, cantos e mitos em Tembé.

O caso de algumas famílias privilegiarem o ensino da língua nativa e não do português às crianças pequenas, fortalece a língua no contexto familiar e escolar. Não se trata de um processo de revitalização da língua, que exige políticas linguísticas, aval das instituições governamentais e desejo coletivo, mas de movimentações iniciais, adaptações e reflexões sobre a preservação cultural.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Tembé do ponto de vista histórico, excluindo os velhos estereótipos, não foram vítimas passivas do contato cultural, nem tampouco heróis ou seres exóti-

cos, resistiram e sobreviveram as maquinações, migrações e segregações sociais. Com muita vontade de viver, garantiram seu próprio espaço dentro da sociedade e mesmo com influências das trocas culturais, vivem segundo sua própria autodeterminação (CIMI, 1998, p.07).

Ainda que sofram com a designação de “índios remanescentes”, “descaracterizados” ou “misturados”, como afirma Pacheco (2011, p.43), encontraram alternativas, “forjaram memórias, saberes e modos de ser, demonstrando o poder, a força e as heranças de suas continuidades históricas”, autodenominando-se e defendendo a nação Tenetehára.

Com suas estratégias de sobrevivência e apropriações, ultrapassaram os problemas dos 400 anos de contato e se fizeram presentes na contemporaneidade, acompanhando as transformações do tempo e espaço, excluindo a ideia de insularidade. Conforme as dinâmicas sociais, essas ações de resistência ainda terão um efeito futuro, se ocorrerem valendo-se de uma consciência crítica e reflexiva. Nesse caso, acredita-se em uma diglossia cultural, no qual é possível combinar cultura global com a local, estabelecidas e observadas em diferentes tipos, mudanças, velocidades e mentalidades<sup>5</sup> (Burke, 2008).

Percebe-se que no decorrer da história da humanidade as culturas sempre estiveram em constante interação, havendo múltiplas influências culturais nas sociedades. Desse modo, entende-se que as culturas são dinâmicas, ainda que tenham sido influenciadas violentamente. Mudam no tempo e no espaço, reconfigurando-se sobre uma longa duração e apropriação de elementos culturais de outros grupos para sua continuidade

## NOTAS

1 A língua Tenetehára vem da família Tupi-Guarani, originada do Tronco Tupi, com dialeto ho-



mônimo falado pelos Tembé e Guajajara.

2<sup>2</sup> No período de 1929 a 1937, é possível apontar, como motivação do imigrante japonês, a possibilidade de ser dono de 25 hectares de terras no Pará. Para o governo do Estado, na época, a chegada dos japoneses resolveria o problema do despovoamento. No primeiro período de imigração se concentraram nos núcleos coloniais. A maior colônia era a do Acará (na década de 1940, passou a se chamar Tomé-Açu). No segundo período de imigração, a partir de 1952, as motivações foram outras. Vieram para o Pará em busca de melhores condições de vida (ISHIZU, 2011).

3 Registro de títulos e Documentos Nº 1.210, 15/04/92 – livro B-4 FLSA 45V a 47, comarca de Tomé-Açu/PA. Os Tembé modificaram este ano o estatuto da Associação e a renomearam para Associação Indígena dos Tembé de Tomé-Açu – ATT.

4 Aldeia Tembé localizada no Alto Rio Guamá, na divisa com o Maranhão, às margens do rio Gurupi, a 160 km de Paragominas.

5 As mentalidades são aqueles elementos culturais e de pensamento inserido no cotidiano. Ela é a estrutura que está por trás tanto dos fatos quanto das ideologias ou dos imaginários de uma sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

ALONSO, Sara. **Disputa pelo sangue reflexões sobre a constituição da identidade e “unidade tembé”**. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Huicitec, 1988, p. 31-47.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. Ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008. Tradução Leila Souza Mendes.

CHALHOUB, Sidney. **Introdução: Zadig**

e a história. In: **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

CHARTIER, Roger. **Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais**. In: **A história cultural: entre práticas representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CIMI Conselho Indigenista Missionário. **Povos Indígenas no Maranhão: exemplo de resistência**. São Luís – MA, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Problema epistemológico das ciências humanas**. In: \_\_\_\_\_. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História – O Povo Tenetehára em busca da liberdade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva, 2001

ISHIZU, Tatsuo. **Imigração japonesa no Pará foi intensa ao longo do século XX**. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5212>>. Publicado em: 15 nov de 2011.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas:

Pontes, 2000.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Astúcias da Memória**: identidades afroindígenas no corredor da Amazônia. Revista Tucunduba, v. 01, p. 40-51, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Línguas e culturas indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais, 1957.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. Impulso, Piracicaba: Unimep, 2000.

SILVA, Kalina & SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Tabita Fernandes da. **História da língua Tenetehára**: contribuição aos estudos histórico comparativos sobre a diversificação da família Tupi-Guarani do tronco. Tese apresentada a Universidade De Brasília – UNB - Instituto De Letras – II do Programa De Pós-Graduação Em Lingüística – PPGL. Brasília/DF, 2010.

SOUZA, Otávio. **Identidade afirmação da diferença**. In: Fantasia de Brasil. São Paulo: Escuta, 1994.

VAN SETERS, JOHN. **Em busca da história**: historiografia no Mundo Antigo e as Origens da História Bíblica. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

# TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Miquéias Martins Vieira  
*Universidade Federal do Acre*

Sônia Elina Sampaio Enes  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Com o advento da tecnologia, estamos vivenciando um grande desenvolvimento de recursos tecnológicos que podem ser utilizados dentro das escolas, ajudando assim na aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência. As novas tecnologias vêm facilitando o acesso às informações e aos conhecimentos em geral, nos trazendo recursos inesgotáveis, para que possamos atender a toda a diversidade de pessoas, dentre elas as que têm deficiência. Nesse contexto, surgiu o objeto de estudo de nossa pesquisa, Tecnologia e aprendizagem: as práticas pedagógicas frente a educação inclusiva, que tem como objetivo investigar a atuação dos professores da educação inclusiva frente aos avanços tecnológicos, bem como os desafios e as possibilidades impostos por essa nova tecnologia. Para a concretização dessa pesquisa, foram realizados estudos bibliográficos, levantamento de dados, a partir de observação da prática docente de alguns profissionais da educação inclusiva em duas escolas públicas estaduais de Cruzeiro do Sul, além da realização de entrevistas com esses profissionais. Os resultados poderão proporcionar aos docentes uma reflexão acerca da elaboração de propostas, projetos e mudanças nas práticas pedagógicas que possam viabilizar o desenvolvimento de conhecimentos voltados para essa nova tecnologia e para o aprendizado dos alu-

nos com deficiência. Tendo em vista que o avanço tecnológico aliado às práticas pedagógicas propicia aos alunos uma gama de conhecimentos necessários ao desempenho acadêmico.

**Palavras-chave:** Tecnologias. Aprendizagem. Inclusão. Prática Pedagógica.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade em que estamos passa por um momento de plena explosão tecnológica, sendo necessária uma adaptação de todos, para que haja um convívio e um aproveitamento de toda essa ciência.

Os novos métodos de ensino levam a educação a um patamar muito além do convencional, a tecnologia por si só não é capaz de fazer isto, mas com a aliança da análise de novos métodos e tais recursos, o ensino se encontrará em um nível considerável de produtividade, logo, quando os professores, necessitarem de recursos didáticos que possam facilitar a transmissão do conhecimento, terão um aparato disponível para facilitar aprendizagem dos educandos, com ou sem deficiência.

A Evolução Tecnológica vem contribuir com aqueles que geralmente eram desviados do convívio social natural; pessoas isoladas de um mundo irregular, considerados assim inadequados para a “normalidade” dos demais grupos sociais. Tendo em vista tudo isso, existe o ensino inclusivo que busca adequar os especiais e suas carências aos moldes da chamada educação dos “normais”.

Implantando assim os novos modelos de como incluir sem diferenciar por disparidades físicas ou intelectuais onde todos devem conviver no ambiente de propagação educacional sem distinção alguma, lançando mão de um mecanismo didático fundamental a equidade que busca equilibrar o ensino escolar, para assim obter resultados satisfatórios na pedagogia moderna, que tem como principal objetivo desafiar os alunos a superar a si próprio, visando de maneira que o educar seja muito além das paredes de uma sala de aula, onde cada ambiente frequentado traz uma nova forma de aprendizado que deve ser respeitado e utilizado na progressão diária.

Nesse contexto se insere o presente objeto de estudo: Tecnologia e aprendizagem: as práticas pedagógicas frente a educação inclusiva. Para o desenvolvimento desta pesquisa objetivamos investigar a atuação dos professores da educação inclusiva frente aos avanços tecnológicos, analisando os desafios e as possibilidades impostos por essa nova tecnologia.

Para fundamentar essa pesquisa, utilizamos autores como SARTORETO (2012), GALVÃO (2002), DIAS (2012), CARVALHO (2008), sendo esses autores renomados na área de tecnologia e educação inclusiva, trazendo grande contribuição para o enriquecimento desta temática.

Na metodologia abordaremos a pesquisa qualitativa. Optamos por fazer uma pesquisa qualitativa, pois a mesma estimula os entrevistados a pensarem livremente, fazendo emergir aspectos subjetivos e atingem motivações de maneira espontânea.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, como instrumento de coleta de dados, utilizaremos a entrevista semiestruturada. Para elaborar o conteúdo de uma entrevista, precisa-se de alguns cuidados. Richardson (1999, p. 216) diz que “toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso”, ou seja, cabe aos entrevistadores, contextualizar o entrevistado, para que entendam do que se trata a entrevista e qual o objetivo que se pretende alcançar. Além da observação não participante, assim foi possível enxergar o ambiente escolar compreendendo o real funcionamento em classe.

Assim, esta pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede estadual, sendo elas: Escola São José e Padre Damião, onde os sujeitos desta foram dois professores da educação inclusiva de cada escola, buscamos entender como os professores atuam frente aos avanços tecnológicos e diante de alunos com deficiência. Analisando os desafios e as possibilidades encontradas por estes, em sua prática pedagógica.

## **2 ARTICULANDO TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

A evolução eletrônica já é uma realidade “assustadoramente” rotineira, esta interligada as nossas vidas de forma que não conseguimos ter uma percepção do futuro sem essa acessibilidade extraordinariamente prática no nosso dia a dia. Com isso, se faz necessário integrar essa

nova tecnologia à prática pedagógica, embora seja uma tarefa difícil e desafiadora para boa parte dos docentes.

Muitos se sentem despreparados na hora de aliar esses dois campos, tecnologia e prática pedagógica. Mesmo sabendo o potencial dessas ferramentas, alguns docentes se restringem ao uso teórico, esquecendo sua utilidade na prática quando da exploração dos conteúdos de forma mais interativa.

Com todos os avanços, há uma grande necessidade de adaptações e adequações, em busca de tornar as aulas mais atraentes e participativas. Tendo em vista que essas ferramentas adaptadas às necessidades de cada aluno, trará grande desenvolvimento na aprendizagem dos educandos com deficiência. Sendo assim, para desenvolver uma prática pedagógica voltadas às diversidades, o docente deve buscar um modelo de ensino homogeneizador, em que sejam assegurados os usos de recursos, estratégias e metodologias que considerem os diferentes modos de aprender e ensinar.

Desse modo, o professor que atua com alunos com deficiência deve oferecer a estes os serviços específicos as suas necessidades, fazendo com que sejam superadas suas limitações e ajudando-o a interagir com o meio. Embora se pense que quando falamos em tecnologia se faz referência apenas ao mundo da informática, salientamos para um fato de extrema importância, que segundo Galvão (2009):

embora todas as tecnologias convirjam, cada vez mais, para uma relação direta com as tecnologias de informática, não se pode deixar de estar atento às pequenas soluções artesanais do dia-a-dia, utilizadas em casa ou numa sala de aula,

por exemplo, que, embora simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas concretos e complexos. Soluções simples e artesanais que, frequentemente, apresentam um alto grau de eficiência e funcionalidade. (GALVÃO, 2009)

Podemos entender da fala de Galvão(2009), que a verdadeira mudança, ou crescimento na ajuda as pessoas com deficiência, está nas pequenas ações, está nos pequenos acessórios confeccionados manualmente, pois colaboram rapidamente e facilmente mudam vidas, e de quem mais precisa.

As escolas levam consigo uma grande missão que cada vez mais aumenta a responsabilidade pela formação das crianças, cada vez mais a sociedade cobra dela e conseqüentemente essa inclusão se torna uma tarefa arduamente trabalhosa de cumprir.

Nesse ponto enxergamos a importância que a escola tem na implantação da inclusão, para que ela possa levar seu papel de formadora de cidadãos a um patamar bem mais elevado, sendo dever de muitos sujeitos para q isso aconteça.

A Tecnologia é a chave para o desenvolvimento na maioria dos aspectos sociais. Ela consegue aproximar as diferenças e facilitar a vida das pessoas ao máximo possível, sendo claro, utilizada para facilitar ações que para muitas pessoas parecem ser simples, mas para crianças com deficiência são grandes tarefas que exigem grandes esforços.

Está definido na LDB, que o sistema trabalhará para que essas dificuldades sejam superadas, ou melhoradas, com diversas técnicas bem trabalhadas e bem elaboradas como sentido de maior benefício não somente para com os alunos, mas também com os professores.

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996)

Assim, dentre essas novas tecnologias, há as Tecnologias Assistivas, que têm uma finalidade de grande relevância, que é proporcionar uma melhor acessibilidade as práticas comuns para quem necessita de cuidados especiais, atuando principalmente na Educação Inclusiva e melhorando ainda mais seus serviços. Dando oportunidades mais claras a quem necessita de auxílios na hora da aprendizagem.

A ASSISTIVA - TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO têm como principal objetivo oferecer conhecimentos e informações, realizar a formação e produzir pesquisas que possam ser úteis a órgãos, instituições e entidades que atendem pessoas com deficiências. Estamos preparados também para o atendimento direto ao usuário no sentido de avaliar, indicar e disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, bem como acompanhar o uso desses recursos e sugerir eventuais adequações. (SARTORETTO e BERSH, 2012)

O maior crédito que se pode dar às Tecnologias Assistivas são os recursos didáticos que aliados a uma boa prática pedagógica, proporcionam melhor condição de aprendizado para os alunos, promovem uma situação de conforto, condicionando-o em uma sociedade desigual e preconceituosa. Também

pode-se dar crédito aos recursos quando transforma o problema do péssimo material assistencial em “salvação” para um profissional da educação que está ligado a essa área, como o professor das salas multifuncionais.

Um dos fios mais importantes dessa teia educativa sem dúvida que ainda precisa de ajustamento é o currículo escolar, de fato é um problema quando o professor se sente tolhido na utilização dos recursos das salas multifuncionais, tornando-se uma frustração que afeta não somente a ele, principalmente o aluno, daí a importância de um currículo que se foque no educando.

Durante vários anos o currículo provocou privação de muitas pessoas, do direito de ensino, sendo que foi o autor da inquietação e desânimo de muitos professores, devido o condicionamento em que o currículo delimitava o seu trabalho.

Introduzir as TICs nas escolas em todas as áreas do currículo, pode trazer grandes benefícios, promovendo resultados satisfatórios com relação a autonomia dos alunos quando de sua inserção no meio, como afirma González(2007):

as respostas das tecnologias para a diversidade deverão ser contempladas como uma via de acesso à participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma. (p.184)

As Tecnologias Assistivas, são recursos das ações que fizeram essa modalidade de educação crescer, integrando cada vez mais as pessoas que sofrem de deficiência, seja intelectual, visual, física, entre outras. Dessa forma, com mais acessibilidade e com mais recursos tecnologicamente preparados a educação

crece em todos os sentidos e o futuro de quem tanto sofreu e da sociedade de modo geral está garantido.

É necessário lembrar que os recursos das TICs, devem ser utilizados a favor da educação de todos os alunos, especificamente daqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO PARA NOSSA PESQUISA

Para a elaboração deste trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa. Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Acerca da abordagem qualitativa, Godoy (1995, p.58) afirma: “[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas, constituindo-se de um roteiro de questões elaborado previamente, mas de certa forma flexível para a partir das respostas dos entrevistados, inserir novas indagações, buscando dessa forma aprofundar a reflexão dos entrevistados e suas considerações acerca do processo de inclusão. Ludke e Marli (2012, p.34) dizem que “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Além disso também utilizamos a observação não participante, em que o pesquisador somente observa os informantes, mantendo-se um distanciamento da situação estudada.

Nesta pesquisa, entrevistamos e observamos professores que atuam na educação inclusiva, a fim de investigar a atuação destes em suas práticas educativas, analisando os desafios e possibilidades impostos por essa nova tecnologia.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um indivíduo trabalhador que se considera profissional, deve saber no mínimo a base que sustenta a área em que o mesmo atua. Com o educador, não é diferente, especialmente nessa classe educacional em particular, pois ele tem a incumbência de conhecer as Tecnologias Assistivas.

Perguntados sobre os conhecimentos que os mesmos tem sobre as TAs, os professores das escolas de Cruzeiro do Sul tiveram respostas um tanto diferentes. O “professor A” foi bastante feliz em sua resposta, pois mostrou conhecer a importância desse material em sala quando o mesmo diz:

Pela minha experiência nessa área, vejo as TAs como recursos, serviços, estratégias aplicadas, que me ajudam de forma que eu possa proporcionar, ou, como posso dizer... ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, especialmente de meus alunos e não somente equipamentos, como muitos pensam. (Depoimento do Professor “A”)

Chama atenção, pois, de fato esse é o verdadeiro significado desse mate-

rial, embora o nome “tecnologia” traga uma visão mecânica preconceituosa de que as TAs são simplesmente objetos para uso quando necessário, sem muito trabalho no seu manuseio, e facilmente descartável, mas a realidade é outra, pois Pelosi e Nunes (2009) em sua pesquisa dizem:

A Tecnologia Assistiva foi definida no Brasil, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), como sendo uma área de conhecimento de característica multidisciplinar que compreende recursos, estratégias, metodologias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade e participação de pessoas com incapacidades visando autonomia, qualidade de vida e inclusão social. (PELOSI e NUNES, 2009).

O conceito de uma prática, não diz o verdadeiro sentido dela, nessa hora tudo se torna relativo, tudo é novo e pode dar resultados inesperados dentro de uma sala de aula. Um professor sem experiência deve buscar identidade profissional juntando o que aprendeu na academia e unir com que encontra no dia a dia como mediador do conhecimento.

Perguntamos aos professores das escolas aqui pesquisadas sobre o preparo dos mesmos em relação a utilização desse recurso dentro da sala. Sabemos que a facilidade está longe de imperar nessas situações tanto que o “Professor B” nos disse em seu depoimento:

Confesso que não domino todas as TAs, mas... houve uma certa necessidade, e essa necessidade fez com que eu aprendesse a trabalhar com esses recursos. Mas também já fiz alguns cursos, nessa área, e posso garantir que facilitou muito o uso delas. (Depoimento do Professor “B”)

Refletir sobre sua prática é essencial para o verdadeiro aprendizado, refletir a fim de gerar uma criticidade não só na ação pedagógica, mas também, na vida social do aluno, pois o que ele aprende e como aprende, sem dúvida, levará para si futuramente, principalmente onde a educação necessita de instrumentos para apresentação de crescimento do ensino, como é na Educação Inclusiva, por se tratar de uma prática que exija mais do professor, tornando-a mais frágil em termos de consequências em casos de erros.

O encargo posto ao professor é enorme, pois ele é um dos responsáveis por levar o conhecimento ao aluno, ele é de grande referência para quem está se descobrindo e com a barreira da necessidade especial específica de cada aluno especial torna esse primeiro conhecimento o mais difícil e também o mais importante para todos os alunos.

Mas esses procedimentos exigem um material adequado, as Tecnologias Assistivas, são quem mais auxiliam os professores nessa árdua, mas gratificante tarefa que é levar a criança à construção da identidade. Perguntado sobre o uso desses materiais em sala de aula principalmente Multifuncionais, o “Professor C” nos explicou:

Com esse material, a sala de recurso multifuncional, fica mais prazerosa, mais atrativa pros alunos com deficiência que em sala não consegue desenvolver suas habilidades, ou, compreender alguns conteúdos. E outra coisa é que servem pra ajudar com as necessidades e não pra sobrecarregar os alunos, o que acontece muitas vezes nas salas de aulas comuns. (Depoimento do Professor C)

A responsabilidade de um professor



é gigantesca pelo fato do mesmo ser o primeiro guia de um indivíduo, primeira referência fora da família. Ele é chave fundamental nesse processo. Por isso ele deve estar bem preparado para tal tarefa. Lidar com as TAs exige muita técnica também, o mesmo deve estudar o que usar, quando usar e como usar esses recursos assistivos.

A escolha em realizar pesquisas em três escolas de áreas diferentes da cidade, mostra na real que não é somente no público ou no espaço geográfico que elas se divergem, a estrutura e o ensino são contraditórios, claro que muito disso deve à ação do interesse humano, na ação preparatória profissional (cursos de apoio), e também devido o fator socioeconômico, que embora não devesse influenciar, traz consigo grande força administrativa e política.

## 5 CONCLUSÃO

Sob diferentes pontos de vista, concepções e argumentos, o uso das tecnologias aliada a educação inclusiva é um assunto que vem sendo discutido nos últimos tempos, em decorrência do ingresso de pessoas com deficiência no ensino regular. E com isto surge à necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem a real permanência dos alunos com deficiência nas escolas, fazendo com que haja o desenvolvimento do aluno incluído.

A proposta baseou-se em estudos, anseios e experiências de professores que atuam na inclusão, que no decorrer de sua carreira profissional se depararam por diversas vezes com situações problemas que serviram para que estes aprimorassem ou não sua prática pedagógica. Isto foi constatado no decorrer da análise das entrevistas, pois nota-se através das respostas que ainda existem professores

leigos quando o assunto é tecnologia assistiva. Com isso, acredita-se que o conhecimento destes educadores com relação a essa temática, não está agregado aos objetivos da educação inclusiva que visa o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação na sociedade em geral.

As assim chamadas tecnologias, não são fiéis ao termo que levam, ou seja, muito do material encontrado em pesquisa na verdade não passam de improvisos feitos por aqueles que realmente são apaixonados pelo que fazem e que acreditam acima de tudo que não é fácil, mas ao mesmo tempo não é impossível reverter o quadro. Grande parte do acervo tecnológico desses professores são materiais de baixa tecnologia, confeccionados pelos mesmos na busca de melhorar o desempenho dos alunos com deficiência.

O papel do professor inclusivo em uma escola que trabalha com uma perspectiva de Educação Inclusiva é de grande importância, no entanto, é preciso que haja primeiramente um envolvimento de todo o grupo escolar desde o recebimento/acolhimento destes alunos até o planejamento de ações que envolvam todo o corpo docente e diretivo da escola. A atuação do docente dependerá exclusivamente do apoio que este receberá da escola, tendo em vista a importância da gestão no processo de construção de escolas inclusivas.

Baseados nos estudos realizados a inclusão só acontecerá se o professor inclusivo trabalhar no seu cotidiano escolar atividades que levem os alunos a realizarem as mesmas tarefas, porém este educador deve estar atento às dificuldades e particularidades que cada aluno possui.

Vale ressaltar ainda sobre a importância da articulação entre tecnologia e

prática pedagógica, de modo que a realidade da educação inclusiva seja compreendida, especificada, e que os saberes e práticas construídos no decorrer de seu cotidiano possam em conjunto levar a construção de novas propostas de práticas voltadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita E. **ESCOLA INCLUSIVA** – A reorganização do trabalho pedagógico. Mediação. Porto Alegre, 2008.

DIAS, Saete. **Tecnologias Assistivas**. Cultura Mix. Disponível em <<http://tecnologia.culturamix.com/tecnologia-movel/tecnologias-assistivas>> Acesso em: 10 set. 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, Fortaleza, MEC, 2002. Disponível em: <[www.galvaofilho.net/comunica.htm](http://www.galvaofilho.net/comunica.htm)>.

\_\_\_\_\_.; MIRANDA, Theresinha G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012.

GODOY, Arlida S. **Introdução à pesquisa qualitativa** – Revista de Administração de Empresas, v.35, nº2 e 3, 1995. São Paulo:

Fundação Getúlio Vargas.

GONZALEZ, Eugenio. **Necessidades Educacionais Específicas**: Intervenção Psicoeducacional. Artmed. Porto Alegre, 2007

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MINAYO, Maria C. de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PELOSI, Miryam Bonadiu. A Tecnologia Assistiva como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem: uma parceria do Instituto Helena Antipoff e a Terapia Ocupacional da UFRJ. In: Aranha, G.; Sholl-Franc, A. (Orgs.). **Caminhos da Neuroeducação**. Rio de Janeiro: Ciência da Cognição, 2010, p.35-48.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SARTORETTO, M. L. BERSCH, R. **Assistivas Tecnologia e educação**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 08 set. 2014

# FORMAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Myslla Alves da Silveira

*Universidade Federal do Rondônia*

Lusinilda Carla Pinto Martins

*Universidade Federal do Rondônia*

## RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre a formação docente e os conflitos que envolvem essa prática pedagógica. O corpus constitui-se de professores formados pelo UNIR nas turmas de 2002 a 2010. O objetivo principal busca compreender como é vista a prática da docência pelos professores atuantes em sala de aula de uma escola pública periférica na cidade de Porto Velho, suas memórias e sua identidade. Posteriormente, o objetivo específico foi mapear como se veem, hoje, esses professores dentro do processo de ensino e aprendizagem. Os dados aqui apresentados são provenientes de um instrumento reflexivo com os seguintes itens: *professor que eu sou, o professor que eu gostaria de ser e o professor que eu não gostaria de ser*. A partir de uma abordagem discursiva buscamos evidenciar na escrita de suas memórias os sentidos internalizados e as imagens que eles fazem do papel de ser professor. Os pressupostos de linha francesa adotados enfatizam as formações discursivas, identidade e memória, conceitos baseados nos estudos de Foucault e Pêcheux. O resultado parcial dessa investigação proporcionou a construção de um inventário lexical com adjetivos que caracterizam esse sujeito imaginário revelando o ideal de identidade pretendida. Entendemos essa prática como meio e não como um fim e os efeitos de sentidos produzi-

dos pelos depoimentos dos professores retratam um tempo determinado, justificando-se pelos acontecimentos históricos. Mediante a situação apresentada, acreditamos que se faz necessário intensificar debates e reflexões que enfatizem o trabalho docente e, em particular, as condições que se processam esse fazer.

**Palavras-chave:** formação. Identidade. memória discursiva.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre a formação docente e os conflitos que envolvem essa prática pedagógica, bem como algumas dificuldades que se configuram no contexto escolar verificadas através de textos escritos por docentes. Buscamos colocar em discussão questões cruciais no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, buscando a identidade do professor que toma a posição de sujeito na materialidade discursiva dos textos em análise, uma vez que para Foucault (1977 e 1979) identidade é o produto de uma relação entre sujeito e suas práticas discursivas.

A análise da materialidade discursiva será realizada a partir de conceitos ligados à análise do discurso de linha francesa: formação discursiva e identidade. Ouvir o professor e criar um momento de deixar falar o professor foi o objetivo primeiro, tomando conhecimento do contexto em que se realizam as práticas

pedagógicas. Posteriormente, o objetivo específico é identificar como se veem hoje os professores dentro do processo de ensino e aprendizagem, princípio adotado como norteador dessa investigação que busca compreender como é vista a prática da docência pelos professores atuantes em sala de aula.

O ponto de partida para esta investigação nasceu do pressuposto de que as concepções que têm o professor e a ideia que ele interioriza de seu papel no processo de ensino aprendizagem interferem no cotidiano de sala de aula. Nossa hipótese é de que os professores não se enxergam como intelectuais críticos e transformadores, diante das dificuldades existentes no ensino público, das resistências e burocracia acabam aderindo a práticas reprodutivas de ensinar.

## **2. A PERSPECTIVA TEÓRICA FRANCESA**

Em uma investigação científica é necessário deixar claro todos os pilares que embasaram e sustentam essa investigação, para isso nos deteremos, neste item, a apresentar os conceitos e princípios teóricos que nortearam nossas análises: formação discursiva e identidade.

### **2.1. FORMAÇÃO DISCURSIVA**

O processo de formação discursiva envolve elementos que o determinam: memória, ideologia e história, temas que se fazem presentes nos trabalhos de Foucault e Pêcheux, focalizando a ideia da heterogeneidade. Para Foucault(1969), uma formação discursiva se apresenta sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Tal sistema que caracteriza a “formação discursiva” em sua singularidade e possibilita a passagem da disper-

são para a regularidade.

À análise do discurso(AD) cabe descrever essa singularidade, identificar as dispersões, mapear os elementos que aparecem e configuram um determinado enunciado em detrimento de outro. Nessa arena discursiva, o sujeito ao dizer se (re)significa em grupos de representações individuais. Para melhor entendermos as formações discursivas se faz necessário abordar como é entendido o sujeito tanto para Foucault e Pêcheux, respectivamente.

Foucault(1984) propõe a constituição do sujeito por intermédio de um tipo específico de poder alicerçado nas instituições da modernidade, o que caracteriza o poder disciplinar: O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor [...] A Disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente(FOUCAULT, 1984. p.153)

Dessa forma, o discurso tomado como uma prática social, historicamente determinado configura os sujeitos e os objetos. Tratar o discurso do professor como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico para apreensão de seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. Assim os sujeitos

que se legitima para falar do objeto definem os conceitos com os quais operará e as diferentes estratégias que utilizará para definir um “campo de opções possíveis para reanimar os temas já existentes, permitir com um jogo de conceitos determinados, jogar diferentes partidas”(-FOUCAULT,1993, p.45).

Para Pêcheux(1988) O sujeito é posição-sujeito, configura-se como um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo. Desta forma o sujeito não é um, mas comporta distintas posições-sujeito, variantes conforme as formações discursivas e ideológicas em que o sujeito se inscreve, ou seja, faz parte do descentramento do sujeito falar-se em posição-sujeito. O sujeito se constitui em posição-sujeito. (PÊCHEUX, 1988)

Pensando no sujeito-professor a partir do lugar que ocupa no processo educacional, buscamos analisar no seu discurso os sentidos internalizados sobre sua docência e sobre seu ambiente de trabalho, lembrando que o discurso produz efeitos de sentidos legitimados pelas experiências adquiridas em sala de aula na prática de sua docência. Quando o professor fala ele está ativando uma memória discursiva de outros já-ditos ocorrendo um processamento de sua atividade ou, pelo menos o entendimento que faz de sua prática. Ou seja, a voz do professor é uma voz ativa de formações ideológicas e de consciências que vão se estabelecendo e se (re)construindo, logo será a mola impulsionadora de nossa análise. O modo de interpretação e os modos de significações desse sujeito-professor envolvido na sociedade e na história atuam diretamente no aluno que é sementeiro fértil de dissipação de ideologia(s). Sentidos e sujeitos heterogêneos são modos passíveis de (des)construção de outros modos de

significar nessa (des)construção cíclica, os discursos se inscrevem em uma formação e não em outra.

## 2.2. IDENTIDADE

Para falar de identidade, recorreremos a Signorini(1998) por reunir reflexão crítica específicas sobre o tema. Mais diretamente, o que é mencionado sobre Freud e seus postulados sobre processo de identificação que é definido como um conjunto de identidades que cada sujeito vai fazendo no decorrer de sua vida. Ou melhor, somos portadores de várias identificações “(FREUD apud SIGNORINI,1998,p.48).

A identidade organiza-se em torno das características, crenças e traços da personalidade assumidas pelo grupo com quem se identifica e assim a individualidade se perde.

Sabemos que certas características físicas nos correlacionam com nossa genealogia denunciando a qual grupo étnico fazemos parte. Na linguagem, isso não é diferente, carregamos em nossa fala traços que nos são específicos e que marcam nossa(s) filiação(ões), classe social ou grupo os quais fazemos parte. Tais indicadores são alheios a razão, estando no plano do inconsciente e modelando nossa personalidade que é marca singular de nossa individualidade, e essa marca sempre está associada a questões de ordem ideológicas existentes em nosso imaginário.

O contexto é fator determinante quando se trata de delimitar um traço de identificação de um grupo, pois é no contexto que a língua é possível e também é o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo e usar a língua como expressão de seu desejo pessoal; ao mesmo tempo de expressão de valores pessoais,

constituindo o indivíduo como membro de uma sociedade, de um grupo étnico de uma classe social e/ou trabalhadora. Portanto, identidade está diretamente ligada às condições de existência e às relações sociais. Essa manifestação dar-se-á pela manipulação dos referenciais disponíveis na sociedade determinada em que o indivíduo vive, em um dado momento histórico, conforme a posição que ocupa e as práticas sociais que desenvolve.

Segundo Pêcheux (1969[1997] apud Eckert-Hoff e Coracini 2010,p.141) trata formações imaginárias, são elas: as imagens de si, do outro e do processo de aprendizagem. Essas imagens são delimitadas num tempo e num espaço historicamente fixado, delineando uma identidade, isto é, a posição que esse sujeito assume no discurso, o que o sujeito fala e como fala. Lembrando que identidade é aqui entendida como movimento e constituída pela multiplicidade de discursos e pela heterogeneidade. O termo formações imaginárias, noção desenvolvida nos trabalhos de Pêcheux diz: “O que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias - as representações- designadas a partir das posições que o sujeito atribui a si e aos outros. O lugar de onde o sujeito está inscrito na sociedade”. (1969[1997] apud Eckert-Hoff e Coracini 2010,141) Por exemplo, o lugar do professor e o lugar do aluno dentro da sala de aula. Essa identificação se constitui na e pela experiência adquirida através dos acontecimentos em que se insere o sujeito. Foucault(1979) define identidade como a relação entre o sujeito e as práticas discursivas, o que significa dizer que tal relação se dá sempre no laço social com o outro. Esse sujeito é processo, é fragmentado em nuances que se confi-

guram nas multifaces que assume.

### 3. METODOLOGIA

O corpus constitui-se de 14 depoimentos escritos na modalidade de questionário aplicados à professores de uma escola pública estadual de Porto velho em sua semana pedagógica. Tal corpus faz parte a minha dissertação de mestrado em Letras na Universidade Federal de Rondônia- UNIR.

Para esta análise foi selecionado recortes de dois questionários, envolvendo dois professores.

O questionário do corpus é composto de 7 perguntas direcionadas, utilizamos apenas 3 perguntas: *professor que eu sou, o professor que eu gostaria de ser e o professor que eu não gostaria de ser.*

### 4. ANÁLISE DOS DADOS.

Mediante aplicação de diagnóstico realizado, apresentamos alguns dados referente à visão que tem o professor sobre as condições de seu trabalho a partir da observação e análise de seus depoimentos.

Análise que segue procura mostrar como o professor tem entendido o exercício da sua docência.

#### 4.1 OS CONFLITOS NA PRÁTICA DOCENTE

Nos depoimentos analisados percebemos grande insatisfação e por que não dizer instabilidade e falta de valorização do seu lugar(do professor) que caracterizam os conflitos na prática docente.

Podemos identificar no depoimento 1 abaixo proferido pelo professor X uma certa apatia, remetendo-nos ao seguinte questionamento: o que esperar de um professor que no início do ano já revela preocupante desmotivação?

O professor X logo no primeiro momento, em que estava sendo apresentada a proposta de trabalho e as perspectivas planejadas para o ano letivo que se inicia diz:

Depoimento número 1:

Ser professor hoje é muito difícil, a culpa é sempre do professor, se os índices são insatisfatórios, as metas não são atingidas e os alunos não aprendem nada, tudo é culpa do professor. Nem os alunos respeitam mais agente (professor da escola pública do Porto Velho)

Neste depoimento 1, o **tudo** - um elemento anafórico - remete todas as mazelas e índices negativos do fracasso escolar transferindo a responsabilidade ao professor. Este sujeito-professor se revela, através da materialidade discursiva, como alguém que apresenta um descontentamento no desempenho de sua função de ser professor. O sujeito-professor é parte de uma sociedade que desempenha um importante papel social, Aqui temos um exemplo que um sujeito que apresenta uma identidade deslocada, constituída e atravessada por formações ideológicas reprodutoras. Sua linguagem, suas experiências e acontecimento da sua vivência o impedem de ser enxergar como autor com legitimidade de seu fazer. Assim este sujeito-professor apresenta uma visão distorcida de seu papel, do seu lugar, sua identidade reflete conflitos e instabilidade contradizendo sua autonomia teórica e produzindo grande desmotivação no aluno. Tal situação coloca em questionamento e comprometimento com sua prática pedagógico.

Depoimento número 2:

Resolvi ser professor por que

um dia professor já foi tão respeitado como é um médico hoje ou qualquer doutor de hoje.... Até hoje é um desafio antes era autoritarismo e hoje e a liberalidade. Há sempre uma incógnita, uma pergunta ao educador: será que vai melhorar?. Até parece que a instituição ou o sistema educacional anda na contra mão da evolução começa pelos conteúdos que muitas vezes não correspondem a realidade do aluno, ou alunos que sabem mais do que professores que estacionaram no tempo. Existe uma série de fatores que contribuem além desses que já mencionei para que a educação hoje seja uma forma(escola) desagradável de estar e aprender.

Neste depoimento 2 observamos a relação do sujeito-professor e sua prática discursiva, em que denunciam a instituição escolar como uma organização falida onde não há preocupação do professor em ensinar, do sistema em adequar os conteúdos ao contexto escolar e possibilitar condições agradáveis para que o aluno queira estar na escola, queira aprender . A falta de fiscalização e apoio pedagógico ao trabalho do professor ocasiona o descomprometimento do professor com a qualidade de sua prática, com uma formação contínua levando-o um distanciamento entre professor e o aluno. Segundo Althusser(1979), toda formação social deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Para assegurar tal situação, o Estado faz uso, segundo ele, de dois tipos de aparelhos: Aparelho Repressivos de Estado(ARE) e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), respectivamente, repressivos e ideológicos. Nesse contexto, a escola era o que melhor desempenhava o papel de repreensão, de subserviência onde toda possibilidade de rebeldia era

fortemente oprimida. Porém, hoje, não é assim, com o ECA(Estatuto da Criança e do Adolescente), os parâmetros foram mudados e agora não é mais o professor, mas sim o aluno, a figura de maior expressividade. Assim, justifica-se a insatisfação do professor quando diz que nem mesmo os alunos o respeitam mais. A desvalorização é tamanha que os alunos que outrora eram subserviente, passíveis e assujeitados ao domínio do professor, dono do saber absoluto, já não se submetem mais. Althusser denominou de AIE o “assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico: consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade».

Depoimento número 3:

o profissional recém-formado de início traz uma bagagem em si apenas teórica e pouca prática, o que assusta ao enfrentar de início uma sala de aula em sua prática. Os curso de licenciaturas deveriam focar mais a prática em seus currículos preparando melhor assim os seus futuros docentes. No entanto, outro conflito que os mesmos ora enfrentam com dificuldade e a clientela por eles encontrados nas escolas, não está sendo fácil para ninguém, muito precisa melhorar.

Neste depoimento 3 sujeito-professor atribui posições que são delegadas ao profissional recém-formado, este por sua vez só dispõe de bagagem teórica e não prática, evidenciando a deficiência que se apresenta nos cursos de formações docentes. Atribui também posições ao outro - a clientela - ao professor cabe a tarefa de educar assumindo o papel que é dos pais/responsável. O sujeito-professor fala dos

seus conflitos revelando a ideologia que reconhece, respeitando as limitações que a sociedade lhe impõe. Nesse jogo imaginário, fica claro que existem nessa teia dialógica discursos que se reforçam a cada momento. Notícias de que professores têm sido alvo de agressões por parte dos alunos dentro do ambiente escolar já não causa tanta indignação social, alunos indisciplinados, famílias desestruturadas são entendidas como mazelas incorporadas ao sistema.

Depoimento número 4

a questão salarial nós tentamos fazer com que o governo se sensibilize através de lutas. É tanto que nossas aula terminaram em janeiro de 2014.

Neste depoimento 4 o sujeito-professor XX que se inscreve numa luta de classe em relação ao aparelho ideológico do Estado (AIE) defendendo seu posicionamento dentro de uma classe social na qual se inseri. Foucault diz que “um ato de fala em um enunciado é justamente a função enunciativa, o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional enunciado” (Foucault apud Beth Brait, 2012). Envolvendo todo um contexto que deve ser considerado, aqui, trata-se de um reunião pedagógica em que todos os demais companheiros estão presentes, considerando os acontecimento anteriores em que os professores passaram por um longo período de greve sem terem conseguido os resultados pretendidos e ainda terem sido obrigados a cumprir toda carga horário, fazendo que as aulas se estendessem até janeiro deste ano. Vemos um sujeito questionando um poder institucional legitimado e hierarquizado que não permite lacunas, antes objetiva sobremaneira garantir sua autoridade.



## 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação e análise dos depoimentos dos professores permitiram a identificação de como tem sido compreendida a prática docente e os conflitos que envolvem esse fazer.

Colocar em discussão e promover a escrita dos professores sobre sua prática justifica-se pelo desejo de despertar no professor a consciência do poder intelectual transformador que exerce sobre os alunos. Sabendo que se fora capaz de se posicionar criticamente, de maneira a não se conformar com a situações impostas, antes exercer sua intelectualidade, buscar resistir e transformar o contexto em que se encontra, poderá influenciar positivamente na construção de sujeitos capazes de interagir e se posicionar diante dos conflitos em nossa sociedade. Proporcionando o desenvolvimento das habilidades tidas como pilares da educação. Acreditamos que é pelo entendimento crítico do professor que os alunos serão desafiados a construir e traçar seus objetivos, consolidar suas convicções, fazer suas filiações e, por fim, delinear sua identidade de maneira consciente, aceitando ou não as condições impostas pelo senso comum da massa.

Nesse contexto, um professor crítico reflexivo e intelectual estará contribuindo para a ruptura de ideologias estabelecidas e reconstruindo novos modos de pensar, de compreender o mundo e a sociedade atual.

Entendemos essa prática como meio e não como um fim, os efeitos de sentidos produzidos pelos depoimentos dos professores retratam um tempo determinado, justificando-se pelos acontecimentos atuais. Tais configurações discursivas denunciam um sentimento de insatisfação

instaurado na educação e que potencializam a desmotivação docente.

A interação discursiva dos sujeitos (re)configuram-se em todo tempo. Um novo significar vai se construindo acompanhado pela movência das relações, dos discursos e dos lugares desses discursos, dos fatos históricos que envolvem as situações no instante que se apresentam. Nessa perspectiva dialógica, é importante o ato de comunicar-se. Os ditos nunca são gratuitos, eles trazem embricados em si um sentido e esse sentido causa um efeito nos sujeitos dentro de uma realização tendo sempre um por traz, já-dito, configurando as identidades e as alianças ideológicas.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ler o Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRAIT, Beth(org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**, São Paulo: Contexto,2012.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**, São Paulo: Summus, 2012.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria: **Escritura de Si e identidade: O sujeito-professor em formação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_; CORACINI, Maria Jose F.(Org) **Escritura de si e Alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas-SP: Mercado de Letras, São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar E Punir**, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso.**  
São Paulo: Ed. Loyola.1996.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.**  
Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio  
de Janeiro: Forense Universitaria, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como  
Intelectuais:** rumo a uma pedagogia  
crítica da aprendizagem. Trad. Daniel  
Bueno. Porto alegre: Artmed, 1997.

MOSÉ, Viviane: **A escola e os desafios  
contemporâneos.** Civilização Brasileira,  
Rio de Janeiro. 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Texto,  
crítica, escritura.** São Paulo: Ática, 1978.  
(Ensaio; 45).

SIGNORINI, Inês (org). **Língua(gem)  
e Identidade:** elementos para uma  
discussão no campo aplicado. Campinas,  
SP: Mercado de Letras, São Paulo, 1998.

# O ENSINO DA LEITURA POR INTERMÉDIO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA RURAL FLOR DO CUPUAÇU: FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL

Náfria Chianca da Silva Soares  
*Universidade Federal de Rondônia*

Dirson Dresle Alves Soares  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

Este artigo tem como escopo analisar a prática social por intermédio da literatura na formação de leitores, cujos pontos discursivos estão incursos e focalizados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir das contribuições da leitura. A realidade a ser explorada compreende a especificidade da escola Flor do Cupuaçu localizada a 45 km de Porto Velho, em meio à floresta, com moradores de áreas ribeirinhas reassentadas pelas Usinas Hidrelétricas do Consórcio Santo Antônio Energia. Sabe-se que a literatura motiva e contribui para aprimoramento do conhecimento e do processo de escolarização nas séries iniciais, afirmando também o direito a uma educação de qualidade. Essa população, antes ribeirinha, e hoje inserida no campo é marcada por particularidades no contexto escolar com desafios mais abrangentes no enfrentamento aos movimentos sociais populares em busca de uma vida com dignidade. A abordagem da pesquisa é bibliográfica e fundamenta-se nos autores Leôncio Basbaum, Regina Zilberman e Ângela R. dos Santos. A metodologia consiste na compreensão das formas de aprendizagem pelo discurso textual e constituição de conhecimentos pelos sujeitos protagonistas da história e da memória do contexto social da localidade em epígrafe.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Escola. prática social.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo se buscou encontrar motivos que explicassem a presença da literatura no currículo da escola básica pela falta de uma explicação prática para a leitura de uma obra literária. Segundo Santos,

o ensino do texto literário como forma de desenvolver as competências literária e leitora [...] favorece a criatividade linguística e a reconhecer as peculiaridades deste tipo de texto. (1998)

A literatura é um mecanismo que agrega valor cultural ao aluno, e ainda propicia aquisição de vocabulário e de cultura regional. Além disso, a literatura é uma fonte real de situações concretas de uso de língua, importante vetor dos pilares da abordagem comunicacional. Contudo, ela encontra-se num lugar indefinido do comunicativismo. Além do fato de que os textos literários são estimulantes e que a leitura literária feita em sala de aula ajuda na aprendizagem da mesma, ela incentiva a atitude analítica dos estudantes.

A literatura e o ensino aprendizagem mantém uma relação intrínseca, haja visto que ela – a literatura – é um instrumento que auxilia o professor em suas aulas atuando como coadjuvante e apoia o aluno na aprendizagem, pois, oferece a

ele diferentes situações onde a língua está sendo utilizada concretamente. (CUNHA & STEVENS, 2003; SERRANI, 2005; AQUINO, 1997).

O trabalho com a leitura, mais especificamente com a literatura infantil, me atraiu significativamente quando vivenciei o processo de ensino-aprendizagem das crianças da escola E. M. E. F. Flor do Cupuaçu, na zona rural de Porto Velho. A pesquisa estava direcionada ao ensino de uma língua estrangeira. Porém, indagações na minha mente conduziam-me ao questionamento: que caminho deverei trilhar diante das demandas educacionais existentes no lócus da minha investigação?

As vozes dos/das estudantes são codificadas em histórias e nas descrições vividas de suas vidas, que são retiradas de suas experiências diárias. Cada sociedade tem um tesouro de histórias. No entanto, nem todas as histórias compartilham de um status similar e há histórias desvalorizadas dentro das margens da sociedade. As histórias que os/as estudantes trazem para a sala de aula, muitas vezes, refletem o espírito da comunidade, [...], e também os silêncios que demonstram seu inconsciente deprimido.” (MCLAREN, 1998, p.59).

Há um desafio, por conviver com crianças que juntamente com suas respectivas famílias foram atingidas por viverem no entorno das usinas hidrelétricas do rio Madeira, no caso dessa investigação: a Usina de Santo Antônio. Os ribeirinhos tiveram que mudar seu cotidiano radicalmente com a construção das usinas e os impactos sociais, econômicos e ambientais sofridos por eles foram aumentando gradativamente.

O levantamento histórico da formação do assentamento, a partir dos testemunhos orais dos primeiros moradores e da análise dos documentos do INCRA, documentação que estava esparsa e pulverizada nos arquivos do órgão. Esse levantamento foi um passo relevante na afirmação da identidade desses assentados, em grande parte invisibilizados pelos órgãos públicos e vítimas contumazes de madeireiros e grileiros. Essa identidade, fraturada ou semi-invisibilizada, serviu ao Consórcio SAESA no início das negociações, em sua tentativa de rebaixar ao máximo os custos da realocação.

## 1 OS DESAFIOS DA LEITURA

A apresentação de um espelho sistematizado da própria comunidade para ela mesma, através de reuniões e oficinas, contribuiu para fortalecer e legitimar a posição dos duplamente atingidos de Joana D’arc, atingidos primeiro pelo precário assentamento do INCRA e agora pelas obras da UHE de Santo Antônio, nas negociações com o órgão e com o consórcio, que seguem.

A vida desses ribeirinhos está ligada a manutenção da sua vida pulsional, ao ritmo das relações, do trabalho, do lazer, do descanso, tudo isso está ligado às pulsões a invasão do ritmo por pessoas de fora do grupo incomodam os ribeirinhos e transformam sua vida. A pescaria e o agro extrativismo são os fatores responsáveis pela manutenção da vida pulsional do ribeirinho, sua interação com o mundo depende em boa parte de como está o ritmo da pesca e da agricultura de várzea. Quando se proibiu a pescaria, e foram oferecidas áreas de produção em terrenos impróprios, houve um incômodo geral entre os ribeirinhos. O incômodo frente à

proibição da pescaria e inviabilidade do plantio, é um sinal de como os ribeirinhos estão lidando com essas mudanças, de como elas estão afetando suas vidas e a maneira como eles se sentem invadidos por forças que agem indiferentes ao destino da comunidade. O ribeirinho já está acostumado com o modo como leva a vida em seu ambiente e se recusa justificadamente a mudar esse ritmo, isso é uma maneira de negar a vida pulsional da modernidade líquida e afirmar sua identidade e seu modo de vida. (GARZON, 2010)

As indenizações pagas para o reassentamento e as compensações sociais parecem proporcionar poucas melhorias às famílias atingidas. Supõe-se que a alteração do espaço geográfico provocou a perda da identificação com a natureza. Pelo que pude vivenciar, o espaço é organizado socialmente, com formas e funções definidas historicamente, pois se trata da morada do homem e do lugar de vida.

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, toma-se um componente fundamental da “Totalidade social e de seus movimentos” (SANTOS, 1979, p. 18).

A expressão e legitimação da cultura regional estão perdendo seus elementos identificadores. A região amazônica, em especial os povos ribeirinhos, possui não somente um referencial geográfico, mas

histórico; as condições de produção e reprodução social pelo impacto produzido com a construção das usinas representaram o fim da memória de todo um projeto de vida, a partir da expulsão de seu habitat, violentando suas bases culturais e materiais de vida anteriormente existente.

Antes de mais nada, viver uma cultura é conviver com e dentro do ‘tecido’ de que somos e criamos, [...] viver uma cultura é estabelecer em mim a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da possibilidade da vida social. Ela não é a economia, e nem o poder em si mesmo, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. (BRANDÃO, p. 24).

A escola está construída no meio do reassentamento, e creio que isso seja intencional, pois o ambiente escolar seria o refúgio dessas crianças, caso estivessem sendo produzidos trabalhos que valorizassem a educação no sentido de desenvolver a leitura e com isso a oportunidade de mudarem suas vidas tão tragicamente interrompidas também em relação ao conhecimento. “... O ser inacabado, porém que não se sabe assim, que apenas conta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história se faz, conta não só com a sua, mas também com a dos que apenas a têm.” (FREIRE, 1987, p. 119).

Entre nós a história da Leitura se inicia com muita discriminação, só aos senhores era assegurado esse direito e aos outros era usurpado, em nome da “superioridade da raça”, como descobridores e benfeitores, permanecendo assim por longo período.

Até meados do século XIX, praticamente não existiam livros. O que serviam

como manuais de leitura nas escolas eram textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente como cartas, documentos de cartório, e a primeira constituição do império de 1827, específica sobre a instrução pública, o código criminal e a bíblia também serviam como manuais de leitura nas raras escolas que existiam.

As escolas primárias praticamente não existiam, pois eram excluídos os escravos e, à mulher era dado um tipo de educação conhecida apenas por educação geral, para cumprirem as atividades domésticas. Durante a colonização, as práticas escolares eram feitas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por capelães, padres e mestres-escolas que eram contratados com este fim. Essa afirmativa é confirmada por Bastos. (1982, p.92).

De 1800 a 1807 o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Reis Lobato, imposta por D. José I, rei de Portugal, que a exigiu não só na metrópole, mas em todas as suas colônias. A partir de 1808, começaram mudanças que se tornaram continuas até praticamente o fim do século. Nesse ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência.

Com a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos, ocorreram transformações significativas nas relações sociais econômicas e culturais, surgindo a necessidade da instrução para a capacitação da força de trabalho, pois o mundo passava por transformações. Na Europa as mudanças sociais e políticas,

levaram a burguesia a alcançar o poder na França, na Áustria, Rússia, Prússia e, quase ao mesmo tempo, aconteceu a revolução Industrial da Inglaterra.

O mundo inteiro passava por profundas mudanças, tanto na sociedade quanto nas ideias. Os homens mudaram seu ponto de vista sobre eles mesmos, tornaram-se mais fantasiosos, subjetivistas, individualistas e narcisistas. O Brasil não ficou imune às essas transformações, embora tenha sido mais lenta, o importante é que a sociedade mudou, a aristocracia e o clero passaram a exercer cada vez menor influencia sobre o povo.

A leitura propicia uma reorganização das percepções do mundo e desse modo, possibilita uma ordenação das experiências existenciais do leitor, formando-se outras teias de muitos significados. Através da leitura, é possível o leitor imaginar, emocionar-se, reagir, interrogar acerca das questões existenciais e sociais. Nesse sentido, como afirma Bakhtin, “a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico.” (2000, p. 35).

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja percepção experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de obje-

tos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais. (FREIRE, 1998).

O leitor compreende a obra dentro dos limites do seu momento, inserido em seu contexto sociocultural. Nesse sentido, analisar a experiência estética dos leitores através de seus próprios depoimentos. Para Bakhtin (1997), tudo que é dito possui a valorização do seu lugar, de onde se diz marcado num espaço-tempo da comunicação social interativa. Nesse espaço-tempo, o sujeito assume um ponto de vista, uma visão de mundo. Esse posicionamento é determinado na arena discursiva das relações dialógicas entre leitor e obra.

O aprendizado da leitura se dá a partir das experiências pessoais, devemos, entretanto ir além deste contexto individual. A curiosidade é impulsionada do processo de aprendizado, vindo a se transformar em necessidade e esforço para “alimentar” o imaginário, desvelar os mistérios do mundo e permitir ao leitor desenvolver um autoconhecimento através de como e o que lê.

O processo de leitura acontece, coletando experiências na medida em que se organizam os conhecimentos adquiridos, se estabelece as inter-relações entre essas experiências e no processo de resolução dos problemas que se nos apresentam. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” (FREIRE, 1982).

Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância. Neste sentido, a literatura infantil é um

caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas percebi que os alunos estavam cansados e com dificuldades na leitura. Decerto que durante o período de estágio, fui surpreendida com a acentuada deficiência de aprendizagem das crianças do quarto ano do ensino fundamental, desencadeando a pergunta: por que existia esta dificuldade em aprender?

Esta pesquisa se desdobrou primeiro em alfabetizar na língua materna, e em seguida, trabalhei com uma língua estrangeira, mas especificamente a Língua Espanhola. Com o passar do tempo, percebi que as crianças que antes desfrutavam da infância, agora dividem com seus pais os afazeres domésticos e o trabalho no campo.

Tal motivo me levou a pesquisar e tentar encontrar soluções para viabilizar a deficiência no processo da leitura por intermédio da literatura infantil, utilizando materiais didáticos que pudessem levar a construção do conhecimento básico da leitura, com o intuito de alcançar os alunos que apresentavam dificuldade no processo de ensino-aprendizagem das crianças do quarto ano do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.  
BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.

- BRAIT, Beth. Bakhtin: **Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CLARK, Katerina e HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COCCO, Giuseppe; SARMENTO, Helder; SILVA, Gerardo; BARBOSA, Maria José. **Gestão local e políticas públicas na Amazônia**. Editora E-papers, 2007
- DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas-SP: Autores associados, 2005.
- FLORY, Suely Fadul. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra e leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo (1927-1997). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Paulo Freire-36. Ed. - São Paulo: Cortez, 1998 (coleção questões da nossa Época: V.13). 87p.
- O ensino e aprendizagem de línguas: uma reflexão sobre o corpo**. In: *Solta a Voz*, v.20/1, Goiânia, Cegraf / UFG, 2009.
- GARZON, Luís Fernando Novoa. **O ato da leitura**. In: **Uma teoria do efeito estético**. São Paulo 1999: 341996. P. 80-98.
- GARZON, Luís Fernando Novoa. **Projeto de pesquisa e extensão: Desestruturação social e ambiental das comunidades ribeirinhas urbanas e rurais no município de Porto Velho/UNIR**, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- McLAREN, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**, p.59. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MENEZES, Edleide Santos. **Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IL/UnB. Brasília, 2008.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. (Et al). **Discurso e leitura**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1983.
- PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. **Mudança de código nas produções de alunos**. In: *Solta a Voz*, v. 12, Goiânia, Cegraf/UFG, p. 57-66, 2001.
- SANTOS, Ana Cristina. **El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera**. Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. São Paulo; Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, 1998, p. 82- 90.
- SANTOS, Milton (1979). **Espaço e sociedade**. Rio de Janeiro, Vozes.
- SILVA. Ezequiel Theodoro da. **Leitura: Algumas raízes do problema**. Campinas, FE/UNICAMP, 1981.
- WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. - Campinas: Pontes Editores, 2005.
- Um olhar psicanalítico sobre as artes**. In: *Além da Psicanálise: A literatura e as artes*. São Paulo: FAPESP / Nova Alexandria, 1995. p.109-130.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo. Ática 1987.



# SENTIDO E LINGUAGEM: AS CHEIAS NO RIO MADEIRA

Náfria Chianca da Silva

*Universidade Federal do Rondônia*

Dirson Dresle Alves Soares

*Universidade Federal do Rondônia*

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em analisar, à luz da semântica, as construções de sentido e significação contidas em duas notícias sobre as enchentes no estado de Rondônia em 2014, veiculadas na imprensa. A relevância dessa temática se dá pelo fato de analisar o sentido das ideias expostas por jornalistas, no campo da ressignificação da linguagem e das manifestações linguísticas. Os caminhos tomados para a observação implicam os aspectos elementares constituintes do sentido, do significado e da manifestação da linguagem em um espaço histórico, sociocultural e político. Desta forma observamos que a enchente do rio madeira vem promover várias formas de análise levando-se em consideração os graves desequilíbrios ambientais e principalmente a instabilidade das populações ribeirinhas sempre ligadas a natureza e ao ambiente amazônico.

**Palavras-chave:** Linguagem. Política. Sociedade. Manifestações linguísticas.

## INTRODUÇÃO

Muitos são os campos relacionados à linguagem e à escrita. Dentre os quais estão a sintaxe, a morfologia, a pragmática, a semântica. A semântica e o campo que se ocupa das questões relacionadas ao significado das palavras e, de acordo com Wolfgang Roth (1998), mesmo quando a semântica se constituiu como área de pesquisas autônoma, a lingüís-

tica, durante muito tempo, preteriu os estudos relacionados ao significado. Essa definição levou a uma multiplicidade de abordagens, o que a torna muito pouco esclarecedora. Desta formação podemos pegar medir ou observar os significados. E depois, porque o significado perpassa as diferentes formas de delimitar o objeto de estudos, pois o que se investiga, de início, estão no morfema, na palavra, na sentença, no discurso.

A semântica somente ficou conhecida como semântica em 1883. Michel Bréal é considerado o fundador da semântica moderna e criador do termo, e referiu-se ao estudo do significado como uma introdução à ciência que pretendia chamar de semântica. O autor pretendeu, com seu Ensaio de Semântica, texto no qual apresenta o nome da nova ciência, “marcar algumas divisões, como um plano provisório sobre um domínio ainda não explorado, e que reclama o trabalho combinado de várias gerações de linguistas” (BRÉAL, 1992, p. 20).

Os resultados são poucos no que se refere às imposições por proibições ou leis, na história do Brasil, são muitos os exemplos de tentativas de mudar o significado das palavras ou atribuir uma palavra nova para determinado significado. Pereira Junior (2012) em Temporada de caça ao dicionário publicado na Revista Língua Portuguesa, relata as tentativas de mudança. É possível perceber a relevância do significado das palavras em todos

os níveis sociais e o quanto ele pode interferir na vida das pessoas nos mais variados aspectos.

Desta forma, a Semântica é um ramo da Linguística que investiga a questão do significado. Ao pensar na questão do significado, a princípio, ressaltamos que a todo momento, tanto na oralidade quanto na escrita, estamos em contato com o significado de palavras, de sentenças e de textos. Podemos verificar que todo falante da língua portuguesa, por exemplo, sem grande hesitação, sabe que uma palavra como mesa tem um significado entre esses falantes. Além disso, sabe avaliar que o termo mesa tem um significado adverso de cadeira. Sabe ainda que sentenças como: (1) Maria fuxicou de você e (2) Maria fofocou sobre você são duas formas quase semelhantes de significar que (3) Maria falou (mal) de você.

Podemos depreender também que em uma língua há várias formas linguísticas idênticas que podem apresentar muitos sentidos diferenciados. Tal como os exemplos que seguem: (4) Maria sente dores na cabeça. Nesse exemplo, cabeça equivale à parte do corpo. (5) João é o cabeça da turma. Nessa sentença, cabeça corresponde ser o líder. De acordo com Tamba, em alguns casos, podemos nos deparar com formas linguísticas diferentes que podem ter significações semelhantes (2006, p. 7), como verificamos nos exemplos (1) e (2), acima.

Tamba (2006) aduz que percebemos que o campo de investigação da semântica é delimitado das mais variadas formas. Assim, o autor apresenta três definições para a semântica: “A semântica é o estudo do sentido”; “A semântica é o estudo do sentido das palavras”; “A semântica é o estudo do sentido das palavras, das frases e dos enunciados.” (TAMBA, 2006, p. 10 - 11).

Com base em Ferrarezi Jr. (2008), afirmamos que não se sabe direito o que é esse tal de significado. Essa dificuldade de compreender e definir significado acabaram gerando várias concepções diferentes de semântica. Conforme o autor, algumas concepções acabam negando que o significado em si seja o objeto de estudo da semântica. Dentre as várias concepções podemos citar a Semântica de Contextos e Cenários, sendo “a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado” para Ferrarezi Jr (2008, p. 21). Dessa forma, a noção que rege a Semântica de Contextos e Cenários acaba entendendo significado e sentido como dicotômicos, ou seja, a concepção que a guia traça uma linha divisória entre significado e sentido. Com isso o significado é depreendido como:

um objeto ainda desconhecido em sua totalidade, mas concebido como tendo natureza neurológica, um objeto de nível da cognição pura. O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. Por sua vez, os sentidos (que são as manifestações linguísticas do significado) podem ser definidos como: as pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua (sons na forma de palavras e de melodias entonacionais), os sinais de natureza estritamente gramatical (morfologia e ordem) e os outros sinais adotados como pertinentes no processo de comunicação (como o aparato gestual entre os outros elementos significativos do processo de enunciação) e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua. Na verdade, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atri-

buidos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer. (FERRAREZI JR., 2005, p. 40; cf. 2008, p. 22)

São muitas as discussões sobre os sentidos. Assim, os sentidos resultam do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade, de acordo com Ferrarezi Jr (2008). Dessa forma, para ele, a semântica será um estudo ligado aos fatos culturais, os quais são representados pela língua natural.

Segundo os ensinamentos de R. P. Oliveira (2003) “podemos afirmar que a semântica busca descrever o *significado* das palavras e das sentenças”, mas que esse conceito precisa ser definido. De forma enfática a autora afirma também que não há “[...] consenso entre os semantistas sobre o que se entende por *significado*” (2003, p. 17). Esclarece que o termo *significado* é utilizado para descrever situações de fala bem variadas, e talvez esse possa ser um dos fatores que atrapalha e dificulta a definição do termo.

Por exemplo, numa sentença como (5) *A porta está aberta*.

Conforme Márcia Cançado (2008) o que significa essa sentença? Que existe uma determinada situação em que um objeto denominado *porta* encontra-se em um estado de não fechado (seja não trancado ou apenas afetado em seu deslocamento), então imaginemos o seguinte: um professor está dando aula, e algum estudante para na frente da sala e fica olhando para dentro; o professor dirige-se a ele, com uma atitude amigável, e profere a sentença em (5). Certamente, nessa situação, a sentença (5) não será entendida como o estado de a porta estar aberta

ou não, mas sim, como um convite para que o estudante entre.

Veamos ainda essa mesma sentença em uma outra situação: um estudante muito agitado esta atrapalhando a aula; o professor diz a mesma sentença, só que agora sua intenção é repreender esse aluno. A sentença (5) será entendida como uma ordem para que o estudante saia. Portanto, nos exemplos dados, vemos que o significado vai além do sentido do que é dito, Como entendemos esse significado? Esse conhecimento tem relação com a nossa experiência sobre comportamentos em sala de aula, intenções, boas maneiras, isto é, com o nosso conhecimento sobre o mundo (CANÇADO, 2008, p. 14).

Cançado ainda garante que

A semântica pode ser pensada como a explicação de aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema da língua e não, de como as pessoas a colocam em usa; em outros termos, podemos dizer que a semântica lida com a interpretação das expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida. (CANÇADO, 2008, p. 14)

Para Oliveira (2003) não existe um consenso sobre os questionamentos acima mencionados e apresentados, desta forma o significado pode ser descrito de diversas maneiras. Assim, não há somente “a” ou “uma” semântica, mas “as” ou “várias” semânticas: uma pluralidade de semânticas. “Cada uma elege a sua noção particular de significado, responde diferentemente à questão da relação linguagem e mundo e constitui, até certo ponto, um modelo fechado, incomunicável com outros” (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Nota-se que há um vasto campo de estudo envolvendo todo um percurso

complexo de significações gramaticais e analógicas relacionados à semântica. E podemos perceber nos textos e no contexto social, que a semântica não está relacionada apenas na gramática propriamente dita. Como vimos nas palavras de Oliveira (2003) que não apenas “uma” ou “a” semântica, mas uma gama de semânticas e detalharemos a seguir algumas delas.

### SEMÂNTICA FORMAL

A Semântica Formal (doravante SF) possui uma trajetória ligada aos silogismos aristotélicos depois reflexões por este caminho desembocou na lógica moderna (Kneale e Kneale, 1985). Mas na Linguística, a SF é uma ciência nova cujo formato atual tem aproximadamente e suas características definidoras também são encontradas na filosofia e na lógica (BASSO, 2013, p. 135). Basso também nos diz que o filósofo, matemático e lógico alemão Gottlob Frege (1848-1925) foi uma das principais figuras na fundação de tal teoria. Outros estudiosos também contribuíram para a semântica formal nos moldes atuais como Russell, Carnap, Wittgenstein, Tarski, Quine, Davidson, Kripke, Hintikka e Montague, apenas para citar alguns de seus expoentes.

Mas, ao examinar atentamente as línguas naturais, esse movimento criou condições para o surgimento de um tipo de semântica que assumisse a tarefa de dar à semântica das línguas um tratamento formal. Não mais apenas um meio de aprimorar a pesquisa científica em outras áreas do conhecimento, o desenvolvimento de linguagens lógicas cada vez mais sofisticadas passou a incorporar mecanismos e operadores que tornaram essas linguagens cada vez mais adequadas à descrição do funcionamento complexo

de aspectos das línguas naturais como, por exemplo, fazendo uso de quantificadores, operadores modais e operadores temporais.

Para Basso (2013) a SF possui três ideias por trás das reflexões, a saber: “(a) a língua é um sistema regrado; (b) a interpretação das mensagens linguísticas é referencial; (c) o sistema linguístico e composicional.” (BASSO, 2013, p.135-136). É isso nos leva a crer que de acordo com a tradição formal, tal conhecimento é moldado por uma “metalinguagem lógico-matemática”. O autor diz ainda que “a Semântica Formal tem por objetivo fornecer as condições de verdade das sentenças de uma dada língua, que é considerado o mínimo que sabemos quando interpretamos uma dada sentença (BASSO, 2013, p.136)”. Assim, para a SF o significado de uma sentença é o tipo de situação que ela descreve e que a descrição dessas situações possíveis equivale às condições de verdade da sentença.

Já para os semanticistas formais, a língua não pode ser um sistema fechado. As estruturas linguísticas se relacionam com um tipo de estrutura não linguística – essa, mais uma vez, é a ideia de que *a língua é referencial*.

A estrutura linguística é potencialmente infinita e para podermos lidar com um objeto infinito, precisamos de uma metalinguagem que obedeça ao *princípio da composicionalidade*: o significado de uma expressão complexa é função do significado de suas partes e do modo pelo qual estão combinados como nos ensina Basso (2013).

E assim:

o objeto de estudo da Semântica Formal é qualquer item, forma ou manobra linguística que de alguma maneira

tenha impacto nas condições de verdade das sentenças. Na prática, esse estudo se faz indo das sentenças para as menores unidades significativas e retornando para o nível da trama de sentenças. (BASSO, 2013, p, 143).

A importância da Semântica formal, pois as demais teorias semânticas estabeleceram-se a partir desta na tentativa de solucionar problemas não resolvidos por esse modelo, então se propunham modelos alternativos.

### SEMÂNTICA LEXICAL

A semântica lexical é uma das muitas vertentes relativas aos estudos semânticos. Faz parte da semântica estruturalista que, assim como Saussure, se preocupa com a linguagem e não com as coisas do mundo real. Na semântica lexical, as palavras são definidas umas em relação às outras. De acordo com Wachowicz (2013):

a Semântica Lexical Estuda o significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos como outras palavras e sentenças. Trata de fenômenos como a sinonímia, antonímia, hiperonímia e a meronímia, envolvidos, por exemplo, em fenômenos de anáforas lexicais (Kleiber, 2001). Trata também de relações de significado entre sentenças, como acarretamento e a pressuposição, condicionadas às informações lexicais do verbo (CHIERCHIA, 2003).

A Semântica lexical estuda relação entre léxico e estruturas sintáticas: a informação semântica do item provoca em certa medida restrições gramaticais. O escopo de atuação dessas informações está entre o verbo (ou o nome eventivo) e seus argumentos (sujeito e objeto). Mas se há restrições gramaticais causadas pelo lé-

xico, qual é a natureza dessas restrições? Então Wachowicz (2013) responde que há três linhas de respostas para essa pergunta, que se manifestam em momentos sucessivos: “Informação aspectual, informação temática e informação de ordem cognitiva”.

### SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

O verbete “*Énonciation*” presente na *Encyclopédie philosophique Universelle*; da Introdução feita por Simone Delasalle ao 8º volume de *Historie, épistémologie, language* e do artigo de Catherine Fuchs, “As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica”, publicado em português na revista *Alfa* (PIRES, 2013, p. 90).

Continuando ainda com as explicações de Pires (2013), o termo enunciação tem sentidos diversos e contraditórios. As origens da perspectiva enunciativa da linguagem podem remontar a Retórica antiga e medieval.

No ocidente, a gramática de Port-Royal, no campo oriundo da lógica, também investiga fenômenos próximos dos que iriam se notabilizar nos estudos enunciativos do século XX. O termo aparece em francês no século XIV em um texto do filósofo matemático Nicole D’Oresme, e mantém-se em concorrência, até o século XVII, com o termo latino enunciativo; associado à lógica. Podemos perceber dois sentidos para enunciação: um sentido geral e um sentido lógico-proposicional específico.

A enunciação possui uma história ligada à Lógica e à Gramática – esses campos deram origem a teorias distintas. Após Saussure, o termo acaba circunscrevendo ao seu sentido linguístico. Conhecida também como Semântica Argumentativa, a Semântica da Enunciação

contempla uma abordagem onde a intencionalidade do falante denota a significação contida na mensagem. Considera o enunciado como uma fonte prioritária da informação a ser transmitida.

Koch (2002) ensina que a Semântica da Enunciação “tem por função identificar enunciado cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. Ou, simplificando, com a pretensão de argumentar.

Na obra intitulada *Argumentation Dans La Langue*, de 1983, Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, os estudiosos recusam o conceito de argumentação da visão tradicional e defendem o axioma “a argumentação está inscrita na língua”, inaugurando a Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Assim, a função da língua é fornecer os conectivos para as relações argumentativas. Uma vez que os enunciados são absolutamente independentes da língua e o movimento argumentativo do enunciado sofre influência dos princípios lógicos, filosóficos e retóricos.

## SEMÂNTICA CULTURAL

Ferrarezi Junior (2013, p.71) define a Semântica Cultural como uma vertente da Semântica que estuda e *relação entre os sentidos* atribuídos às palavras ou demais expressões de uma língua e a *cultura* em que essa mesma língua está inserida. Humboldt foi o primeiro a levar em conta os aspectos culturais, no estudo linguístico. Já Vossler, século XX, mostrava como as mudanças culturais repercutiam nas línguas naturais.

Bakhtin (1930) ressaltava a importância da cultura na construção e na utilização das línguas naturais. E apesar de não

serem linguistas, Franz Boas e Benjamin L. mostraram a importância da relação entre a língua e a cultura.

Na década de 1950, antes do surgimento do Gerativismo, se realizavam bons estudos de Semântica que levavam em conta a relação entre língua e cultura. A Teoria Gerativa e a Semântica formal deixaram para o segundo plano os estudos da relação entre língua e cultura. Nas últimas duas décadas, despertou-se a necessidade de se compreender em que medida os aspectos culturais interferem na construção e na compreensão dos enunciados linguísticos.

Conforme Ferrarezi (2013) com a disseminação da informática e o fracasso parcial dos primeiros tradutores automáticos, bem como os percalços encontrados nas diferentes línguas e culturas, foram fatores que acabaram demonstrando que os sistemas linguísticos sofriam a determinação de outros fatores além de sua estrutura puramente gramatical e das possibilidades de reduzi-los a formatos lógicos.

Ferrarezi (2013) também nos assinala que a Semântica Cultural estuda a formação e a atribuição de sentidos na relação entre uma língua e a cultura em que essa mesma língua é utilizada. Nos estudos de Semântica Cultural se adota a premissa de que o conceito de língua natural é em si o princípio da construção teórica, pois esse conceito é que norteia a abordagem do objeto de estudo. A Linguística e a Antropologia se reuniram para a compreensão da história humana e do pensamento a fim de elucidar a relação entre língua e cultura.

Sob a ótica da compreensão do universo semântico, e, a partir de uma notícia extraída do jornal News Rondônia, sobre a cheia do rio Madeira, que banha

a cidade de Porto Velho. Será analisada a linguagem, cuja discussão se desenvolverá pela constituição de vários conceitos da ciência, considerando que a informação representa uma parte importante do cotidiano de qualquer sociedade.

É por ela (a semântica) que outras coisas se engendram; é nela (a notícia) que se mantêm os passos importantes da informação às comunidades, pois a semântica atua eficazmente numa notícia, dando a esta a formação de sentidos e de significações na linguagem jornalística, que retém muitos pormenores passíveis dessa construção.

A manchete “Rondônia: enchentes afetam mais de meio milhão de pessoas em 26 municípios” traz consigo o sentido geral de uma situação que ocorre no Estado, em que há uma curiosidade das pessoas em saber como evolui o nível do rio. Certamente, o jornal que divulga a notícia possui números fornecidos por serviços estatísticos, mas semanticamente, a linguagem se torna expressiva quando se refere a “um milhão”: “muita gente”, “mais pessoas do que há no município”, ou a “capital e o interior”, “pessoas de outros estados” ou ainda “muitos brasileiros”, etc. O quantitativo do enunciado chama muita atenção do leitor, e, em se tratando do sentido, a Semântica explica a arbitrariedade de sentidos, conforme assinala Pires (2013), quando nos ensina que o termo da enunciação se apresenta com sentidos diversos e contraditórios. Aplica-se à notícia como um todo, e não apenas à manchete. Senão vejamos:

Em Porto Velho, o rio Madeira atingiu o valor histórico de 19,74 metros às 8h15min deste domingo. A maior cheia da capital de Rondônia era de 17,52 metros em 08 de abril de 1997”. O ano de 2014 começou com

grandes prejuízos à população de Rondônia devido ao transbordamento de grandes rios que cortam vários municípios. Além de inundações e perdas de bens materiais, a população está enfrentando a proliferação de doenças endêmicas e condições precárias de locomoção. Várias estradas e rodovias do estado foram afetadas pelas inundações sendo que o principal eixo de escoamento pelo estado, a rodovia federal BR-364 foi danificada na região de Cacoal, no centro-sul e permanece por quase 60 dias submersa rumo ao estado do Acre

Dessa perspectiva enunciativa da linguagem podemos observar que a abordagem da dimensão semântica, como destaca Maingueneau (2001), é a menos evidente, pois o centro de atenção são “as próprias identidades que ao mesmo tempo pressupõem e constroem os conflitos” (2010:195). O discernimento entre um ponto polêmico e outros registros, que se percebe, implica que uma fronteira pela qual se define uma identidade discursiva seja ameaçada. Para isso, são necessários sujeitos que ocupam certo lugar considerem intoleráveis determinados enunciados, “a ponto de julgarem necessário entrar em conflito com a suposta fonte desses enunciados” (2010:196).

A dimensão semântica do confronto entre os discursos pode ser observada nas marcas de polemicidade presentes nos textos que materializam opiniões diferentes a partir da notícia, portanto, compreender a construção semântica em todos os seus segmentos, nos trechos selecionados seria complexo, porém as palavras do emissor que sinalizam a presença de discursos variados (o que poderia caracterizar tipos de semântica) em relação ao qual o discurso “um” se relaciona.

A questão das cheias no Madeira ilustra a forma de linguagem dos moradores destas terras do norte do Brasil: o rio é cercado de histórias curiosas, de lendas, mitos e outros tipos de sentido e significação da cultura local. A modalização em discurso é “um modo mais simples e mais discreto para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado” (MAINGUENEAU, 2001: 139).

Ser produzido no gênero noticioso parece explicar o fato de as cheias estarem com uma situação crítica, mas controlada. A construção desses sentidos não faz da notícia uma verdade absoluta, pois os números apresentados correspondem apenas a uma média divulgada por órgãos oficiais do governo nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Sabe-se que o estilo desse gênero não escolhe palavras ou expressões que revelem de forma explícita marcas da presença do enunciador nos textos que produz. Isso porque se trata de um gênero, cujo propósito, é descrever como “os fatos falam por si próprios”, a fim de produzir o efeito de verdade e demanda de um estilo objetivo neutro.

Observemos:

As distribuidoras de medicamentos, alimentos, combustível e serviços estão impedidas de realizar o trabalho nos municípios devido à cheia recorde, jamais registrada nos rios Madeira e Mamoré entre o norte e oeste do estado. De acordo com a Defesa Civil de Rondônia, mais de 20 mil pessoas ficaram desalojadas ou desabrigadas. Até este domingo (30), 23 dos 52 municípios do estado já haviam computado algum tipo de dano em razão das chuvas ou das inundações.

Vale comentar que o viés político está

presente na maioria das notícias relacionadas com a s cheias do Madeira. Nesse sentido, cabe enfatizar que outros sentidos são construídos pelos leitores do noticioso, pois junto ao sofrimento dos desabrigados e desalojados, há a suspeitas de tentativa de desvio de recursos vindos prioritariamente da União, bem assim, o descaso com as pessoas, a falta de planejamento social de abrigos, sendo as famílias assujeitadas a morar de improviso nas escolas públicas e em outros locais inadequados.

**Imagem da cheia do rio Madeira, Porto Velho-RO.**

Fonte:<http://www.news rondonia.com.br/>



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou explicitar algumas faces da construção semântica em uma das notícias sobre as cheias do rio Madeira, cujo *corpus* recolhido foi constituído de textos que circularam nas grandes mídias no período de janeiro a março de 2014, com enunciações dos textos produzidos no gênero jornalístico da notícia.

A análise apontou que o registro polêmico aparece de forma política e emblemática no âmbito social com gêneros opinativos na esfera jornalística. No entanto, não se reduz a eles, uma vez que foram encontradas passagens linguísticas discursivas, nos gêneros notícia e reportagem, o que coube a interpretação das construções semânticas, ou seja, do sentido.

A relação semântica nos trechos escolhidos se mostra em diferentes lugares



dos textos analisados: no tratamento do tema, na forma de referenciar/anaforizar, investimento que cada discurso faz do vocabulário. Além disso, a análise permitiu constatar que o “conteúdo” dos textos exige um modo de enunciação mais claro e explícito, mais diluído, que dê lugar a um *ethos* crítico e em alguns casos, ou a um *ethos* combativo.

Mesmo priorizando a dimensão semântica, a análise apontou a imbricação das dimensões do polêmico, uma vez que foi possível apreender as marcas de polemicidade presentes nos textos, os gêneros de discurso e suportes implicados, como também a construção dos posicionamentos envolvidos. Essa última se dá por meio da relação polêmica, o que significa dizer que ambos os posicionamentos definem suas fronteiras, sua própria identidade, no confronto com seu Outro.

## REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L' Argumentation Dans La Langue**. Bruxelas: Mardraga, 1983. (p. 15 - 23)
- BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica: ciência das significações**. São Paulo: Pontes, 1992.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução: PAGANI, L. A.; NEGRI, L.; ILARI, R. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP; Londrina/Paraná: EDUEL, 2003.
- ENCHENTES do Madeira. Disponível em: <http://www.newsrondonia.com.br/> Acesso em: 13/03/2014.
- FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à lavie**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2005. (Documento final de pós-doutoramento).
- \_\_\_\_\_.; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.
- FOSSILE, Dieysa K. **Semântica & Pragmática: campos independentes**. Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guaicará. Guarapuava, v. 1, n. 2, p. 40-58, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. 2001. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Décio Rocha e M. Cecília P. de Souza-E-Silva. São Paulo: Cortez.
- MOURA, Heronildes M. de Melo. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2006.
- OLIVEIRA, Roberta P. Semântica. In: BENTES, Anna C.; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. **Temporada de caça ao dicionário**. Revista Língua Portuguesa. São Paulo, 2012: Segmento. Abril. v. 7; n. 78
- ROTH, Wolfgang. A semântica histórica: um campo abandonado pela linguística? In: **Filologia e linguística portuguesa**,

n. 2, p. 61-79, 1998. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP2/Roth1998.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

TAMBA, Irène. **A semântica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# JOGOS MATEMÁTICOS: UMA ABORDAGEM DIFERENTE NO ENSINO

Paulo José dos Santos Pereira

*Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre*

## RESUMO

Com o propósito de desenvolver e despertar a consciência para a importância do estudo de matemática por meio do ensino com a utilização de novos recursos didáticos e tecnológicos, para o desenvolvimento do aluno, e devido às dificuldades apresentadas por eles no dia a dia escolar, principalmente com a disciplina de matemática, deficiência nas operações básicas, nos conceitos e fórmulas, surgem os jogos matemáticos, como alternativa de ensino. Os jogos despertam o raciocínio lógico, a percepção, a prática dos conteúdos matemáticos. É por meio destes que são instigadas as ideias intuitivas, fazendo com que haja outra forma de resolver problemas matemáticos. A maneira como muitos enfrentaram suas dificuldades matemáticas no ensino muitas vezes não foi uma experiência agradável, muitos a viram como um “bicho papão”, assim suas necessidades em aprendizagem foi menor que o seu medo. Os jogos fazem com que o ensino fique mais divertido, todos brincam e ao mesmo tempo aprendem. A participação nos trabalhos se torna prazerosa, o que não ocorreria em uma aula tradicional, todos prestam atenção e realizam suas atividades, assim, com os jogos, a interação é maior, o conhecimento flui, a coletividade é bem aproveitada e os resultados são concretos. Os jogos matemáticos são estratégias de ensino, utilizando-os como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objeto de estudo focado nos conteúdos de matemática. O referido projeto de pesquisa visa uma integração no qual os alunos trabalharão tanto na

elaboração como na execução, é claro com auxílio dos professores, de forma a que possam ligar os conteúdos trabalhados na sala de aula com jogos, possibilitando assim, uma melhor aprendizagem. Além disso, os mesmos trabalharão de maneira integrada, fazendo com que assim, os conteúdos expostos possam possibilitar uma maior fixação. Nos jogos, se trabalham o raciocínio lógico, a percepção e a prática de cada conteúdo matemático trabalhado no dia a dia em sala de aula, ajudando a pensarem mais e a instigarem ideais que de outra forma não seria despertada. Com os jogos, a interação é maior, faz com que o conhecimento possa ser trabalhado de forma coletiva e concreta.

**Palavras-chave:** Jogos Matemáticos. Raciocínio Lógico. Aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Foi pensando nisso, que os jogos formam uma alternativa de abordagem dos temas matemáticos de maneira diferente. O jogo, além de ser um recurso eficaz para a construção do conhecimento matemático, possibilita ao aluno uma aprendizagem diferenciada. O uso de jogos no ensino de Matemática tem como objetivo fazer com que os estudantes gostem de aprender sobre a disciplina, mudando assim, a rotina da classe e despertando de forma eficaz, o interesse do estudante. A aprendizagem por meio de jogos, como

tabuleiro da multiplicação, bingo das potências, dominó, palavras cruzadas, memória, baralho das funções e outros, permitem que o estudante faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Além disso, a metodologia usada é dinâmica, interativa, fazendo com que todos construam a partir do conhecimento prévio e obtido em sala, um modelo matemático, permitindo assim, com que eles se sintam parte do meio, como sujeito. Os jogos matemáticos nos levam a essa produção prática do conhecimento.

A aprendizagem de um aluno principalmente quando está relacionado com a matemática, com objeto de estudo, é visto por muitos como sendo matéria de outro planeta, são internalizados dentro de si, que a matemática é pra poucos e que nem todos poderão aprender esses conteúdos, tido por muitos como sendo complexos. Para tentarmos superar esses pré-conceitos, temos como ferramenta alternativa de estudo no ensino de matemática, os jogos, que por sua vez, são métodos de ensino, apresentam assim, estratégias que servirão de auxílio para que os alunos aprendam de forma diferente da que estão acostumados no dia a dia.

Pois é na escola que o aluno passa boa parte de sua vida, muitas das vezes isso não é levado em conta, nesse ambiente que para os alunos, já é bastante familiar, pois são nesses tipos de ambientes que os desafios da atualidade são expostos diariamente, para que assim, os alunos, buscando o conhecimento prático, possam ter a oportunidade ímpar de aprender, e assim fazendo, a escola passa a cumprir o seu papel de produtora de conhecimento.

Foi pensando nesse ambiente da es-

cola e com o propósito de desenvolver e despertar a consciência para a importância do estudo de matemática através do ensino de novas metodologias foi desenvolvidos com alunos de algumas escolas, oficinas de matemática, tendo como objeto o conteúdo de matemática, abordado através de paródias, poesias e jogos matemáticos. O referido projeto foi feito de forma contextualizado, no qual os alunos trabalharam na elaboração e execução dele, com o auxílio dos professores, de forma a ligarem os conteúdos trabalhados na sala de aula com jogos, possibilitando assim, uma melhor aprendizagem.

Além disso, os mesmos trabalharam interdisciplinar com outras disciplinas, fazendo com que se fixassem os conteúdos expostos. Nos jogos, eles trabalham o raciocínio lógico, a percepção e a prática de cada conteúdo matemático trabalhado no dia a dia em sala de aula. A música e a poesia ajudam a pensar mais e a instigar ideais que de outra forma não seria despertada. Diante disso, percebemos que cada aluno teve sua alta estima elevada, já que muitos apresentavam certo medo.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Os jogos matemáticos permitem que o estudante adquira conhecimentos matemáticos de forma mais simples do que o ensino tradicional, pois estes se tornam processos alternativos aos padrões tradicionais, incorporando características lúdicas, que potencializarão a discussão de ideias. A aprendizagem matemática ocorre de modo significativo quando o aluno se depara com situações que exijam investigação, reflexão e dedicação, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos matemáticos. Os progressos em relação ao conhecimento desses conceitos verificam-se quando os

alunos conseguem analisar criticamente e entender o sentido do que aprenderam, num processo em que podem expor e discutir ideias com outras pessoas, negociar significados, organizar conhecimentos e fazer registros.

Rêgo e Rêgo (2000) destacam que é premente a introdução de novas metodologias de ensino, onde o aluno seja sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos das motivações próprias de sua idade, sua imensa curiosidade e desejo de realizar atividades em grupo.

Gandro (2000) ressalta que o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo.

Smole, Diniz e Milani (2007), dizem que tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Ainda na visão de Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

Borin (1998), afirma que dentro da situação de jogo, é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se

que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam de matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. A introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Ainda na visão de Borin (1998), à medida que os alunos vão jogando, estes percebem que o jogo não tem apenas o caráter lúdico e que deve ser levado a sério e não encarado como brincadeira. Ao analisar as regras do jogo, certas habilidades se desenvolvem no aluno, e suas reflexões o levam a relacionar aspectos desse jogo com determinados conceitos matemáticos. Também é necessário que o jogo tenha regras pré-estabelecidas que não deva ser mudada durante uma partida. Caso ocorra necessidade de serem feitas alterações nas regras, estas podem ser discutidas entre uma partida e outra. A negociação entre os alunos também contribui para o aprendizado significativo.

Starepravo (1999), também defende essa ideia, afirmando que os desafios dos jogos vão além do âmbito cognitivo, pois, ao trabalhar com jogos, os alunos depa-ram com regras e envolvem-se em conflitos, uma vez que não estão sozinhos, mas em um grupo ou equipe de jogadores. Tais conflitos são excelentes oportunidades para alcançar conquistas sociais e desenvolver autonomia. Os jogos são eficientes para a memorização e sugerem que há vários tipos de jogos que podem ser utilizados para instigar a memorização. Assim, é fundamental a contribuição que os jogos matemáticos, podem proporcionar para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em mate-

mática, contribuindo também, para um ensino melhor e de qualidade.

Por isso, que ensinar matemática através dos jogos é desenvolver o raciocínio lógico, é estimular o pensamento independente do aluno, pois nos jogos, a criatividade e a capacidade de resolver problemas são constantemente estimuladas, além da interação entre os participantes, já que todos acabam trabalhando em equipes, ajudando-os nas dificuldades, superando seus limites. O jogo, além de ser um recurso eficaz para a construção do conhecimento matemático, possibilita ao aluno uma compreensão melhor dos conteúdos expostos. O uso de jogos no ensino da Matemática tem como objetivo fazer com que os estudantes gostem de aprender matemática, mudando assim, a rotina da classe e despertando de forma eficaz, o interesse do estudante.

A aprendizagem por meio de jogos permite que o estudante faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para tanto, os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzam na atividade escolar diária. O uso dos jogos sala deve ocorrer de maneira dinâmica, fazendo com que todos construam a partir do conhecimento prévio, um modelo matemático, permitindo assim, com que se sintam parte do meio, como sujeito.

Todas as vezes que os jogos são aplicados nas aulas de matemáticas, podemos verificar que há uma interação do conhecimento, fazendo assim, com que o ambiente de sala seja outro. O interessante nessa construção são os resultados obtidos após uma análise com os próprios participantes. Existe um interesse mais aprofundado nos conteúdos, além de uma participação dos sujeitos que outra não existia. Assim, aplicar os jogos em

sala possibilita vivenciar um novo sentido para as aulas de matemáticas, que estavam esquecidas por muitos, como sendo pra poucos.

Os jogos possibilitam que os alunos, passem a ter um novo olhar para as aulas de matemática, fazendo com que não tenha antipatia com a disciplina e nem com os seus conteúdos.

O que percebemos uma aula tradicional são alunos desinteressados, desanimados, alguns de cabeça baixa, outros dormindo, alguns nem aí para a explicação do professor, chegam a questionar “o que isso vai servir na minha vida?” Isso é uma realidade na maioria das escolas brasileiras quando se ensina matemática. Sem sombra de dúvida é uma das maiores angustias do docente de matemática da educação básica. Esse é o quadro que percebemos em nossas escolas, profissionais desanimados diante dessa triste realidade, por isso, quando se aplicam as ferramentas de jogos no ensino de matemática, passam a visualizar um novo ambiente, ambiente este que fica totalmente transformado com uma mudança de metodologia, já que os jogos são recursos que o professor tem ao seu dispor para está aplicando os conteúdos por ele trabalhados.

Quando os jogos são aplicados, desde a sua elaboração, até a fase final de execução, os semblantes dos alunos, passam por uma transformação, porém não somente os semblantes, mas o ambiente de sala de aula é outro, aqueles alunos que estavam desanimados, tristes, nem aí para o professor, ou para o conteúdo ensinado, passam agirem de forma totalmente contraria a que estavam acostumados.

Os alunos passam a elaborar os jogos utilizando-os materiais concretos, constroem as regras para somente então,

depois brincarem, usam assim, para obter uma melhor compreensão do conteúdo exposto.

Quando estão construindo os jogos, existe a força do trabalho em equipe, diferente do que quando estavam realizando os cálculos tradicionais em seus cadernos, e no momento mais esperado, na hora do jogo, são divididos em equipes, para realizarem o confronto, e neste momento, ocorre a interação, a brincadeira, os desafios são superados e alegria contagia toda a sala. Assim, podemos perceber que os jogos na sala de aula, envolvem todos os alunos desde a elaboração e até execução do jogo, principalmente no momento da apresentação. É bem verdade que no momento da apresentação os alunos ficam eufórico por se tratar de um jogo é claro, se tem barulho, mais o interessante é que esses alunos mesmo com o barulho que o jogo trás, faz com que todos se envolvam e participe do trabalho, aprendam os conteúdos, isso é fundamental para eles. Assim, é extremamente gratificante para todos envolvidos desde o começo até o seu final.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação de um jogo matemático, tanto alunos como o professor percebem a importância que o jogo teve no processo de ensino e aprendizagem, os jogos matemáticos realizados e estudados pelos alunos resgatam conhecimentos matemáticos outrora esquecidos. Ainda, podemos destacar que a comunidade escolar em geral, necessita de uma conscientização e informação, principalmente dos conteúdos relacionados com a matemática, pois através do jogo, podem verificar que os alunos têm dificuldades em cálculos, além de não conseguirem superar suas de deficiências, já com

o jogo, passam a ter a oportunidade de compreenderem de forma diferente sobre o assunto estudado. O envolvimento na elaboração e execução dos jogos passa a ser notado por muitos na sala, cada aluno apresenta uma alegria contagiante na hora da exposição, mostram verdadeiro interesse pelo o ensino e se sente parte do meio.

Quando o jogo é aplicado a participação da turma se torna unânime, sem exceção, se sentem como parte do processo ensino-aprendizagem, isso seria muito difícil conseguir numa aula tradicional, todos podem aprender de uma forma diferente da que é apresentada no dia a dia em sala de aula. Eles não medem esforços na construção, interessam do início ao fim, ficam atentos em cada explicação que o professor expõe, depois colocam a mão na massa para elaborar o trabalho, ou seja, a sua criação, quando o jogo fica pronto vemos sua alegria por terem participado na construção, assim estão contribuindo na sua própria formação.

O educador tem um papel fundamental nesse processo do jogo em classe, é através dele que os alunos criam situações diversas para responderem as suas mais diversas perguntas, o aluno por sua vez desenvolvem o jogo, brincam e aprendem de forma prática e sem uma pressão direta com cálculos e somente cálculos, usam a lógica e despertam um interesse pelo ensino da matemática de forma criativa e prazerosa.

A reflexão sobre os jogos que temos é extremamente positiva, pois os alunos têm disposição, interesse e acima de tudo dedicação por aquilo que estão construindo, o jogo além de tudo, proporcionam a eles uma felicidade, pois sem dúvida estão aprendendo de uma forma diferente, ou seja, estão tendo alegria em estudar

matemática e sabem que isso traz uma facilidade para lidar com as situações problemas que surgem em sala e fora dela.

O rendimento dos alunos, principalmente na absorção dos conhecimentos acerca da aplicabilidade dos conteúdos matemáticos expostos é satisfatório, pois nos jogos matemáticos eles brincam e aprendem de forma prática, sem estarem pressionados pelo resultado desejado, veem naturalmente através de suas respostas.

Outro ponto que merece destaque é a conscientização da comunidade escolar, no que se refere à superação da dificuldade que existia anteriormente, pois precisa primeiro superar para depois avançar nos próximos conteúdos matemáticos, que necessitam sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Sendo assim, vemos que no processo de ensino aprendizagem, é fundamental que alunos e professores estejam envolvidos na construção do conhecimento, pois os jogos matemáticos como ferramentas de ensino, podem proporcionar aos alunos uma maneira diferente de verem o ensino, fazendo com que haja maior envolvimento de todos nas atividades propostas.

#### 4. REFERENCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3. ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

GRANDO, Regina Célia. **O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na Sala de Aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GARDNER, Martner. **Divertimentos Matemáticos**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa,

1967.

KAMII, Constance; Devries, Rheta. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações da Teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

RÊGO, Rogéria G. do; et al. **Matemática Ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

SMOLE, Kátia S. et al. **Jogos de Matemática do 6º ao 9º ano**. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogos, Desafios e Descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental, séries iniciais**. Curitiba: Renascer, 1999.



# MULHER NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE FICÇÃO E HISTORIOGRAFIA

Pollyana Dourado dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás*

## RESUMO

Há nesta pesquisa uma proposta de análise discursiva da historiografia amazônica através da teledramaturgia brasileira. Para tal, utilizou-se a minissérie *Amazônia - de Galvez a Chico Mendes*, como fonte de pesquisa que proporcionou um debate sobre a temática a partir da atuação de duas personagens femininas: Delzuíte e Ilca (*mulher selvagem x mulher civilizada*). Compreendendo que o conceito de discurso refere-se à enunciados que podem ser ditos ou não em determinada condição histórica (FOUCAULT, 1972, p.60), esta investigação busca promover reflexões acerca das representações da mulher indígena, dos mitos sobre a Amazônia e de como se dão as apropriações destas narrativas pelo discurso ficcional.

**Palavras-chave:** Relações entre gêneros. Minissérie. Discursos sobre a Amazônia. Historiografia.

## DE SILÊNCIOS E CORPOS: A NARRATIVA FICCIONAL ACERCA DO DESCONHECIDO

Esta pesquisa busca o diálogo entre o campo comunicacional e a historiografia, compreendendo que tal estratégia metodológica proporciona não apenas uma pluralidade de saberes, como também abre um leque perspectivas para se pensar os meios de comunicação enquanto construtores sociais de sentido. Logo, compreende-se que:

A história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no

conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido tal como sai das mãos do historiador não é o dos atores; é uma narração, o que permite eliminar alguns falsos problemas. Como o romance a história seleciona, simplifica, organiza, faz resumir um século numa página e esta síntese da narrativa não é menos espontânea do que a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (VEYNE, 1995, p. 14).

Ora, para Paul Veyne (1995) a escrita da história também pode ser pensada como um romance, a única condição para que se construa tal narrativa é que ela se baseie em um real vivido (algo que tenha de fato ocorrido). Como a literatura, o cinema e a teledramaturgia têm sido trabalhados pelos estudos históricos? A produção ficcional serve como fonte histórica? Questionamentos deste cunho proporcionaram à crítica do conhecimento histórico enquanto propagador de relatos factuais portadores da verdade sobre os mesmos cada vez mais espaço no universo acadêmico. A ideia de a História representar a verdade e a Estória ser uma mera invenção está cada vez mais sendo combatida. Um dos historiadores que mais produziu críticas em relação à homogeneização daquilo que era considerado fonte histórica foi Paul Veyne. Tal autor produz críticas epistemológicas fortes a respeito do conhecimento histórico, seu objeto, suas fontes e seus usos. Esta pesquisa propõe-se a analisar a minissérie global, *Amazônia: de Galvez a Chico*

Mendes, na tentativa de compreender os estudos das relações entre gêneros como uma categoria analítica viável para os estudos históricos e da comunicação.

Começo estas breves linhas utilizando a primeira palavra do título de forma irônica. Mulher. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra mulher significa: *ser humano do sexo feminino; aquela que atingiu a puberdade; esposa; amásia, concubina. // mulher à-toa, mulher da vida, mulher pública, meretriz.* Ora, diante de uma carga semântica tão forte, o substantivo feminino parece-me estar circundado por dissensos e contradições. A palavra “mulher”, utilizada no título deste artigo, faz alusão ao tratamento dado à historiografia amazônica através do discurso ficcional analisado nesta pesquisa, tendo em vista que as representações femininas acerca da Amazônia acreana se deram apenas referente à esposa do seringueiro e de seu patrão<sup>1</sup>. Mulher indígena e mulher seringueira são perfis que não possuem personagem no melodrama, tão pouco, lhe são fornecidas momentos, se quer efêmeros, de fala. Mesmo com várias cenas em que mostram como se davam as correrias, as indígenas foram exibidas em processo de captura para tornarem-se esposas de seringueiros e são representadas como corpos mudos com aspectos de “animais caçados”.

Há na minissérie a representação da construção historiográfica a partir da trajetória e construção de heróis da seguinte característica: homens viris que guerreiam em nome da pátria, de causas coletivas e individuais. A minissérie que narra a história de um Estado isolado e desconhecido no cenário nacional, por isso ela acaba por ser responsável pela única narrativa ficcional acerca deste espaço e, portanto, torna-se uma fonte his-

tórica que agrega elementos do imaginário coletivo e da história da Amazônia e do Acre. Compreendendo a importância deste produto cultural, torna-se significativo problematizar o silenciamento da mulher amazônica: não tem vida, ela é representada em papéis figurantes, sem voz e sem vez. Neste sentido, cabe a seguinte a reflexão:

Um fato notório é que as mulheres indígenas são grandes desconhecidas, seja nas políticas públicas, na tradição etnológica. Este é um aspecto de rápida identificação pela grande lacuna de dados consolidados a respeito da mulher indígena. Isso se deve principalmente ao pouco destaque recebido pelas mulheres nos estudos antropológicos; esta lacuna tem sua origem na oposição entre público x privado na qual foi dividida a vida social pela tradição acadêmica – com a conseqüente depreciação do espaço doméstico, além da tradicional “supremacia” masculina nas organizações. (SANTOS, 2012, p.96)

A autora acima discute a atuação das mulheres indígenas nos movimentos sociais, suas especificidades em relação ao feminismo convencional e aponta as causas do silenciamento das mulheres indígenas na minissérie. Convém, no entanto, ressaltar que em vários capítulos da trama foi exposta a condição de “animal” com que o indígena foi tratado neste processo de expansão da produção gumífera nesta região. Há uma cena em que o dono do seringal Santa Rita oferece dinheiro aos seringueiros para trazerem orelhas de indígenas. Além de problematizar o sistema de exploração da mão-de-obra do trabalhador nordestino a minissérie **Amazônia: de Galvez a Chico Mendes** já apresenta-se como uma narrativa referente à um espaço e à dois personagens heroificados pela historiografia oficial. Exibida em 2007, a minissérie produziu

um discurso imagético a partir da narrativa histórica, portanto, uma construção de uma memória coletiva, sobre a trajetória do Acre desde o seu processo de anexação ao Brasil em 1899 até meados da década de 80 com a morte do líder sindical que ficou conhecido mundialmente por defender a bandeira da preservação ambiental<sup>2</sup> e valorização de modos de vida na floresta.

a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum tidas como os acontecimentos fundadores da identidade comum. (RICOUER, 2007, p. 98).

Paul Ricoeur (2007), em seus estudos sobre a memória, discute sua importância para a construção da narrativa historiográfica. O autor enumera vários tipos de memória, entre elas encontra-se a memória exercitada, essa em que somos convidados a construir a partir das relações sociais com nosso tempo, espaço e, portanto, história. Nesse sentido, podemos perceber que os recursos da linguagem utilizados pela minissérie *Amazônia* foram bastante utilizados na representação dos personagens que encenaram fatos históricos cristalizados pela memória oficial através da historiografia acriana. Desde a ideia de revolução até a construção de seus heróis, percebe-se a tentativa de construir uma narrativa que coloque o Acre em cenário nacional a partir da atitude “revolucionária” desses: Galvez, o viajante que explora a selva; Plácido de Castro, o gaúcho de espírito expansionista que consegue, com suor e trabalho, to-

mar o Acre da Bolívia; Chico Mendes, o seringueiro pobre que morre em favor da proteção ambiental. Todos acabam por representar “heróis” que fazem do Acre um Estado conhecido nacionalmente através de sua história pela ótica global de representação. Há que se levar em consideração ainda que uma das características das produções televisivas da autora Glória Perez é justamente a problematização de questões sociais, (TUFTE, 2009, p. 293): a questão da matança dos indígenas e da exploração do trabalho seringueiro foram questões exploradas em demasia. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de problematizar historicamente as representações da historiografia midiaticizada, como iniciativa crítica de leitura sobre ficções baseadas em fatos reais.

Este produto midiático construiu uma trajetória sobre o processo de ocupação do espaço que hoje pertence ao Brasil, aponta para um apelo discursivo na tentativa de exaltação da “saga dos seringueiros” na luta pelas terras que pertenciam à Bolívia pelo Tratado de Tordesilhas. O roteiro da minissérie utiliza-se de recursos que tratam de romantizar tal momento histórico a partir das relações poligâmicas que o “Imperador” Galvez acabou construindo em Manaus e no Acre. A figura de Galvez como o grande herói da “Revolução Acriana” é também recheada de aventuras e desventuras amorosas com as mulheres da Amazônia. Ele representa ainda o laço que a Amazônia criará com o discurso da modernidade, sobretudo pelo seu “faro jornalístico” em divulgar em Manaus os conflitos entre os grandes seringalistas instalados no Acre e o governo boliviano. Galvez, o galã, acaba por tornar suas mulheres sujeitos coadjuvantes. O roteiro da minissérie foi produzido

em torno destas duas figuras emblemáticas da historiografia oficial: Galvez e Chico Mendes, o que possibilita a analogia dos dois “heróis” com Jorge Viana, tendo em vista que os três homens tornaram o Acre “conhecido” em cenário nacional pela história de “salvadores da selva”. No produto midiático analisado, percebe-se uma centralidade nuclear na trajetória de vida dos dois heróis acrianos, em que a própria história acaba sendo um cenário para atuação política, social e amorosa desses. Na primeira fase da minissérie, há uma divisão de núcleo bem nítida: o núcleo do seringal Santa Rita e o núcleo da vida dos que lucram com a exploração do látex no Acre, os seringalistas. Nesses dois núcleos percebe-se a participação feminina como um sujeito que apoia e acompanha seus companheiros, pais, irmãos, na saga em busca do enriquecimento rápido oriundo do primeiro surto da borracha. Já no primeiro capítulo da narrativa melodramática da telenovela global é perceptível a presença de uma representação da “descoberta” do mundo novo na selva. O rio caudaloso, de águas amareladas, cor de barro, uma imensa área verde, sem nenhum tipo de rastro de vida humana, associado a um fundo musical que dá a ideia do deslumbramento com o “exótico”.

### **MULHER CIVILIZADA E MULHER BÁRBARA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA MINISSÉRIE AMAZÔNIA**

A análise da minissérie parte da compreensão de que tal conjunto de imagens foi produzido desde a construção da imagem do indígena de 1500. A partir daí foram criadas várias representações sobre o Brasil e a Amazônia, as mais divulgadas foram as dos viajantes naturalistas, que

ao trafegarem sobre este território escreveram suas impressões acerca do desconhecido, do exótico e até assustador espaço verde/amarelo que encontraram neste país. Matas, diversidade animal, clima tropical quente e úmido, modos de vida considerados, no mínimo estranhos à realidade europeia, fazem parte dos aspectos mais narrados pelo estrangeiro no início do processo de ocupação do Brasil. Foram a partir destes relatos que o Brasil foi ganhando suas múltiplas facetas: país multicolor, indígenas animalizados, canibais, preguiçosos, terra sem lei, entre outras imagens. Neide Gondim (2007) problematiza como estas imagens foram construídas pelo viajante naturalista, sobretudo, em relação à Amazônia e a busca pelo “Novo Mundo”, inicialmente narrada pela expedição de Francisco de Orellana (1535).

Pressionados por adversidades comuns à época, os homens sonham encontrar o Paraíso e a fonte da eterna juventude. A tradição religiosa dizia que um grande rio nascia naquele local aprazível, cujas águas encobriam riquezas, e não muito longe, as doenças e as pestes continuamente dizimavam respeitáveis contingentes humanos. Esse local foi encontrado pelos expedicionários de Orellana e se localizava na região amazônica. (GONDIM, 2007, p. 13-14).

Neide Gondim aposta no discurso de que a Amazônia não foi descoberta e sequer construída, mas sim inventada pelo discurso greco-romano a partir da construção da Índia pelos relatos de viajantes, missionários e comerciantes (Gondim, 2007, p. 13). É a partir desse imaginário que o europeu enxergou o Novo Mundo, ansioso pelo enigma e promessa do “*El Dorado*”, ao mesmo tempo em que, as-

sustado com as intempéries climáticas e com as voluptuosas criaturas da floresta amazônica, os desbravadores das terras tropicais não apenas interagiram com os indígenas como também foram os responsáveis por construir e até inventar, como nos propõe a autora, as imagens sobre a Amazônia, sobre o Brasil e sobre a América. Nesse contexto, tem-se ainda o relato que estes europeus produziram acerca da figura feminina indígena. Narrativas que apontavam características que compõem o arquétipo da mulher brasileira até hoje: pervertidas, libidinosas, (a) morais, feiticeiras (sedutoras), canibais e poligâmicas.

A primeira cena da minissérie já é composta por um fundo musical que remete à descoberta do “paraíso perdido”, mostrando em câmera lenta a água barrenta em meio a exuberante floresta amazônica: a ideia é de que a câmera está desbravando aquele imenso “*El Dorado*” desconhecido. Logo no primeiro capítulo o coronel Firmino manda seus empregados (seringueiros) “darem um jeito” nos indígenas que habitavam as terras que passaram a ser o seringal Santa Rita: “O que não pode é o seringal deixar de existir por conta de índio”, afirma o coronel. A narrativa do Acre “sem mulher” é bastante explorada pela diretora da minissérie, tendo em vista que logo nos primeiros momentos de investida na exploração do látex, os seringalistas amazonenses e paraenses transportaram, eventualmente, navios com prostitutas para “alegrar” o ambiente hostil dos seringais acrianos. Nestas cenas, é perceptível a diferenciação que a narrativa histórica e ficcional dá à mulher “importada” em relação à nativa. A mulher indígena não tem personagem na trama, há apenas a figura da “cabocla” na única atriz acriana, Brenda

Haddad, e em sua mãe, representada por Regina Casé.

O trabalho das mulheres nos seringais era, entretanto, invisível. Em primeiro lugar pela própria invisibilidade da existência das mulheres no período, já que é comum a afirmação de que “não havia mulheres” nos altos rios da época. Mas também porque a esse trabalho vem sendo negado o estatuto de “importante”, “necessário”, “produtivo”, há longo tempo em nossa sociedade. Tem sido não somente “esquecido”, mas até “escondido” como vergonhoso. [...] ser homem era ser “seringueiro”, produzir muita borracha; ser forte, violento até, quando fosse tocada sua “honra”. Ser mulher era “pertencer” a um homem, pai, marido ou companheiro. Esse pertencimento podia ser mediado por alguma troca, doação ou mesmo por um “roubo”. (WOLFF, 1999, p. 81).

As mulheres na minissérie apresentam os seguintes perfis: esposas/donas de casa (seja no seringal ou em Manaus), filhas, prostitutas, empregadas domésticas e a dançarina amante de Galvez. Todas elas assumem personagens que dão suporte aos heróis: sejam eles os revolucionários, os seringueiros, os seringalistas, jornalistas ou políticos. Não há nesta telenovela uma figura feminina que protagonize algum núcleo. É apenas no sexto capítulo da segunda fase que surge como figurante a figura indígena feminina ao ser capturada por um dos seringueiros para ser sua “mulher” (CRUZ, 2010, p. 56): o termo neste contexto pode representar esposa, objeto sexual, procriadora, escrava<sup>3</sup> e, sobretudo, companheira do solitário seringueiro.

Este produto midiático dialoga ainda constantemente com o binômio: mulher

da cidade x mulher da selva. Ilca (mulher civilizada), jovem educada, gaúcha, surge no final da primeira temporada junto com o protagonista da “revolução acriana” (Plácido de Castro), ao representar a grande fonte inspiradora da busca das riquezas no “selvagem” *El Dorado*; em contrapartida, mostra a saga da família de Delzuite (mulher bárbara), filha de um casal de nordestinos que chega ao seringal Santa Rita já com dívidas das passagens e de todos os produtos de ordem básica. Essas duas personagens nos possibilitam compreender o olhar<sup>4</sup> dicotômico do discurso global, da autora da minissérie que também é acriana, da gestão que administra as estruturas de poder desde 1993 neste espaço e como estes discursos se coadunam, se contradizem, dialogam em alguns momentos e, principalmente, como eles passam a ser dramatizados pela narrativa novelesca: **Delzuite** (filha de pais seringueiros e noiva de filho também de pais seringueiros) e **Ilca** (filha de uma família tradicional da região sul e noiva de Plácido de Castro – aventureiro que se torna o “herói” da dita revolução acriana<sup>5</sup>). Essas duas personagens delimitam bem os discursos acerca de duas realidades da juventude feminina em duas regiões bem diferentes no mesmo país: Ilca, a noiva que é pedida em casamento em uma festa luxuosa pelo douto agrimensor e militar; Delzuite, a noiva de Viriato que a pede em casamento em uma tapera de madeira onde mora a família da noiva. Ora, até aqui os discursos acerca da “juventude feminina no seringal” e da “juventude feminina no sul do país” dão-se apenas acerca da relação econômica e geográfica, uma vez que a cultura do “pedido de casamento” é aludida em ambos os casos. Contudo, há no desenrolar da trama, uma “traição” que a “noiva da selva” realiza: Delzuite, deslumbrada com as promessas<sup>6</sup> do “príncipe civilizado” Tavinho (filho do seringalista Firmino),

cai no “conto do boto” e tem sua primeira relação sexual antes de casar com o “filho do patrão”. Sem dúvida, esta representação se refere ao imaginário cultural não só amazônico, mas brasileiro, cristão e remete à ordem moral: há nesta narrativa a alusão à crença popular amazônica do boto que ataca e enfeitiça as moças virgens que passeiam na beira dos rios sozinhas. Esta foi a justificativa utilizada por Delzuite quando descobriram que ela estava grávida antes de casar-se com Viriato.

Histórias narradas pela televisão são, antes de tudo, importantes por seu significado cultural. Como bem o demonstra o filão de estudos internacionais, a ficção televisiva configura e oferece material precioso para entender a cultura e a sociedade de que é expressão. Ela ocupa um lugar proeminente na esfera liminal (Turner) das práticas interpretativas, entre realidade e fantasia, entre vivido e imaginário. (LOPES, 2004, p. 125).

Para a autora acima, o Brasil tem sido referência em produções ficcionais televisivas, sobretudo, em telenovelas. Elas trouxeram para o universo televisivo ficcional algo que as telenovelas de outros países não conseguiram: elas não se limitaram a produzir narrativas ficcionais romantizadas, embelezadas, de um universo dissociado do real (LOPES, 2009, p. 25). Não há como negar o sucesso da telenovela brasileira, tendo em vista que este tem sido um dos produtos culturais mais vendidos fora do país. Há que se levar em consideração ainda que a importância da minissérie analisada dá-se, sobretudo, por seu caráter inovador em narrar sobre a história de um local estigmatizado nacionalmente pelo seu isolamento geográfico. Durante a exibição da mesma, hou-

veram mobilizações em redes sociais que denunciavam de forma pejorativa que o “Acre não existe” ou como ficou a comunidade mais conhecida: “*Acre is lie*” no Orkut.

Anna Balogh (2002, p. 126), aponta para características peculiares do caso brasileiro: “[...] as nossas minisséries tendem a não fazer jus ao nome, são bem mais longas do que as congêneres estrangeiras”. A minissérie aqui analisada é bem típica do modelo brasileiro deste gênero: foi produzida em 55 capítulos divididos em três fases. Um outro aspecto que também tem sido utilizado em minisséries brasileiras é o de construção de uma memória histórica referente a determinado tempo e espaço.

Outro viés que tem sido explorado pelas minisséries brasileiras é a cobertura de determinados períodos históricos com grande competência em termos do uso da linguagem, da escolha dos recursos técnicos expressivos adequados. Essas minisséries, além das tramas românticas de praxe, iniludíveis, terminam por ser painéis de uma época, pinturas murais em movimento. (BALOGH, 2002, p. 134).

A minissérie *Amazônia: de Galvez a Chico Mendes* já apresenta-se como uma narrativa referente a um espaço e a dois personagens heroificados pela historiografia oficial. Exibida em 2007, a minissérie produziu um discurso imagético a partir da narrativa histórica sobre a trajetória do Acre desde o seu processo de anexação ao Brasil em 1899 até meados da década de 80 com a morte do líder sindical que ficou conhecido mundialmente por defender a bandeira da preservação ambiental e a valorização de modos de vida na floresta.

Partindo destas reflexões, percebe-se

que o conceito de gênero acaba por servir como suporte para pensar os estudos históricos na medida em que possibilita um caminho de ruptura com uma ciência instrumental do tipo cartesiana, abrindo dessa forma, possibilidades de pensar os discursos dos veículos de comunicação a partir das relações de poder que estes estabelecem em interação social. Neste sentido, cabem as reflexões acerca da constituição do conceito de gênero como categoria analítica propostas por Joan Scott (1998) em que a autora critica a postura de feministas que compreendiam a “adição” das mulheres na história como uma espécie de adendo da história geral, pois essa lógica apenas legitimava o lugar subalterno das mulheres nos relatos científicos.

Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas. (SCOTT, 1995, pp. 18-19).

A mulher só vai ser representada enquanto categoria de análise, definidora de uma ideologia feminista, a partir da década de 60: “[...] ao lado da crítica à ciência moderna, ao empirismo e do humanismo que desenvolvem os pós-estruturalistas, as feministas não só começaram a encontrar uma via teórica própria, como elas também encontram aliados cientistas e políticos” (SCOTT, 1995, p. 20). Scott defende a ideia de que enquanto os grupos de historiadoras que se propõem a produzir

uma história das mulheres estiverem presos a uma proposta teórico-metodológica falocêntrica, cairão no mesmo “labirinto” que outros movimentos acabaram por entrar, vide o exemplo do materialismo histórico, que mesmo pensando em uma “história vista de baixo” (SHARPE, 1992), tem suas bases epistemológicas demasiadamente positivistas e cartesianas. Scott (1995, p. 20) deixa bem clara qual seria a postura a ser tomada pelas historiadoras feministas: “[...] precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais”. Logo, precisamos historicizar as representações das imagens femininas tanto em suas narrativas ditas “reais” (história), quanto nas “ficcionalis” (telenovelas), pautadas em pressupostos como os de Donna Haraway: a ciência, bem como seus criadores, necessita responsabilizar-se pelos saberes construídos. “Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro” (HARAWAY, 1995, p. 16).

Portanto, tem-se que: “gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder” (SCOTT, 2012, p. 346). A contribuição dos estudos de Joan Scott possibilitaram uma desorganização dos quadrados de um feminismo que entendia gênero a partir do binarismo entre os sexos. Para Ana Carolina Soares (2010), torna-se fundamental o reconhecimento de Scott:

a categoria de gênero definida por Joan Scott possibilitou

o estabelecimento da desnaturalização das atitudes e comportamentos dos sexos, evidenciando as construções sociais que se fizeram ao longo da história definindo os papéis sociais e os espaços permitidos e proibidos de atuação dos homens e mulheres. Com isso, os lugares sociais do “homem” e da “mulher” podem ser entendidos como um jogo histórico, construído de permissões e cerceamentos, feito aos seres humanos baseado na divisão dos sexos. (SOARES, 2010, p. 11).

Ana Carolina Eiras utiliza o conceito de gênero para analisar a literatura de José de Alencar em uma pesquisa interdisciplinar que busca compreender as relações de poder na escrita do romancista brasileiro, conhecido pelas narrativas que endeusavam a figura feminina. Soares (2010) discute como o conceito de gênero pode ser útil para pensarmos a construção das narrativas históricas e literárias a partir das representações das relações de gêneros nestes contextos. A proposta da autora é de que há uma necessidade de historicizar a literatura, sobretudo para problematizar questões referentes às relações entre gêneros, que são fundamentais para repensar a construção da historiografia brasileira. Inspirada em pesquisas como essas, penso que gênero torna-se uma categoria válida para pensar não apenas os processos midiáticos, mas promove ainda uma reflexão crítica acerca dos estudos históricos, bem como os da comunicação, promovendo relações de interdisciplinaridade na esfera do saber. Foucault (1972) propõe que a história seja compreendida a partir de sua construção discursiva, sem, contudo, enveredar pela busca “enigmática” da origem destes, mas aponta a necessidade em com-



preender que contextos tais e quais discursos podem ou não serem proferidos. Foucault (1972), neste momento, após o “caos” promovido em Foucault (1966), procura tornar mais “política” a sua proposta epistemológica acerca do discurso e suas relações de poder. Tal contribuição pode ser percebida não apenas para os estudos da linguagem, há um aprofundamento de tais perspectivas nas ciências sociais e na comunicação. Problematizar as condições de enunciação nos permite fugir de diálogos científicos que pretendem navegar sobre certames, bem como seus equívocos. Há aqui a tentativa de colocar na mesa acadêmica a necessidade de repensar a equação dos empreendimentos discursivos a partir das relações de saber/poder, abandonando a “saga” pela descoberta ou definição da “causa/efeito” que por muito tempo conduziu as narrativas produzidas pelo conhecimento histórico. Buscando uma aproximação com a proposta desta pesquisa, há que se pensar em uma problematização histórica que coloque em cena a arquitetura das relações de poder existentes na construção das representações femininas tanto pela história quanto pelos discursos ficcionais. A questão é compreender como a mulher, a partir das relações de poder que ela construiu historicamente, tem sua trajetória identitária narrada em tais discursos. Ora, há aqui a clara necessidade de problematização historicizante destas representações: não apenas do conjunto das narrativas mitológicas, mas acerca das narrativas científicas que se não legitimam, dão pelo menos contribuições a tais representações. A minissérie consegue promover em cenário nacional crenças que circundam o imaginário coletivo acerca do comportamento feminino trazendo em Ilca o exemplo que

deve ser seguido pelas moças brasileiras, telespectadoras da Rede Globo, diante de seus relacionamentos amorosos e, em contrapartida, aponta Delzuite como o triste caso da garota “sonhadora” que se deixa levar por rapazes de “promessas auríferas”, com o casamento pautado na perspectiva da ascensão social. Esses discursos não são construídos aleatoriamente, há aqui a nítida imagem dos universos “sexuais e relações de gênero construída historicamente”. Por isso, há que se problematizar a arquitetura destes cenários:

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se lhes faz a análise; elas não desenhavam a trama, a racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente ou em parte quando pensamos na verdade de seu conceito. Elas não definem sua constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e eventualmente sua heterogeneidade, enfim, de ser colocado em um campo de exterioridade. (FOUCAULT, 1972, p. 59-60).

Nesse sentido, o discurso torna-se a materialização linguística da articulação entre saber e poder. Para Foucault, as condições que possibilitam o aparecimento de um objeto do discurso, ou seja, as condições históricas para que se possa dizer qualquer coisa dele, são numerosas e pesadas. Elas são construídas a partir de uma série de relações de poder que fazem com que determinado dito seja pronun-

ciado ou silenciado. Para Foucault, não interessa produzir um estudo que identifique a origem de tais discursos, mas sim, como se deu a constituição deste, o que lhe permitiu aparecer, justapor-se a outros discursos e o que lhe fez constituir-se historicamente numa “verdade” sobre determinado objeto. O que esta análise acabaria por promover seria o nexos das regularidades que orientam sua dispersão, ou seja, em quais condições sócio históricas estes enunciados ganham corpo e se legitimam. Foucault compreende que o discurso é uma prática social centrada no seu contexto histórico. Logo, tem-se a análise do discurso como estratégia de leitura, não no sentido interpretativo, hermenêutico de estudo da linguagem, mas uma análise que permita compreender em que condições foram possíveis o surgimento destas representações midiáticas e não de outras. “Quando se vai para o Acre, se deixa a consciência lá e pega quando se volta. Se é que ela ainda existirá”, expressou Galvez quando enviou a primeira remessa de prostitutas para os seringais acrianos. Ora, tal enunciado precisa ser compreendido dentro de sua historicidade. A ideia de que “Só vai ao Acre quem tem negócio”, não difere do enunciado pelo personagem de Luiz Galvez na minissérie, ambos remetem à mesma representação construída pelo europeu quando chega à América e também a do português que invade o Brasil em 1500.

## NOTAS

1 Durante a I Fase da minissérie o Acre é apresentado como um espaço desprovido de mulheres. O roteirista explorou bastante esta narrativa ao romantizar de forma cômica a vinda de prostitutas do Amazonas e Pará para “abastecer” os seringais acrianos.

2 Há nesta ficção um resgate do papel de um dos líderes sindicais conhecidos mundialmente.

Chico Mendes, o herói ambientalista, ganha vida e voz no melodrama por ser responsável por tornar o Acre como pioneiro na luta pela preservação ambiental. Contudo, já podemos encontrar pesquisas que fazem uma leitura crítica em relação à apropriação da trajetória de vida deste militante para legitimação de políticas públicas ambientais como em (PAULA; MORAIS, 2013, p.17).

3 Há estudos que problematizam a existência ou não da escravidão indígena no Acre. Ver: (PANTOJA, 2008, p. 122).

4 Donna Haraway(1995) propõe que o “olhar feminista” não se pretenda inocente, muito menos relativo. Há na proposta da autora uma perspectiva que compreende que a teoria feminista tem a contribuir com os “campos” ou epistemologias com o reconhecimento de que os saberes científicos são corporificados, marcados pelo tempo e espaço em que seus “criadores e sujeitos materializados em seus discursos” precisam ser compreendidos em suas peculiaridades. Para a autora, a história precisa reaprender seus “olhares” marcados, masculinizados, ocidentalizados, na tentativa de compreender a necessidade da construção de saberes localizados, cujas criadoras(es) responsabilizem-se por tais empreendimentos.

5 Na minissérie, esse é o fato histórico que contextualiza o enredo de Galvez e suas aventuras amorosas pelos rios caudalosos e inferno verde de Alberto Rangel. É neste cenário também que a diretora permite cenas em que Galvez protagoniza o “líder” da revolução: Quatorze de setembro, dia da revolução francesa, esta é uma ótima dada para tornarmos o Acre independente.

6 Tavinho com seu jeito galanteador enche a moça sonhadora com promessas de um “Novo Mundo” moderno, com praças, ruas asfaltadas, teatro, roupas luxuosas, população metropolitana, que Manaus já apresentava neste período. Defronte ao seu piano, o jovem Tavinho carrega as representações ocidentais do “bom partido” que todas as sogras idealizam para ser o esposo de suas filhas.

## REFERÊNCIAS

BALOGH, Ana Maria. Minisséries: temos novidades no front. In: CASTRO, Maria Lília D. de; DUARTE, Elizabeth B. (Orgs.). **Televisão: entre o mercado e a academia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

CRUZ, Tereza Almeida. **Mulheres trabalhadoras rurais em movimento: uma história de resistência – vales do Acre e médio Purus, 1988-1998**. Rio Branco:

EDUFAC, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2007.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Para uma revisão das identidades coletivas em tempo de globalização. In:\_\_\_\_\_. **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995.

PAULA, Elder Andrade de; MORAIS, Maria de Jesus. O conflito está no ar: Povos da Floresta e espoliação sob o capitalismo verde. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36, 2012, Águas de Lindoia. São Paulo, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Fabiane Vinente dos. Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia: empreendendo aproximações e distanciamentos necessários. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Humaitá, v.8, n.5, p.94-104, jan./jun., 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez., 1995.

\_\_\_\_\_. A invisibilidade da experiência.

**Projeto História**. n.16, São Paulo, 1998, p. 303-304.

\_\_\_\_\_. Os usos e abusos do gênero. Tradução Ana Carolina E. C. Soares. In: **Projeto História**. n. 45, São Paulo, 2012, p. 327-351.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Literatura, história e gênero: José de Alencare seus romances. In: CONGRESSO DO CURSO DE HISTÓRIA, GÊNERO, CULTURA E PODER, 1, 2010, Goiás. Jataí, Goiás, 2010.

TUFTE, Thomas. Telenovelas, cultura e mudanças sociais: da polissemia, prazer e resistência à comunicação estratégica e ao desenvolvimento social. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo (Org.). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. 3ª. ed. Brasília: UnB, 1995.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres na floresta: uma história**. Alto Juruá - Acre (1890- 1945). São Paulo: Hucitec, 1999.

# PÁGINAS VERDES: UM ESTUDO SOBRE A EDITORIA DE MEIO AMBIENTE DA REVISTA AMAZÔNIA S/A

Priscila Cristina Miranda de Araújo  
*Universidade Federal do Acre*

Karolini de Oliveira  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar textos da editoria de Meio Ambiente das quatro primeiras edições da revista *Amazônia S/A*. Veiculada nos estados do Acre e em Rondônia, as revistas utilizadas foram publicadas entre julho de 2011 e fevereiro de 2012. No presente texto, será feito um estudo sobre de que forma o debate ambiental é conduzido pelo veículo. Faz-se necessário uma reflexão sobre as fontes utilizadas para discutir determinados temas e os termos científicos presentes na editoria. Sabendo-se que os meios de comunicação influenciam no desenvolvimento da opinião pública, se discute também a empregabilidade do jornalismo preventivo como forma de capacitar a população para uma melhor relação com o meio em que se vive. Para elaboração do artigo são consultados autores como Wilson da Costa Bueno, Shirley Luft e Vilmar Berna, estudiosos na área de jornalismo científico e ambiental.

**Palavras-chave:** Editoria de meio ambiente. Jornalismo. Revista *Amazônia S/A*.

## INTRODUÇÃO

O artigo ora desenvolvido tem por objetivo analisar textos da editoria de Meio Ambiente das quatro primeiras edições da revista *Amazônia S/A*, publicadas em 2011 e 2012. Esse veículo de comunicação circula em alguns estados da Amazônia

brasileira, caso do Acre e de Rondônia.

Houve um crescimento acelerado de vários setores no planeta e o meio ambiente, que tanto tem a oferecer para a humanidade, sofre com as consequências das formas de progresso do homem. A ciência e a tecnologia avançaram muito, porém, o jornalismo e suas técnicas aparentemente não estão conseguindo fazer a cobertura dessas temáticas de forma precisa e eficiente. O resultado é uma mídia que pouco atrai a atenção do público para este tipo de conteúdo.

Conteúdos discutidos por Wilson da Costa Bueno, Shirley Luft e Vilmar Berna são essenciais para o presente debate sobre jornalismo e meio ambiente. A proposta aqui é observar o enquadramento dado aos textos, o gênero (artigo, notícia etc.), as fontes selecionadas, a forma de escrita para a compreensão do público-alvo e o compromisso social que todo veículo de comunicação deve ter.

Sabendo-se que os meios de comunicação influenciam no desenvolvimento da opinião pública, também será discutida a empregabilidade do jornalismo preventivo como forma de alertar a população para cuidados e ações que se deve ter em relação não só a preservação do meio, mas também aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Nessa oportunidade, faz-se um estudo sobre de que forma o debate ambiental é conduzido pelo veículo através da análise da coluna de meio ambiente es-

crita pelo biólogo Tiago Juruá Damo Ranzi. O estudo concentra-se nos seguintes textos: “2011 O ano das florestas” (AMAZÔNIA S/A nº1, 2011, p. 16); “A economia da conservação” (AMAZÔNIA S/A nº2, 2011, p. 16); “Ecocídio, o 5º crime contra a paz” (AMAZÔNIA S/A nº3, 2011, p. 16); e “O que esperar de 2012?” (AMAZÔNIA S/A nº4, 2012, p. 16).

## 1 – ANÁLISE

De acordo com o jornalista Wilson da Costa Bueno (2008), é aconselhável que um texto jornalístico tenha mais de uma fonte para que se possa democratizar as opiniões e dá voz ao todos os cidadãos. “O jornalismo ambiental, como o saber ambiental, não é propriedade dos que detêm o monopólio da fala, mas deve estar umbilicalmente sintonizado com o pluralismo e a diversidade” (BUENO, 2008, p.111). Esse é um dos equívocos encontrado no primeiro texto da Editoria de Meio Ambiente, cujo título é “2011, O ano das florestas”. (AMAZÔNIA S/A nº1, 2011, p. 16).

O primeiro texto estudado tem características do gênero textual artigo. Não é, portanto, uma notícia jornalística. Por isso, não segue a orientação do texto noticioso que diz ser necessário dar voz, pelo menos, a dois entrevistados e às diferentes opiniões sobre o tema, a fim de evitar-se “o hábito de publicar matérias que se resumem a ‘entrevistar’ documentos” (NOBLAT, 2012, p.75).

Nesse caso, as únicas fontes citadas pelo autor são documentos oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe):

Com o slogan “florestas para o povo” a ONU busca chamar a atenção para o papel fundamental das pessoas na

gestão, conservação e exploração sustentável das florestas e também homenagear aqueles que moram e dependem delas (AMAZÔNIA S/A nº1, 2011, p. 16).

Apesar de citados, os cidadãos comuns que moram e dependem da floresta não são ouvidos pela editoria. Segundo os conselhos essenciais para pauteiro de Philip Lesly, citado por Erbolato (2006), o jornalista comprometido com seu papel social deve idealizar “matérias sobre assuntos controvertidos, ouvindo várias pessoas que tenham opiniões divergentes” (ERBOLATO, 2006, p. 179). Infelizmente, essas múltiplas vozes não são percebidas no primeiro texto em estudo.

Também é possível identificar a opinião do autor Tiago Ranzi, reafirmando, dessa forma, o texto como um artigo de opinião:

Decisões dessa natureza [Código Florestal] devem ser exaustivamente discutidas e fundamentadas em dados técnicos e estudos científicos, não sendo sensato basear-se simplesmente em interesses político-partidários ou de certos setores da sociedade, devido às graves consequências que podem acarretar para a população brasileira (AMAZÔNIA S/A nº1, 2011, p. 17).

Ranzi fala no parágrafo anterior, que os interessados na área de meio ambiente devem discutir mais sobre o assunto, entretanto, não dá informações suficientes para que o leitor também possa participar das discussões. Isso é uma falha quanto à função do jornalismo preventivo, que diz respeito à explicitação das causas e soluções “para os problemas ambientais e à indicação dos caminhos (que incluem necessariamente a participação dos cidadãos) para a superação dos problemas

ambientais” (BUENO, 2008, p. 110).

Com pensamento semelhante ao de Bueno (2008), a autora Schirley Luft afirma que “o jornalismo científico não se restringe apenas ao papel de informar sobre avanços científicos e tecnológicos, mas deve, sobretudo, assumir um caráter educativo que possa contribuir para os avanços na sociedade” (LUFT, 2005, p. 58). Esse caráter educativo não é percebido nas páginas analisadas da revista.

Pelo fato de ser biólogo e não jornalista, acredita-se que o autor tenha optado pela escrita de um texto de opinião. Entretanto, de acordo com Vilmar Berna (2008), mais do que experiência com jornalismo para publicar textos, o autor deve comprometer-se para que o diálogo com o público leitor tenha sucesso. Dessa forma, faz-se necessário compreender a possibilidade de “percepção que os diferentes públicos já possuem” (BERNA, 2008, p. 101). Segue o pensamento do pesquisador:

O engajamento com a causa ambiental, neste caso, não é do profissional de comunicação, mas do cidadão, e isso deve estar claro para não transformar o resultado do trabalho em panfletos ideológicos onde só importa a opinião de um lado em detrimento de outras opiniões (BERNA, 2008, p. 100).

Bueno (2008) ressalta que no debate sobre o meio ambiente não se deve utilizar de marketing verde e da eco propaganda e, sim das questões éticas e morais para provocar uma conscientização em frente às circunstâncias apresentadas. Entretanto, na matéria “A economia da conservação” (AMAZÔNIA S/A nº2, 2011, p. 16), Ranzi ressalta que os benefícios econômicos das Unidades de Conservação (UCs) no Brasil, “podem render cer-

ca de R\$ 6 bilhões à economia brasileira” (RANZI, 2011, p.17). Nota-se, portanto, que o autor destaca apenas as qualidades das UCs, ignorando qualquer desvantagem que elas possam ter. Assim, ele se utiliza dos recursos da eco propaganda para defender as unidades.

Nesse segundo texto são anuladas as demais consequências ambientais em função apenas do destaque para o benefício econômico. Segundo Luft, tal fato mostra a existência de uma “crise no jornalismo que ficara encurralado entre o ‘compromisso social’ e a necessidade de garantir a sua própria sobrevivência financeira, e transformar-se numa fonte cada vez mais lucrativa” (LUFT, 2005, p.55).

As pautas de meio ambiente das primeiras quatro edições da revista Amazônia S/A mostram esse modelo de relação entre o meio ambiente e a luta econômica para manter o veículo de comunicação no mercado. Os assuntos são escolhidos cada vez mais de acordo com os critérios de interesse de pequenos grupos e os meios de comunicação estão muito mais preocupados em sugerir formas de consumo do que discutir ou problematizar assuntos ambientais.

Outra questão observada diz respeito à seleção de fontes. A revista faz opção, muitas vezes, por uma única fonte, escolhe vozes especialistas e oficiais, em detrimento da voz dos cidadãos comuns, algo que Bueno caracteriza como uma síndrome chamada de “lattelização das fontes” (BUENO, 2008, p. 113). Percebe-se essa síndrome na citação a seguir extraída do texto intitulado “A economia da conservação”:

‘Assim, temos a comprovação de que a floresta é solução, e não problema, do ponto de

vista da compensação financeira. Fazer a conservação de áreas florestais é uma forma de ativar a economia, distribuindo renda e promovendo inclusão social. Por isso é preciso dar um valor monetário para à preservação, ressaltou o economista Carlos Eduardo Young, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) [...]. (AMAZÔNIA S/A nº2, 2011, p. 17).

Duas fontes são citadas ao longo do texto inteiro, o biólogo Rodrigo Medeiros, pesquisador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o economista Carlos Eduardo Young, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, enquanto as pessoas que vivem nas Unidades de Conservação permanecem silenciadas. Independente do público-alvo do veículo, diversas fontes sempre devem ser ouvidas.

Ainda que o público da revista seja qualificado e composto, em sua maioria, por empresários, a partir da premissa da seleção do conteúdo e do preço da publicação (R\$10 (dez) reais – valor alto para uma revista local), é preciso esclarecer as temáticas sobre o meio ambiente e não apenas conduzir o tema de forma fragmentada e superficial. Como diz o autor, “aqueles que se comunicam com o público precisam falar uma linguagem que seja percebida por todos” (BERNA, 2008, p. 101).

No terceiro texto “Ecocídio, o 5º crime contra a paz”, o autor aborda os desastres ambientais que podem ser julgados pelo Tribunal Penal Internacional da ONU. O debate se desenvolve através do pedido feito às Nações Unidas (ONU) pela advogada e ativista britânica Polly Higgins de transformar o ecocídio em um crime Internacional contra a paz.

No decorrer da narrativa, Ranzi ex-

plica a importância da aprovação da Lei que torna o ecocídio um crime ambiental. Porém, o biólogo não regionaliza o tema, não há exemplos locais de como essa Lei pode beneficiar a região Amazônica. Ele aborda apenas exemplos globais como “derramamentos de petróleo e a poluição de águas”. (AMAZÔNIA S/A nº3, 2011, p. 16). Segundo Bueno, os meios de comunicação e o jornalismo devem manter o compromisso com o interesse público.

Jornalismo ambiental é, antes de tudo, jornalismo (que é o substantivo, o núcleo da expressão) e deve ter compromisso com o interesse público, com a democratização de conhecimento, com a ampliação do debate. Não pode ser utilizado como porta-voz de segmentos da sociedade para legitimar poderes e privilégios. (BUENO, 2007, p. 14).

Da forma como conduzido, o assunto não atinge diretamente a vida das pessoas que moram na Amazônia, por isso é exposto sem democratizar o debate. Ranzi também utiliza termos científicos e em inglês que tornam o público ainda mais limitado quanto à compreensão. “Em seu premiado livro ‘Eradicating Ecocide’ – em português, Erradicando o Ecocídio – ela ressalta que o ‘ecocídio é em essência, a antítese da vida’” (AMAZÔNIA S/A nº3, 2011, p. 16).

Além de o tema interessar a um pequeno grupo de pessoas, ele não atinge os demais critérios que caracterizam uma notícia, apresenta apenas aspectos de artigo. “Antes de ser um negócio, jornal [no caso, revista] deve ser visto como um serviço público” (NOBLAT, 2012, p. 22). De acordo com o conteúdo apresentado, a lei ainda não foi aprovada, portanto ainda não há notícia. E não existe nenhum outro entrevistado além da advogada Polly Higgins. Ou seja, não há divergências de

idéias e nem contraditório, pois não há mais de uma fonte.

O texto não traz à tona nenhum questionamento, não há uma visão crítica ou mesmo algum tipo de militância sugerida por Bueno. “A militância em jornalismo ambiental implica dominar os conceitos básicos, estar comprometido com uma perspectiva crítica, contextualizar as questões ambientais, politizar o debate” (BUENO, 2007, p. 22).

No quarto e último texto aqui analisado, Ranzi novamente apresenta um assunto de forma global sem referenciar a Amazônia brasileira. Com o título “Para o meio ambiente, 2011 foi um ano para ser esquecido”, ele expõe dados da ONU: “só na Amazônia, o desmatamento atingiu aproximadamente 6,2 mil km<sup>2</sup>. Some-se a esse número o fato de que 18% da floresta original já desapareceu, segundo o Ministério do Meio Ambiente”. (AMAZÔNIA S/A nº4, 2011, p. 16).

Não há entrevistas nesse quarto texto estudado. E outra vez, Ranzi destaca seu pensamento e faz especulações, comprovando sua opção pelo uso do gênero artigo. “Há quem afirme que as mudanças transformarão o Código Florestal praticamente em um Código Rural.” (AMAZÔNIA S/A nº4, 2011, p. 16).

A seleção do assunto não prioriza o interesse público local. Dessa forma, Ranzi distancia seu texto das pessoas que moram na Amazônia, silenciando as vozes de quem vivencia os problemas relacionados à floresta. Baseando somente em documentos, sem uma visão ampla e crítica, Ranzi caracteriza o que Wilson Bueno relata sobre profissionais que apenas servem a determinados interesses.

O jornalista ambiental não deve definir a sua pauta como se estivesse diante de uma fo-

lha e branco. Ele precisa ter uma visão mais abrangente do tema (ou pelo menos buscar tê-la sempre) porque, caso contrário, irá fechar o seu foco, restringir as suas fontes e ficar à mercê de informações ou dados que servem a determinados interesses. (BUENO, 2007, p. 37).

Bueno critica jornalistas que não se preparam e não buscam informações. Dessa forma, acabam dependentes de relatórios, documentos e dados oficiais. Para Bueno (2007), o jornalista ambiental deve se manter sempre em atuação, na procura por notícias relevantes para a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das quatro primeiras edições da coluna de meio ambiente da revista *Amazonia S/A* apontam as principais falhas do debate sobre meio ambiente. Existe um único enquadramento nos textos, na maioria deles, com aspectos do gênero textual de artigo, contendo opiniões pessoais e especulações, sem ter outros pontos de vista ou democratização das fontes.

As pautas escolhidas não discutem problemáticas regionais e silenciam, por diversas vezes, as vozes dos cidadãos comuns. Centralizado em documentos oficiais e fontes especializadas, os textos não trazem uma visão crítica e não apresentam divergências de opiniões. Outro aspecto observado é quanto ao manuseio de termos relacionados ao meio ambiente, pois alguns são desconhecidos pelo público.

A função social do jornalismo é distorcida. É possível observar isso pelos temas escolhidos, sem muita relevância para a população. A revista *Amazônia S/A*, ainda que de boa intenção ao puli-



car conteúdo indicando a preservação das florestas, se contrapôs em seus textos com os ideais do jornalismo preventivo citado por Luft (2005) que, além de problematizar e debater os assuntos sobre meio ambiente, também deveria mostrar as formas de como manter o progresso, a economia e o sustento do ser humano, sem causar danos tornassem irreparáveis para o planeta e para própria humanidade.

A editoria de meio ambiente também utiliza de interesses econômicos para promover-se, indicando a informação da economia de conservação como algo que tem de ser pago em altos custos para ser garantido, a começar, por exemplo, pelo preço de sua própria publicação. É certo que os meios de comunicação necessitam de recursos para se manter, todavia, ocultar lados importantes para o desenvolvimento crítico do público é uma falha do profissional no processo de democratização das informações garantidas ao cidadão pela Constituição Federal.

Por outro lado, segundo Bueno, mesmo com falhas, é válida a iniciativa de se debater o meio ambiente. Dessa forma, o trabalho feito pela revista já é um passo para que as pessoas possam ir, pouco a pouco, adquirindo informações e esclarecimentos sobre as questões ambientais.

## REFERÊNCIAS

- BERNA, Vilmar. Desafios para comunicação ambiental. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCWAAB, Reges Toni. **Jornalismo Ambiental: desafios e reflexões**. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2008.
- BUENO, Wilson da Costa. **Jornalismo ambiental: explorando além do conceito**. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCWAAB, Regestoni. **Jornalismo ambiental: desafios e reflexões**. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2008.
- BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação, jornalismo e meio ambiente**. São Paulo: Mojoara Editorial, 2007.
- ERBOLATO, Mario. **Técnicas de Codificação em Jornalismo**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2006.
- NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2012.
- LUFT, Schirley. **Jornalismo, Meio Ambiente e Amazônia: os desmatamentos nos jornais O Liberal do Pará e A Crítica do Amazonas**. São Paulo: Annablume, 2005.
- 2011, O Ano Das Florestas**. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº1, p.16 e 17, 2011.
- A Economia Da Conservação**. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº2, p.16 e 17, 2011.
- Ecocídio: O 5º Crime Contra A Paz**. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº3, p.16 e 17, 2011.
- O Que Esperar De 2012?** Revista Amazônia S/A. Ano 2, nº4, p.16 e 17, 2012.

# IDENTIDADE CULTURAL, REPRESENTAÇÃO E SIMBOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA POESIA AFRO COLOMBIANA DE MARY GRUESO ROMERO

Ricardo Luiz de Souza

*Universidade Federal de Roraima*

Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas

*Universidade Federal de Roraima*

## RESUMO

Este artigo se propõe a analisar como são construídas as representações identitárias de afro-descendência na poesia de Mary Grueso Romero, uma das mais famosas vozes poéticas do Pacífico afro-colombiano da atualidade, enfocando os poemas *Negra Soy* e *Orishas*, duas das inúmeras produções de sua narrativa. O presente texto se apoiará em pressupostos teóricos desenvolvidos na área de linguagem, identidade cultural e semiótica para que se estabeleça uma reflexão sobre o processo de construção de sentidos no fazer poético da supracitada escritora afro colombiana. Longe de se propor apenas uma proposta utópica de discussão, este estudo pretende promover uma reflexão e uma discussão sobre o olhar do outro, inserido no mundo de identidades globais e locais, numa constante luta pela a visibilidade, que exige de quem a lê, uma parceria entre autora-texto-leitor.

**Palavras-chave:** Representação. Identidade cultural. Poesia afro-colombiana.

## INTRODUÇÃO

À guisa de esclarecimento, neste trabalho pretendo mostrar através da narrativa poética de Mary Grueso os desafios de uma poeta negra que clama pelo reconhecimento da sua identidade como, negra e escritora, frente aos fenômenos de pouca visibilidade em contextos pe-

riféricos e de desigualdades, em algumas comunidades de afrodescendentes do litoral do Pacífico colombiano. A escritora numa luta constante pela ruptura das correntes do preconceito, herança deixada pela escravidão, pelo clamor do reconhecimento como mulher e poeta afro-colombiana, em espaços discriminados, e a capacidade de se reinventar, enquanto poetisa, são algumas das vozes representativas recorrentes na produção literária de Mary Grueso Romero.

A proposta deste estudo é analisar a contextualização dos temas a partir do local, das construções de sentido, a afirmação do sujeito num diálogo que se forma entre o local, o social e histórico. É um eu-poético feminino se reafirmando, ambientado em espaços onde se expressam seus dilemas individuais como porta-voz do coletivo. Mais do que analisar os poemas, este estudo tem como objetivo justamente estabelecer uma reflexão sobre a maneira como se manifestam esses sentimentos identitários, culturais e simbólicos, estimulados pela interação com os espaços que os circundam sob o ponto de vista não só físico, mas de significado, de apropriação e do sentimento de pertença que se estabelece entre todos eles.

As análises, reflexões e considerações se darão a partir dos poemas: "*Negra Soy*" e "*Orishas*", poemas em versos, cuja carga simbólica nos ajudarão a delinear as discussões neste trabalho. As

concepções de identidade, representação e simbologia utilizadas neste artigo se apoiarão em considerações teóricas discutidas em sala de aula na disciplina de Linguagem e Identidade, e tomarão como base os autores: Freitas (2008), Hall (1999) Maher (2007), Woodward (2000), entre outros. Sob a égide destes teóricos, construiremos o embasamento das reflexões que aqui se tecem.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NO CONSTRUTO POÉTICO DE MARY GRUESO**

Nascida na região no Povoado de Chuare Napi, em Guapi, região do Cauca, Mary Grueso, cidadã colombiana, professora, mulher, escritora descendente de escravos, são algumas das representações identitárias dessa já reconhecida e respeitada poetisa afro-colombiana. “Sua poesia abarca o âmbito cultural do litoral: “a autora canta para sua terra, para sua gente, e reivindica a linguagem coloquial do litoral do Pacífico”. (JARAMILLO, 2007 apud OSORIO, 2011, p. 1, tradução nossa). Mais do que isso, a poetisa propõe que seus personagens se redescubram negros sem o medo que beira o sentido do marginal.

É mágico e invocatório o caráter dos seus poemas. Neles estão inseridas as histórias e expectativas do negro colombiano em contextos periféricos. Nascida nesses espaços ricamente semânticos, neles se constroem suas melhores produções poéticas. Produções marcadas por simbologias onde se misturam alegria, dor e humor que dão sentido, vida e expressão à identidade dos habitantes do litoral pacífico colombiano. É uma poesia comprometida com a dimensão comunitária. Seja nas vozes dos personagens

ou no vigor de cada palavra, a poetisa clama pela visibilidade poética, que embora abarque sentidos ideológicos e culturais, se converte também num veículo de comunicação sagrado sempre ligando memória e crenças à sua ancestralidade africana.

Para compreendermos as vozes dos seus versos, faz-se necessária uma discussão sobre os aspectos e construtos identitários desta escritora afrodescendente, que ora se apresenta em forma de reivindicação, ora em forma de sentimento de pertença ou até mesmo na forma de luta individual pela visibilidade social, racial e de gênero.

Para empreender tais análises nos apoiaremos num referencial teórico que levam em consideração as maneiras de se reinventar os múltiplos discursos e as construções identitárias em contextos entrecruzados pelas diferenças culturais e sociais. Assim, o presente trabalho não se apoiará numa visão essencialista, visto que tal posicionamento não contribuiria em nada para os que sofrem as consequências do apagamento de suas identidades e representações, pelo contrário, os condenariam ainda mais à invisibilidade. Numa perspectiva mais consciente e desprovida da alienação cultural historicamente legada pelo colonizador europeu, as identidades e representações culturais podem ser estudadas sob outra ótica, segundo sugere Woodward (2000, p. 17):

A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares

a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Neste sentido, a identidade sempre se constrói em função dos seus entornos. É a relação do indivíduo com o processo de construção de significados e sentidos; as relações se estabelecem com os lugares envolvidos e a dialética determina as semelhanças e diferenças, com base na percepção da alteridade, onde as representações identitárias adquirem força e visibilidade. Segundo Freitas (2007), “todos nós vivemos situações que nos levam a escolher uma ou outra identidade no nosso dia a dia. Esta escolha se dá, em geral, e naturalmente, a partir do contexto e das pessoas envolvidas na interação comunicacional”.

A discussão, neste estudo, sobre “Ser Negra” no discurso poético da escritora Mary Grueso não se limita à visão “do Ser Negro” numa perspectiva biológica. O “Ser negra”, no seu construto poético é uma reivindicação que engloba uma “identidade social, étnica racial e histórica”, reivindicados na sua performance literária, uma produção que está relacionada diretamente com os contextos em que ela vive. Sua proposta nos convida a pensar “Na Mulher Negra” inserida no universo da sua representação social, racial, simbólica, sempre ligando o hoje ao ontem, que se pautam no legado histórico da sua ancestralidade africana, e que se traduz na construção de textos valiosos.

Essas constatações de vigor e reafirmação identitárias podem ser percebidas no trecho a seguir, que se confirmam através de alguns símbolos que a escritora evidencia:

**Trecho:**

**Negra soy**

**¿Por qué me dicen morena?**

**Si moreno no es color**

**Yo tengo una raza que es negra**

**Y negra me hizo Dios.**

[...]

**Así que no disimulen**

**Llamándome de color**

**Diciéndome morena**

Neste poema, a escritora nos apresenta seu eu-poético feminino que se ressentido com seu entorno social, se afirma e reafirma e defende seu direito de ser socialmente denominada e respeitada como negra. Ela nos deixa claro essa reivindicação que, vale ressaltar, está presente na maioria dos seus versos. Ela rejeita ser chamada de “morena”. Seu eu-poético defende-se dizendo: “Si moreno no es color”. E, afirma que tal característica não lhe serve como denominação, tal adjetivo seria apenas uma dissimulação, é uma maneira clara de rejeição do outro enquanto raça negra.

O seu desabafo, não à toa, dialoga com os dizeres da sociedade ao desprender rótulos e sentidos que subjazem a relutância em posicionar-se na sociedade.

O texto acima ilustra como o discurso do afrodescendente carece de destaque e visibilidade. Porta-vozes de realidades e sapiência ancestrais, neles, estão imersas simbologias sociais e culturais. Ao discurso poético de Mary Grueso se pode atribuir a qualidade de canal idiossincrático. A toda sua carga simbólica lhe cabe o mérito de ser interpretado sem descaso, respeitando suas peculiaridades. Além de fonte de inspiração, a narrativa poética da

escritora funciona como um diálogo cujo esforço se interpreta pelo o engajamento social dos seus versos. Nos versos estão contidas as estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006).

Cabe aqui esclarecer que neste artigo a identidade negra está sendo pensado num discurso específico; um discurso que se delinea e se constrói em função das especificidades culturais e locais. No universo das culturas as identidades se formam assim, de maneira dinâmica. Equivale a dizer o que nos afirma Maher (2007), “a cultura não é só pensada, mas também vivida, as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana. É nesse contexto de reivindicações, “entre paz e guerra”, que surgem as possibilidades da existência das identidades culturais”.

Nos próximos versos de Mary Grueso figura mais uma vez o orgulho de ser negra ao revisitar histórica e geograficamente sua ancestralidade. Uma geografia íntima, onde ela refaz, através das palavras, o percurso do vir, viver e do sobreviver em terras além d’África, espaços de expressão de seu sentimento de pertença às raízes africanas e locais. Sua poesia se define ora como canto, ora como evocação dessas paisagens, dos espaços e memórias ancestrais, num ritmo próprio que os situa com ênfase própria no mapa da melhor da poesia afro do Pacífico colombiano. Vejamos como se dá a reafirmação de suas raízes africanas:

*¿Por qué me dicen morena?*

*Si moreno no es color*

*Yotengo una raza que es negra,*

*y negra me hizo Dios.*

*Y otros arreglanel cuento  
diciéndome de color*

*diz que pa’endulzame la cosa*

*y que no me ofenda yo.*

*Yotengo mi raza pura*

*y de ella orgullosa estoy*

*de mis ancestros africanos*

*y del sonar del tambó.*

Para a autora, a ênfase dada à sua ancestralidade e às tradições culturais africanas, representa um movimento de resistência perante o capítulo doloroso da história do seu povo. Assim, a África e as ancestralidades africanas são buscadas, também, no sentido de reafirmação social e identitárias, perante seu contexto local, e como uma forma de manter laços simbólicos com o continente africano.

Redefinindo sua identidade africana em contextos locais, a poetisa se reinventa através do diálogo entre sua língua, linguagem e seu contexto social. Segundo Salomão (2003), a língua é essa produção da capacidade de linguagem. É uma produção histórica, socialmente demarcada, em que há herança histórica, que ocorre com a herança biológica e com a história pessoal, não só como condição de expressão, mas como demarcação da expressão. Não cabe dúvida que a poetisa o faz intencionalmente nos seus versos como proposta de reflexão.

## **AS SIMBOLOGIAS PRESENTES NA EXPRESSÃO DE MARY GRUESO:**

A recorrência de simbologias na poesia de Mary Grueso se explica, principalmente, pela fidelidade às origens. As representações identitárias são sempre marcadas por símbolos que emprestam ritmo e força às palavras. Em cada verso, há uma vigorosa carga semântica. Através dessas simbologias, a escritora propõe uma retomada dos valores culturais africanos, uma espécie de correção das inúmeras distorções criadas historicamente com relação ao negro. Considerando os capítulos dolorosos vividos pelos negros na época da colonização, constatamos que a poetisa nos convida a entender de forma mais ampla sua mensagem: o desejo de ser vista, notada e lida, um convite reacionário contra o preconceito em relação ao negro, e mais ainda à mulher negra.

Numa leitura transversal dos seus poemas, a percepção se constrói e o leitor é levado ao despertar da consciência. Cada palavra representa a liberdade de expressão, da qual a escritora faz uso, para defender o direito à igualdade, o respeito à mulher negra, a visibilidade das comunidades afro-colombianas e volta às origens africanas, uma relação que ela estabelece entre identidade étnico-racial e memórias ancestrais.

O povo negro do Pacífico, o local e o mar servem de pano de fundo para a reafirmação do eu-afro da escritora. Ela se recria com as palavras e nas palavras como uma espécie de Mãe-África que ora se apresenta como mulher descendente de escravos ora como porta-voz do coletivo afro feminino do Pacífico colombiano. Nesses contornos, ainda pouco percebidos, porém reivindicados, são te-

cidos e atravessados por uma espécie de “*comunidade imaginada*” (ANDERSON, 1989), neles se formam elos de anseios, esperança e clamores que formam parte do cotidiano no litoral do Pacífico.

**Orixás**

**Estou à procura dos caminhos da minha identidade**

**Procurando os rastros dos meus ancestrais  
O ferrete me lembra da África**

**E perdi o rasto**

**Quando as ondas descabeladas**

**Foram tocadas nos mares**

**Pela mão azul do vento**

**Não sei de onde venho**

**Se de Mali, do Zimbábue ou Etiópia.**

**Só sei que procuro nos mapas**

**A origem que tenho.**

É possível observarmos, em sua poética, uma construção através de antíteses: grito e silêncio; suavidade e tensão; individualidade e coletividade; tradição e modernidade. Fica também clara a tristeza proporcionada pela escravidão. Ela vê no mar o possível caminho que a levará ao encontro com a terra perdida, uma nação que, embora não a tenha conhecido, povoa seu ideal como nação imaginária. Eis o trecho que comprova tais constatações:

**Estou a procuro dos caminhos da minha identidade.**

... Não sei de onde venho,

Se de Mali, do Zimbábue ou  
Etiópia,

Só sei que procuro nos ma-  
pas a origem que tenho.

De modo geral, a ancestralidade africana nos poemas de Mary Grueso se apresenta como pátria imaginada por ela, lugar de referência, a terra perdida e idealizada, um lugar que norteia e explica o banzo comum à raça negra (saude negra). Certamente, a relação com os antepassados africanos pode ser reinterpretada como uma forma de reafirmação das suas raízes identitárias. O sujeito de raça negra, ao reivindicar o respeito à sua raça, reafirma também o valor da sua cultura, e constrói ao mesmo tempo, toda a simbologia que permeia o seu mundo. Por meio da escrita, a escritora proclama, celebra e reconquista o orgulho da sua identidade negra afro colombiana, e contribui para o fortalecimento das comunidades étnicas das quais se sente porta-voz.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poemas lidos a partir de olhares e diferentes perspectivas teóricas criam debates sobre o que o povo produz em sua literatura, neste caso, sobre o que a mulher negra produz em termo de literatura, suas formas de representação, a reelaboração dos seus símbolos nas suas relações sócias. Longe de se propor apenas uma proposta utópica de discussão, o olhar sobre outro, num mundo de identidades globais e locais, numa luta pela a visibilidade, nos abre uma discussão para que saíamos das nossas visões limitadas. Como nos sugere Lopes (2006, p. 92):

A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande

contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade.

Na mesma perspectiva teórica nos afirma Maher (2007, p. 91):

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos “certezas” que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamento sociolinguísticos fluidos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige.

Neste estudo, constatamos as muitas identidades e representações na poesia de Mary Grueso que se entrecruzam e se completam, empreendendo, juntas, uma viagem à revalorização da raça e tradição africanas. Suas múltiplas identidades e representações passam pela simbologia do biológico, histórico, nacional, local e poético. Todas elas acentuadas na força na voz poética da mulher negra do Pacífico colombiano. Ao exaltar o seu local de origem, o sujeito poético de Mary Grueso aproxima toda a simbologia africana do seu desabafo em primeira pessoa em forma de porta-voz do coletivo. Onde começam e onde terminam as fronteiras da sua poesia? Não importa. O que importa para ela, é que não se confunda, não se inviabilize e não se descrimine a raça negra, mas que se faça valer o diferente através da representação poética do povo afrodescendente do litoral do Pacífico.

O desafio de trabalhos desta monta

é promover reflexões que apontem caminhos para a visibilização de escritoras negras como Mary Grueso Romero, cuja história de vida se vincula à regiões periféricas, e que assumem um grito poético em defesa da sua raça, colocado em forma valorativa afirmativa e que tem como principal objetivo despertar no leitor o respeito e admiração pelo diferente, pela condição da mulher, da negra e poetisa, e sua cultura local, sujeitos bastante comuns do mundo pós-moderno. Nessa linha teórica, nos sugere Fonseca (2013, p.28):

(...) “devido a todas as particularidades do sujeito pós-moderno, tornou-se necessário um novo modo de encará-lo, refletido numa outra postura epistemológica e metodológica das ciências sociais e humanas, com o intuito de se adequarem à análise desse ser em constante mutação e múltiplo”.

Dentro dessa perspectiva, ao estudarmos produções literárias provenientes de minorias étnico-raciais, normalmente relegados pelos cânones literários, podemos contribuir para uma sociedade menos preconceituosa e mais humana. Essa quebra de paradigma é uma discussão possível através da literatura; essa inteligibilidade é perfeitamente alcançável em discussões acadêmicas, cujo objetivo pode ser a desconstrução dos sujeitos que ainda se encontram às margens dos espaços acadêmicos. Ao estabelecermos reflexões sobre obras literárias de grupos minoritários podemos abrir espaços para novos diálogos, e a literatura poderia ser um dos meios para isso.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Nação e** **consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- COX, Maria I. Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- FONSECA, J. S. Discussão rumo à transdisciplinaridade. In: FREITAS, Débora de B. A. Pontes (org.). **Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. 192p.
- FREITAS, Débora B. A. Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In **CLIO. Revista de Pesquisa Histórica**. N. 25-2, 2007. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JARAMILLO, María Mercedes. **Mary Grueso Romero: poesia, memoria e identidad**. Agosto de 2005. **Disponível em:** <[http://www.colombianistas.org/Portals/o/Congresos/Documentos/CongresoXIV/PonenciasPDF/jaramillo\\_ponencia.pdf](http://www.colombianistas.org/Portals/o/Congresos/Documentos/CongresoXIV/PonenciasPDF/jaramillo_ponencia.pdf)>
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 – Linguagem.
- MAHER, Terezinha M. Do casulo ao



movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

SALOMÃO, M. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Edil (org.). **Acolhendo as línguas africanas**. Salvador: EDUNEB. 2010. 157p

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

# A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E O DISCURSO OUTREMIZANTE NA OBRA “A SELVA”, DE FERREIRA DE CASTRO

Rodrigo Anderson Machado Cavalcante  
*Universidade Federal do Amazonas*

Joanna da Silva  
*Universidade Federal do Amazonas*

## RESUMO

A teoria pós-colonial vem desde os anos 1970 apresentando um olhar crítico para compreender e analisar os contextos coloniais em seus mais variados aspectos, tais como a política e a cultura oriunda dos locais em que a colonização deixou profundos vestígios. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a obra *A selva*, do autor José Maria Ferreira de Castro sob o viés da teoria pós-colonial, com ênfase no personagem Tiago, por se tratar de um personagem cuja caricatura representa o negro alforriado que ainda vive sob os domínios do antigo “dono”. Para tanto, buscamos respaldo teórico em autores como Bonnici (2005;2009); Loomba (1998); Aschcroft (1995), Spivak (1988) entre outros. A metodologia de trabalho consiste numa abordagem analítica, com base no discurso colonial e na representação escravocrata que permeia a narrativa de Ferreira de Castro, mesmo numa época posterior ao período escravocrata, ou seja, no período da exploração da borracha na Amazônia, por volta de 1890 a 1920. Neste sentido, ao analisarmos criticamente o tratamento dado ao negro Tiago pelo seu patrão, percebemos a atitude outremizante pela qual o colonizador legitima suas ações, e o negro é colocado como o oposto do branco, tornando-se um mero objeto subalterno e silenciado. Através deste romance verificaremos o quanto os limites da objetificação do negro ainda

são palpáveis no contexto amazônico da época, pois as amarras coloniais que por séculos escravizaram milhares de negros africanos ainda encontram-se fortemente preservadas sob a imensidão verde e aprisionante da floresta Amazônica.

**Palavras-chave:** representação do negro. discurso outremizante. romance *A Selva*.

## INTRODUÇÃO

Ao final do século XX, por volta de 1970 surge uma nova linha de estudos críticos sobre a literatura. Pautada na análise crítica da colonização, a teoria pós-colonial busca analisar as diversas produções intelectuais das nações colonizadas.

Em uma de suas vertentes, a teoria pós-colonial analisa a literatura produzida por contextos pós-coloniais buscando compreender como os processos políticos e ideológicos da colonização foram configurados e como influenciaram os diversos campos sociais e culturais destes contextos.

Sob o viés da teoria pós-colonial buscaremos analisar uma das obras mais reconhecidas do autor José Maria Ferreira de Castro, *A Selva*, obra em que a floresta Amazônica torna-se protagonista do enredo, repleta de descrições realistas da natureza que é por vezes selvagem e sufocante. Embora as peculiaridades da floresta seja um dos principais temas abordados no enredo, um personagem

em particular chama a atenção, principalmente se levarmos em conta os estudos pós-coloniais e a análise do passado colonial amazônico e a mão de obra negra neste contexto social.

Desta forma, buscaremos analisar a obra em questão levando em conta os aspectos teóricos da teoria pós-colonial no que cerne a identidade do negro colonizado, ao mesmo tempo, buscaremos analisar como se dá a representação do negro por meio do personagem Tiago na obra, quais os mecanismos coloniais são postos em prática na obra para a fabricação do outro colonizado.

## **1. OUTREMIZAÇÃO**

A relação de subordinação entre colonizador e colonizado é construída e mantida pela ação do discurso, um discurso que é pautado na polarização dos personagens coloniais.

Ashcroft et al. (2000) apontam que o discurso é aquele sistema de valores postos como verdadeiros pela própria força argumentativa da classe dominante, a qual é representada pelos colonizadores europeus no contexto colonial. Neste sentido, a ação subversiva do discurso colonial se dá pelo fato de ele ser considerado verdade incontestável e por isso tem o poder de subverter os colonizados.

Baseado nesta relação, Spivak (1988) chama de outremização o processo de subversão através de um discurso binário. A outremização consiste em transformar tanto colonizador como colonizado em “outros”, os quais são relativamente opostos. Por meio desta oposição, o colonizador define a si mesmo como o detentor da hegemonia sobre o colonizado, uma vez que detém o conhecimento científico, a tecnologia bélica superior, a cor da pele que será um elemento fundamental para

a polarização discursiva imposta pelo colonizador.

A outremização é definida por Bonnici (2005, p. 47) como “o processo pelo qual o discurso imperial fabrica o outro. O outro é o excluído que começa a existir pelo poder do discurso colonial. Constitui-se o Outro colonizador quando os outros colonizados são fabricados.” Assim, a relação colonizador/colonizado é articulada de forma dicotômica. No momento em que o colonizador europeu define-se como o Outro, simultaneamente admite que o colonizado seja o outro que lhe é inferior.

### **1.1. O DISCURSO OUTREMIZANTE E O DOMÍNIO COLONIAL SOBRE OS NEGROS**

Os colonizadores utilizaram de estratégias físicas e discursivas para efetuarem a subversão e dominação dos colonizados negros. As estratégias físicas envolviam a dominação por meio da captura armada que quase sempre se constituía de uma forma violenta e traumática para os sujeitos colonizados, já que eram violentamente reprimidos ao tentarem lutar pela liberdade.

Enquanto o meio violento trazia prejuízos físicos para os cativos, a dominação por meio do discurso se dava de forma aparentemente sutil, mas muito mais veemente, já que fragmentava a identidade do sujeito negro, instabilizava sua consciência de si mesmo.

Ao analisar a dominação dos territórios americanos, asiáticos e africanos pelos colonizadores europeus, Loomba (1998) afirma que a obtenção dos territórios e riquezas dos sujeitos colonizados é objetivada pela corrida pelo crescimento econômico. Neste sentido, a ideologia que legitima as ações coloniais é de or-

dem econômica, uma vez que os colonizadores buscavam expandir seus territórios e encontrar novas fontes de riquezas para manter sua soberania.

Ao valer-se da teoria marxista, a teórica considera que a subversão dos africanos e indígenas se dá por uma luta de classes, uma vez que há nas relações coloniais a dominação de um sobre o outro. Teoricamente, estas relações equivalem a luta de classes entre os donos do capital e os proletariados.

Os colonizadores europeus configuraram-se como os donos da tecnologia e do conhecimento científico, enquanto os sujeitos colonizados ainda não possuem um desenvolvimento cultural tão avançado para competir com o grau de conhecimento dos europeus, assim acabam permitindo, embora não voluntariamente, a colonização de suas terras, usurpação de suas riquezas e sua liberdade cerceada pela vontade do colonizador.

O discurso que outremiza aos sujeitos coloniais pauta-se em oposições binárias, para tanto se coloca o colonizador como superior ao mesmo tempo em que se utiliza de estereótipos para diminuir os colonizados. Memmi (1977) afirma que “o colonialista jamais decidiu-se a transformar a colônia à imagem da metrópole, e o colonizado à sua imagem.” Desta forma, o colonizador jamais colocaria o colonizado no mesmo patamar que o seu, caso o fizesse estaria dando margem para o colonizado reverter o processo colonial.

Ao subvertê-lo pelo discurso, o colonizador europeu revolve as estruturas psicológicas do sujeito, fazendo com que ele próprio acreditasse que era inferior. Por esta razão, não só podia, mas devia ser colonizado e posteriormente escravizado, esta era a sua natureza por ser negro, pelos menos era o que os colonizado-

res os convenciam a acreditar.

O argumento principal da subversão dos colonizados girava em torno da cor da pele, a qual era binariamente oposta a do branco e servia de suporte para associação dos estereótipos. Neste aspecto, Memmi (1977, p. 69) aponta três elementos importantes da atitude racista,

- (1) descobrir e por em evidência as diferenças entre colonizador e colonizado;
- (2) valorizar essas diferenças, em proveito do colonizador e em detrimento do colonizado;
- (3) levar essas diferenças ao absoluto, afirmando que são definitivas e agindo a fim de que se tornem tais.

Assim, subverter o colonizado por meio de estereótipos torna-se uma das principais estratégias do discurso colonial.

Frantz Fanon (1995) afirma que há uma alienação do negro. A alienação configura-se pelo fato de o colonizador europeu ter criado uma imagem do negro e o fez acreditar nela, por isso há uma alienação do verdadeiro ser do negro. No contexto colonial, o negro tem sua identidade deturpada pela cor da pele. A tomá-la como signo da diferença e ao mesmo tempo sinônimo dos estereótipos, o negro entra em colapso psicológica, já que não consegue compreender qual o seu valor dentro do sistema colonial.

Em sua análise de *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Fanon, Figueiredo (1998, p. 64) afirma que o negro é “um ser dilacerado e psicologicamente desestruturado, por anos de colonização e de aviltamento, com a destruição de suas culturais originais e a imposição de valores ocidentais”. Assim, pode-se compreender o que ocasionou a fragmentação da identidade negra. O negro não consegue encontrar-se no confuso e subversivo meio colonial, o

qual não lhe permite um lugar de ação, apenas de submissão.

É neste contexto que Bhabha (1998) sugere que a imagem do negro é vinculada a pesados estereótipos de “primitivismo e degeneração”, os quais não só os violentam epistemologicamente como também legitimam a escravidão.

## 2. A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO ALFORRIADO NA AMAZÔNIA

A identidade do negro colonizado é pautada principalmente sobre os estereótipos agressivos que lhe transformam em criatura inferior e subalterna por suas características étnicas.

A outremização para o negro devasta o seu ser ao transformá-lo em objeto de escárnio, subalterno apenas por ser. Em *A selva*, o negro Tiago carrega consigo as marcas do passado escravocrata, tanto no corpo como na alma. Temporalmente e juridicamente o período escravocrata havia finalizado no Brasil com a assinatura da Lei Áurea, mas ainda permanecia vivo tanto na mente do colonizado quanto do colonizador. A suposta superioridade do branco sobre o negro permanece sob o inconsciente coletivo.

Não é tão fácil eliminar o preconceito arraigado durante séculos e que dava a um o privilégio de ser superior, dono do discurso que tornava o outro automaticamente objeto de ironias e de vontades hostis que por vezes beiravam a infantilidade, mas que para o colonizador eram legítimas.

A outremização de Tiago se deu no período da colonização do país, quando fora escravo no Maranhão. Embora temporalmente haja uma distância considerável entre os dois períodos, ainda há resquícios veementes da descaracterização do indivíduo negro que é posto como

objeto, portador de características risíveis aos olhos dos outros habitantes do seringal.

Jucão Tristão, o dono do seringal, joga-se dono de tudo o que está nos limites de suas terras, tanto animal e vegetal quanto humano. Os seringueiros lhe pertencem por conta da dívida que cresce a cada mês. Assim como os seringueiros, o único negro que habita suas terras em situação miserável lhe pertence, mas com uma posição inferior ao dos seringueiros: a de objeto.

Ao analisarmos o modo como Juca Tristão aborda a Tiago, verificamos que o papel dado a ele gira em torno da objetificação. Tiago mais parece um brinquedo nas mãos do coronel da borracha que nas palavras do narrador “Quando Juca Tristão comprou o seringal já ele se havia tornado um farrapo inútil e risível. Ao novo ano, porém, o negro agradara por se lhe confiar como uma criança, rendendo-se a todos os seus caprichos. (CASTRO, 1976, p. 150).

A caracterização do personagem se dá de forma deplorável, o termo “farrapo inútil” denota o triste destino dos escravos após a abolição da escravatura. Embora tenha obtido formalmente a “liberdade”, o ideário construído por anos não é destituído do ser negro. O negro ainda carrega consigo as marcas da escravidão, dos estereótipos na pele. Sua cor é signo dos estereótipos que foram utilizados em sua destituição do estatuto do ser.

Neste sentido, Tiago, jamais deixará de ser escravo, pelo menos no contexto em que se encontra.

Pela tarde, o seu corpo enorme coxeava ribanceira abaixo e ia cortar nas margens do igarapé braçados de canarana, que em seguida picava cá em cima, sobre a velha manjedoura ao ar

livre. Mas isso era apenas uma justificação. Se ele morresse, não teria substituto, a manjedoura apodreceria e os cavalos continuariam gordos, como se ninguém lhes faltasse no Mundo. (CASTRO, 1976, p.150)

Além de ser alvo de ironias, o negro não tem representatividade existencial, não possui uma função no mundo que caso deixe de existir irá fazer falta. A partir da afirmação “como se ninguém lhes faltasse no Mundo”, sugere-se que o negro não possui relevância nem para os animais que não sentirão sua falta. O desenvolvimento de seu trabalho poderá ser efetuado por qualquer um, neste sentido, a individualidade do negro é perdida, já que qualquer outro ser poderá ocupar o seu lugar novamente, como uma peça que pode ser substituída por outra de forma simples. O negro não é digno de originalidade, no quebra-cabeças da colonização ele não faz parte da paisagem, sua peça não é a única.

Além da irrelevância, o negro também sofre objetificação, ao ser tomado por Juca Tristão como alvo humano

— Estica! Ó Estica!

Tiago não costumava responder às primeiras chamadas. Fingia não ouvir.

— Ó Estica! — Que é que você quer, patrão? — Traze a laranja. Então o despojo humano, com gesto condescendente de quem se submete a leviandade infantil, pousou no rebordo da manjedoura e avançou ao encontro do amo. [...]

Deteve-se e pousou a laranja sobre a carapinha branca, de estrada ao meio, aberta por uma bala que lhe levava o couro cabeludo, numa tarde em que Juca Tristão não fora tão

feliz na pontaria. Assim parado, de alvo na cabeça e pernas abertas para diminuir a estatura, era como pim-pam-pum de feira, exposto à irrisão do público. (CASTRO, 1976, p.150)

Dado a irrelevância que se dava à vida do negro, Juca valia-se disso para utilizá-lo como alvo de seus caprichos. O alvo humano, negro, caso fosse acertado em um dia má sorte não causaria nenhum remorso. Não possuía valor sentimental, nem valor econômico, já que não produzia nada.

É significativo notarmos o quão o papel do negro é irrelevante dentro do contexto da obra. Há uma transição importante, quando do período colonial em que os negros deviam ter “donos”, estes possuíam valor somente enquanto mercadoria, enquanto subalternos que deviam acatar as ordens de seus senhores. Com a abolição da escravatura, o que não tinha valor, passa a ser nulo.

Os estereótipos que o colocavam em situação subalterna ainda são visíveis, permanecem. Os adjetivos utilizados pelo narrador para descrever o ex-escravo possuem uma conotação negativa. Ele o denomina de “farrapo inútil e risível”, inútil para os propósitos do seringal, já que não possuía a vitalidade da juventude que tivera no início da vida e que devem ter sido profundamente sugados com os trabalhos nos engenhos do Maranhão.

O que percebemos é que o negro não possui valor algum para o colonizador, com o passar dos anos, e a chegada da velhice a situação decai mais ainda na escala de aproveitamento. Aquele que não tinha grandes qualidades, passa a não ser mais considerado apenas objeto, transforma-se em objeto inútil, já que não tem mais forças para desenvolver o trabalho árduo

que o colonizador branco acha-se indigno fazer por sua conta, delegando assim ao subalterno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos teóricos abordados sobre a teoria pós-colonial, principalmente sobre os aspectos da teoria da outremização, pudemos traçar um panorama teórico de como se deu a representatividade do colonizado, principalmente dos colonizados negros.

Os teóricos utilizados apontam que a colonização provocou intensos colapsos para os contextos coloniais. Em sua abrangência, o processo de colonização não só usurpou territórios e riquezas, mas também transformou os colonizados em sujeitos com a identidade fragmentada, sem estabilidade para se afirmarem enquanto sujeitos.

Além disso, pudemos perceber que mesmo após o sujeito negro ter conseguido a alforria, ainda permanece sob o julgo colonial de subserviência para o colonizador, uma vez que não consegue livrar-se das amarras coloniais.

Assim, no contexto da obra analisada, percebemos que a representação do negro é delimitada a partir dos estereótipos atribuídos aos negros desde o início da colonização. O negro Tiago oscila entre a passividade e a violência, logo a imagem que é transmitida a partir da caracterização dada pelo narrador é que o negro comporta-se de maneira selvagem, legitimando assim o tratamento que é dado a ele por Juca Tristão.

## REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **Post-colonial studies: The key concepts**. New York,

Routledge, 2000.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BONNICI, Thomas. **Conceitos chave da teoria pós-colonial**. Maringá: Eduem, 2005;

CASTRO, Ferreira de. **A selva**. 37ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1976.

FANON, Frantz. *The Fact of Blackness*. In: ASHCROFT, Bill et al. **The Post-colonial studies reader**. London: Routledge, 1995.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: EDUFF, 1998.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/Postcolonialism**. New York: Routledge, 1998.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SPIVAK, Gayatri. *Subaltern Studies: deconstructing historiography*. In: **In Other Worlds**. New York: Methuen, 1988, p. 215-219.

# IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Sáimon Felipe da Silva Lucas  
*Universidade Federal de Rondônia*

## RESUMO

O trabalho humano tem seu caráter único e é essencial para sobrevivência da espécie, não há dúvidas na sociedade contemporânea quanto a sua importância na constituição da identidade e do seu papel incentivador de contatos sociais. Também não há dúvidas quanto a sua relação na promoção de saúde e no adoecimento do trabalhador, o trabalho pode ser fonte tanto de prazer quanto de desprazer para as pessoas. Utilizou-se a abordagem da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2010) e também conceitos utilizados em psicologia evolucionista como complementação no que diz respeito à relação do Homem com o trabalho. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo refletir sobre a relação da identidade e do reconhecimento social com a satisfação no trabalho. Como metodologia utilizou-se de estudo de caso de um servidor público a nível técnico de uma universidade do estado de Rondônia, nos aspectos éticos apresentou-se um termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir dos conteúdos do estudo e da literatura consultada, apresenta-se a necessidade de se ver o trabalho como fonte de prazer e saúde e revela a importância quanto à promoção de saúde numa época em que muito se fala em adoecimento no trabalho e se constatou nesse estudo que uma identificação positiva com a atividade exercida e o reconhecimento no trabalho são fatores que contribuem de forma privilegiada para a satisfação no trabalho.

**Palavras-chave:** Psicodinâmica do Trabalho. Reconhecimento no Trabalho. Identidade. Satisfação.

## INTRODUÇÃO

A Psicologia por muito tempo se ocupou na investigação de aspectos negativos como agressividade, tristeza e as patologias, os aspectos saudáveis durante muito tempo foram, de certa forma, negligenciados. A única corrente que se preocupou em investigar aspectos saudáveis como a felicidade foi a Psicologia Humanista. (PORTELLA, 2013, p. 60).

Na atualidade é possível notar a ascensão de correntes que buscam o entendimento dos aspectos saudáveis, a Psicologia Positiva é uma dessas abordagens. Ela possui como seu objeto de pesquisa as emoções positivas e o bem-estar. Temas como a empatia têm crescido exponencialmente nos títulos de livros na primeira década deste presente século. (PINKER, 2013, p.766).

O prazer no trabalho se torna possível de ser investigado através da passagem da Psicopatologia do Trabalho para a Psicodinâmica do Trabalho. Mas ainda assim o sofrimento tem sido mais explorados nas pesquisas no Brasil. (MENDES; MULLER, 2013, p.290). Este presente trabalho utilizará conceitos da Psicodinâmica do trabalho para poder refletir e investigar a grande questão que vem à tona, que se apresenta na indagação de como é possível se obter satisfação através do trabalho por meio do discurso de um entrevistado. A princípio será apresentado o contexto da entrevista para que através da reflexão do caso se possa chegar a uma conclusão de que fatores contribuem para a cons-



trução do bem-estar dentro do contexto do trabalho.

## CONTEXTO DA ENTREVISTA

O entrevistado se apresenta como uma grande referência no seu local de trabalho e na função em que exerce no seu respectivo setor. O voluntário do sexo masculino, já tem 57 de idade e pouco mais de 30 anos de serviço na mesma instituição e função, faz curso superior, e apresenta uma grande identificação com seu trabalho e a instituição e uma aparente satisfação com o que faz. A expectativa que se tinha, ao ouvir o discurso foi contrariada ao que se apresenta no tempo atual em que o “normal” é se esperar queixas de adoecimento no trabalho e insatisfação.

Ao ouvir um trabalhador que de certa forma subverte a ordem esperada e demonstra como o trabalho pode ser um promovedor de saúde e dá pista para o entendimento o fenômeno cotidiano nas relações de trabalho, onde alguns trabalhadores podem adoecer e outros não. E para esse estudo usar a psicodinâmica do trabalho como referencial é de grande valia, por ser uma abordagem completa na investigação nesse campo, pois ela concilia aspectos importantes da teoria crítica e psicanálise na compreensão da saúde do trabalhador.

Para entrevista, primeiramente foi buscado um lugar tranquilo, que não houvesse uma circulação constante de pessoas. Ao nos dirigirmos ao local, o entrevistado recebia muitas ligações no seu celular, que tinham relação com serviços que estavam sendo executados antes de nos encontrarmos, já se passava das 18h45min, logo se pôde perceber a importância desse trabalhador no setor e função em que ele trabalhava. Já passava

da hora do término do expediente ele revelava que ainda havia serviços pra fazer antes de ir para sua casa. Essa grande disposição para o trabalho poderia aparentar ser comum se não fosse o fato de que o entrevistado já poderia ter se aposentado e não o fez, segundo ele poderia, mas não buscou se aposentar, o faria apenas no presente ano e ainda fez perceber que a sua vontade era adiar por mais um ano a aposentadoria.

A entrevista foi estruturada com 19 perguntas, muitas delas eram respondidas muito antes de serem perguntadas antecipadas no contexto do discurso de uma resposta a uma pergunta feita primeiramente. As perguntas eram orientadas na percepção do contexto em que esse trabalhador estava inserido e buscavam detectar alguma insatisfação causada com relação a função exercida, que é de eletricista numa universidade da Amazônia, uma função de risco. Toda essa entrevista, que durou cerca de uma hora e meia.

## ENTRE O SOFRIMENTO E O PRAZER, A SAÚDE DO TRABALHADOR

Para Canguilhem (2002, p.261), a Saúde é um equilíbrio conquistado à custa de rupturas incoativas, para ele um são, não é propriamente são, pois ele se mantém em uma imobilidade de seu estado. Uma abordagem que apresenta um homem são como um equilibrista parece ser bastante atraente pois assim como saúde e doença são polos contrários do mesmo processo, assim também acontece no sofrimento e o prazer. Fromm, analisa a saúde mental como:

[...]se caracteriza pela capacidade de amar e criar, pela libertação dos vínculos inces-

tuosos com o clã e o solo, por uma sensação de identidade baseada no sentimento de si mesmo como sujeito e o agente das capacidades próprias, pela captação da realidade interior e exterior, isto é, pelo desenvolvimento e da razão. (Fromm, 1979, p. 78)

Para ele a saúde não é um elemento individual, ela depende da estrutura da sociedade, assim para ele, uma sociedade saudável cria o homem saudável. Esse conceito é o que seria o ideal, no entanto, surgem indagações como o que fazer se a sociedade não propicia um ambiente saudável? Assim não se pode encontrar resposta para o fenômeno em que no mesmo ambiente de trabalho pessoas venham a adoecer e outras não.

O prazer e o sofrimento são temas frequentemente abordados na Psicodinâmica do trabalho, como se pode notar na seguinte passagem:

O trabalho pode ser tanto fonte de prazer quanto de sofrimento, sendo que um não exclui o outro. Prazer e sofrimento nessa abordagem são indissociáveis, e o trabalho contribui para subverter sofrimento em prazer a partir de condições sociais, políticas e éticas da organização e dos processos de trabalho. Tanto prazer quanto o sofrimento são resultados da combinação da história do sujeito com a organização do trabalho, sendo que o prazer resulta da vitória sobre a resistência do real. O trabalho deve proporcionar ao trabalhador uma mobilização subjetiva, uma atividade psíquica capaz de evitar o sofrimento e ressignificar a sua relação com o trabalho. (Mendes; Muller, 2013, p. 290.)

É através da mobilização subjetiva que se pode explicar o porquê algumas pessoas no mesmo ambiente, submeti-

das aos mesmo eventos acabam divergindo para a saúde e o adoecimento, com isso não equivale dizer que em algumas situações em que a organização do trabalho não possa ser fonte de adoecimento, mas equivale sim dizer que o processo de saúde/doença ocorre, através da mobilização subjetiva como um duplo processo relacionado entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade da organização.

Nesse ponto, pode-se destacar a fala do entrevistado, que a partir daqui será atribuído o nome fictício de Carlos, sobre a rotina do trabalho: *“as coisas ocorrendo tudo bem, eu pretendo continuar trabalhando mais um pouco, porque graças a Deus eu não tenho muito problema de saúde. Aí a gente vai acabar sentindo falta daquele dia-a-dia que você tem e tal. Por exemplo, eu entro de férias e passo 30 dias de férias, mas quando que com 20 dias que eu estou de férias eu já quero voltar ao meu ambiente de trabalho, aquela coisa toda. Mas isso ao você tem que ir trabalhando você mesmo, pelo menos eu tenho feito isso, trabalhar a minha cabeça pra quando eu estiver aposentado, não acontecer o que acontece com muitos aí que a gente já tem visto muitos exemplos aqui ‘aí eu quero largar tudo, eu quero me aposentar’ aí o cara passa 6 meses – 1 ano e tal, passeou, viajou, dormiu bastante, aquela coisa toda, aí muitas vezes a gente se encontra e ‘nossa Senhora, eu não aquento mais ficar sem fazer nada’. Então eu procuro trabalhar um pouco a minha cabeça pra que quando eu chegar nesse estágio saber administrar um pouco. Lógico que a gente vai cometer erros, isso é do ser humano, mas vamos ver daqui pra lá como é que vai ser.”*

É possível notar nas palavras de Carlos que o trabalho parece assumir um papel central como motivador em sua vida, essa rotina de trabalho proporciona uma dinâ-

mica que se fosse interrompida por muito tempo causaria prejuízos. Sennet (2009, p. 35) expõe que Adam Smith acreditava que a rotina embotava o espírito. No caso de Carlos, a rotina aparenta ser consideravelmente prazerosa e só se torna assim por causa da mobilização subjetiva, pois em outro momento ele evidencia acerca dos imprevistos: “No dia-a-dia, por exemplo, nós temos troca de lâmpadas, troca de reator, a sala do professor tá no escuro, a sala de aula tá no escuro, sala de aula não tem tomada funcionando, hoje com essa tecnologia quase todo mundo tem um notebook e muitas vezes não tá carregado e precisa de alguma tomada pra ligar. Então sempre nós estamos fazendo assim quase que na base da emergência, por exemplo esses dias atrás agora mesmo eu fiz aqui uma espécie de laboratório que começou um mestrado aqui e o pessoal tudo usando notebook não tinha tomada nenhuma na sala, tive que fazer as pressas 20 tomadas aí tive que fazer tipo um laboratório com circuito independente. Já pensou você tá com 30 notebooks ligados, tem quase 40 pessoas, pelo menos 25 ou 30 estão ligados, aí tivemos que fazer nas carreiras, na hora do almoço e tal, até que no dia seguinte o professor chegou lá e estava pronto. E aquelas correrias, queimou o disjuntor da bomba, queimou a bomba de puxar água pra atender os banheiros aqui da universidade, então você tem que fazer aquelas correrias, muitas vezes de manhã cedo a bomba queimou, não tem água, aqui transita uma faixa de 3 mil pessoas durante o dia e aí sem água não tem condição. É tomada de ar condicionado, é um ar condicionado que não funcionou. E cada dia que passa esse tipo de trabalho vai aumentando porque o pessoal vai se aposentando, a gente vai ficando sobrecarregado. É iluminação pública, um monte de coisa tipo, até serviço na área da informática na área de redes, mas na parte periférica que envolve cabeamento, quem tem que fazer esses cabeamentos somos nós (eletricistas). Esses dias agora mesmo eu fiz aqui o de um se-

*tor, fiz o cabeamento lá de cima pra cá pra sala da professora A e já estou com outro ali pra fazer, mas não tem tempo. É essas correrias aí, sempre tem alguma coisa pra fazer, é como eu falei ainda agorinha pra vocês ‘se eu passasse 24 horas aqui, ainda não dava conta de tanto serviço’ (...) a realidade eu nem considero isso desvio de função, porque tudo envolve parte elétrica(...) Essas coisas se você for levar em consideração negócio de desvio de função a coisa não nada.”*

Outro aspecto que parece ter bastante influência é a dinâmica do trabalho, que se revela em relação a sua função o julgamento sobre o trabalho, o que será abordado mais adiante.

## IDENTIDADE E TRABALHO

É visível que o trabalho é um fator importante na existência, podendo ser um meio privilegiado de promoção de contatos sociais e promoção de saúde, além de que produz meios de existência para o Homem e não é à toa que tem despertado atenção para o seu estudo desde muito tempo como vemos a seguir:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas, e o é, de fato, ao lado da natureza, que fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem. (ENGELS, 1999, p.4)

É possível observar a ênfase que o autor dá ao trabalho como um processo criador do Homem e assim, podemos analisar certas características nossas que podem colaborar para essa atribuição de tão grande importância para o trabalho. Na mesma linha Fromm (1979, p. 176.) destaca: “A menos que o homem explo-

re outros, terá que trabalhar para viver. (...) Porém o trabalho não é para o homem apenas uma necessidade inevitável; é também o seu libertador da Natureza, seu criador como um ser social e independente”.

Para Dejours, a centralidade do trabalho é argumentada. Essa centralidade se situa em relação a construção da identidade, não apenas por se tratar de uma atividade coletiva, pois é uma atividade direcionada ao outro que está sempre presente no campo do trabalho, o trabalho propicia a oportunidade de transformação de si mesmo e também a realização no campo social através do reconhecimento. (DEJOURS, 2001, *apud* CARDOSO, 2001, p. 90). Na Psicodinâmica do trabalho, a atividade laboral é percebida como um fator de alta importância na construção da identidade.

Três importantes características da anatomia humana podem ser observadas que conduzem a reflexão sobre o trabalho humano: primeiro a postura ereta, que possibilita manusear objetos ou atirá-los enquanto se pode locomover, segundo é a mão humana, que é composta por um polegar opositor bem maior em relação a todos os outros primatas e que possibilita o movimento de pinça com os dedos, e por último o encéfalo superdesenvolvido, que possibilita o uso criativo dessas características e também a utilização da linguagem humana que é única no planeta. Todas essas características possibilitam ao Homem um potencial quase que sem limites para a tecnologia e a produção através do trabalho.

Com todas essas qualidades, não é de se estranhar que o trabalho inquestionavelmente tenha importância central na constituição da identidade, na qual a identificação é indissociável e não pode

deixar de ser mencionada. Com a identificação, o ser humano passa a se perceber como um sujeito diferente dos outros, assim podendo romper com os “vínculos primários” na esfera afetiva, se separar da mãe e escolha se identificar com outros. Para Freud, a identificação é considerada como:

a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo [...] Podemos ver que a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo. (FREUD 1996, p.115 e 116).

Na mesma linha De Waal considera:

A identificação é o gancho que nos atrai e nos leva a assumir a situação, as emoções e o comportamento daqueles de quem somos próximos. Eles se tornam modelos para nós: empatizamos com eles e seguimos seus exemplos. As crianças geralmente caminham de modo parecido com o genitor do mesmo sexo, ou imitam seu tom de voz ao atender o telefone. (De WAAL, 2010, p. 83)

Assim é possível concluir que a identidade obrigatoriamente se constitui a partir do olhar do outro. O trabalho é um contexto em que as pessoas passam grande parte do tempo o que possibilita a visibilidade pelo outro. No caso de Carlos, os muitos anos de serviços para a mesma instituição e no mesmo cargo, leva a crer que tenham contribuído para que um sentimento de familiaridade e identificação positiva com a função exercida tenham se tornado fortemente enraizados. Visto que os seus anos de serviços tem quase a mesma idade da fundação da instituição, criando assim uma história

que caminha junto com a história organização. No novo capitalismo, com sua ética de flexibilização do trabalho, cada vez mais há a impressão de que casos como o de Carlos se torna raro e que o modo de produção se torna corrosivo ao caráter, pois impede que o trabalhador crie raízes, o que remete a seguinte passagem de Sennet:

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. (SENNET, 2001, p. 27)

Provavelmente se Carlos fosse exposto a um contexto como o exposto acima por Sennet, dificilmente ele criaria raízes, embora não se possa afirmar com certeza, pois é importante ressaltar a mobilidade subjetiva.

## RECONHECIMENTO E IDENTIDADE

A primeira barreira a ser superada para que ocorra o reconhecimento é a invisibilidade. Superando-a, se pode analisar a visibilidade em dois níveis: o primeiro é o da visibilidade na relação com pares e o segundo em relação com a hierarquia. O reconhecimento é uma contribuição moral-simbólica dada ao ego como compensação pela eficácia da organização. Segundo a Psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento passa por dois julgamentos, eles são: o julgamento de utilidade e o julgamento de beleza. (DEJOU-

RS, 1997, p.52, 54 e 56). O Julgamento de utilidade é dado pelos superiores assim reconhecendo a utilidade dos serviços prestados, o indivíduo se esforça e usa de sua inteligência para conquistá-lo. O julgamento de beleza é o reconhecimento dos pares que reconhecem a beleza do serviço.

Como já exposto anteriormente, sem reconhecimento não há mobilização subjetiva, pois ela está sujeita à dinâmica do reconhecimento, por trás dela, a busca da identidade se faz presente. É a partir do reconhecimento que se é possível transformar o sofrimento em prazer, é daí que se dá o processo de sublimação nos termos da Psicodinâmica do trabalho (MENDES; DUARTE, 2013, p. 261)

Essa dinâmica de atribuir vida ao trabalho e deixar a sua marca na organização se faz presente na próxima passagem do discurso de Carlos: *“E ai a gente vai fazendo o que a gente pode aqui, eu tento fazer aqui eu posso pra ver o melhor pra todos nós né, inclusive eu acho bacana quando eu vejo, assim, eu me sinto muito satisfeito quando uma pessoa sai daqui e você o vê aí no mercado de trabalho numa boa e tal, eu acho legal. Tenho visto muito isso. Muita gente que passou por aqui, hoje a gente vê por aí e muitas vezes me conhecem ainda né ‘C\*\*\* (apelido pelo qual Carlos é bem conhecido) e tal’ entendeu? E eu acho legal isso, muito bacana. Gente que se formou aqui e tá em outros estados aí, eu acho isso muito importante que a gente assim também se interage né, aquela conversação entre aluno, técnico e professor, eu acho isso importante pra que a universidade possa crescer... eu acho que essas coisas tem que ser mais*

*trabalhadas aqui dentro da universidade, por exemplo, você chega a determinado local de atendimento que você não é bem tratado, eu acredito que deveria ter um trabalho de gestão pra treinamento pra pessoa saber atender o semelhante dele, mas tem certos casos que não são bem assim né”.*

Nessa altura do discurso é possível perceber que Carlos é reconhecido até fora do seu setor e também faz críticas a instituição. O que transparece é que a solicitude de Carlos é apreciada por seus pares e por seus superiores, o que pode ter ligação direta com a resposta dada quando ele foi perguntado se sentia bem com o trabalho que ele executava: *“eu gosto muito do que eu faço e uma das coisas que eu também gosto muito de fazer, até porque meus pais me ensinaram, eu gosto muito de fazer amizade com as pessoas e me sinto bem. Gosto muito daquilo que eu faço, gosto muito do meu ambiente de trabalho. Tanto é que eu não sei, por exemplo, talvez a minha aposentadoria seja esse ano ou no ano que vem. Digamos que se fosse hoje a minha aposentadoria eu entraria com aquele auxílio permanência pra poder trabalhar.”* quanto a se sentir valorizado em relação a chefia ele respondeu: *“eu me sinto sim, me sinto valorizado! Eu nunca tive nenhum problema com administração nenhuma que passou, também nunca procurei criar problema com ninguém. E eu acho que na medida do possível eu sou valorizado sim. Graças a Deus eu vivo de cabeça erguida e tá bom demais, do jeito que tá eu me sinto muito bem.”* Algo importante que fica evidente é a boa relação com as pessoas que Carlos cita, o que possibilita os laços

de amizade, e fica possível notar que isso é um fator importante para a saúde mental, pois o sofrimento pode ser suportado melhor se for suportado coletivamente, como na citação a seguir.

Inicialmente o reconhecimento refere-se ao registro do fazer do trabalho em si; depois se destina para o registro do ser, da realização do eu e, neste momento, encontra-se a possibilidade de fortalecimento da identidade. Além disso, é nesta dinâmica do reconhecimento que se pode construir o sentimento de pertencimento a uma coletividade, (...) representando um contra ponto à solidão. Identidade e sentimento de pertencimento se colocam aqui como alicerces da saúde mental. (LIMA, 2013, p. 353)

Com todo o exposto fica evidente que a estima social é um fator de grande importância na coletividade para a promoção da saúde. Identidade e reconhecimento são intimamente ligados, indissociáveis. Nessa perspectiva, não seria possível abordar um e negligenciar o outro, estes dois fatores são importantes para a abordagem da saúde do trabalhador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se deparar com o caso de Carlos, temos algumas pistas para saber o porquê algumas pessoas no mesmo ambiente, submetidas aos mesmos eventos adoeçam e outras não. Carlos conseguiu até agora sucesso em aparentemente se manter saudável, mas as queixas existem. Foi salientado no começo deste trabalho que abordar o prazer não equivale a negar o sofrimento, os dois fazem parte do mesmo processo.

Houve em alguns trechos da entrevista, situações relatadas que levantam preocupações plausíveis como a se faz presente nessa passagem: *“Eu tenho 57 anos, em setembro eu vou fazer 58 aí a idade de aposentar eu já completei e o tempo também. Eu fui lá com o pessoal do RH e eles falaram pra levar a minha documentação e eu não levei ainda. Falta eu levar, diz que tem que marcar uma audiência lá no INSS pra ver a ‘verbação’ do tempo da empresa que eu trabalhei, mas como eu sempre trabalhei aqui na universidade em área ‘periculosa’ me dá o direito de me aposentar com 25 anos de trabalho. Inclusive hoje por coincidência eu peguei minha carteira de trabalho e deixei separado lá pra trazer, mas com essa chuva eu não trouxe. Mas daqui para o final do ano eu vou lá”.*

A entrevista aconteceu em meados de maio de 2014, o entrevistado poderia ter se aposentado em 2009, mas o que se percebe em seu discurso é que ele ainda irá deixar a aposentadoria para o futuro, para explicitar melhor a situação o destaque do próximo trecho da entrevista se faz necessário: *“O meu afastamento foi em 2012, no dia 06 de dezembro de 2012. A bomba de puxar água não estava funcionando lá na frente que manda água pra todos os castelos aqui do campus. Aí eu fui descer lá no local onde fica as bombas e a escada estava muito velha e enferrujada e quando eu fui descer eu peguei do lado aí quando eu coloquei o braço esquerdo que eu fiz força pra descer ela veio junto comigo aí eu me desequilibrei e caí lá embaixo. (...) Eu sei que eu não pedi afastamento, mas fui afastado parece que uns 10 ou foi 15 dias, mas logo em seguida eu já voltei a*

*trabalhar. Graças a Deus não fiquei com sequela nenhuma a não ser aquela dorzinha na coluna que já vinha tendo devido à idade. No geral eu agradeço a Deus de não ter acontecido nada. Muita gente aqui orou por mim, rezou por mim, essa energia positiva também é muito importante. Com relação a um problema de saúde eu nunca tive não, nunca pedi afastamento.”* Nesse último trecho ele foi questionado se havia pedido afastamento do trabalho por problema de saúde, nota-se que a privação de estar no ambiente de trabalho causa sofrimento psíquico.

Com relação a outras queixas, reclamou sobre a falta de equipamentos de trabalho, o que é muito grave se for levada em consideração a periculosidade da profissão de eletricitista. Queixou-se também a respeito do expediente que por algumas vezes impediu que ele pagasse algumas contas por causa do horário comercial. Mas o que mais levanta preocupação é a respeito da aposentadoria. Vê-se que pode ocorrer demanda para o acompanhamento psicológico ou especialista em saúde do trabalhador no decorrer da passagem à aposentadoria, pois a privação do ambiente de trabalho pode ocasionar implicações serias à saúde mental. Com base na entrevista, não se pode tirar conclusões a respeito de outros contextos (família, vida social) e, embora eles viessem à tona, não houve queixa a respeito.

A reflexão sobre a identidade e o reconhecimento no contexto do trabalho são fundamentalmente importantes para uma abordagem de promoção de saúde e pode ser bastante útil na abordagem preventiva do adoecimento no trabalho, pautando-se na mobilização subjetiva

que torna possível o prazer no trabalho. Ações no que diz respeito a preparação para a aposentadorias também precisam ser pensadas. Foi exposto que uma familiaridade com a função exercida e a estima no campo do trabalho são capazes de tornar a atividade laboral prazerosa, mas há também o reverso da moeda, é impossível não pensar nos efeitos que a privação do trabalho pode causar quando existe um forte sentimento de pertencimento.

A humanidade é boa em criar várias instituições com sentido de pertencer a algo maior que si mesmo, como igrejas, ONGS, movimentos sociais, partidos políticos (PORTELLA, 2013, p.58). No caso de Carlos, se abrem as possibilidades, como terminar a graduação ou abrir uma pequena empresa, mas a necessidade de se pensar em qualidade de vida na aposentadoria nas organizações é iminente, a mudança pode ocasionar desconfortos sérios. No tocante, as pessoas são o melhor remédio.

## REFERÊNCIAS

- CANGUILHEN, Georges. **O Normal e o Patológico**. 5. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CARDOSO, Marta Rezende; DEJOURS, Christophe. Entrevista. IN **Revista Ágora**, Vol 4, n 2, Julho/Dezembro de 2001, p. 89-94.
- DE WAAL, Frans. **A Era da Empatia: Lições da Natureza para uma Sociedade Mais Gentil**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010
- DEJOURS, Christophe, **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho**, 3. ed, São Paulo: Cortez – Oboré, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Fator Humano**, Rio de Janeiro: Ed Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- ENGELS, Friedrich, **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Rio de Janeiro: Rocket Edition, 1999.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FROMM, Erich. **Psicanalise da Sociedade Contemporânea**. 9. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979
- LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte I. (Orgs) **Christophe Dejours: da psicopatologia à Psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- LIMA, Suzana Canez C. Reconhecimento no Trabalho. IN: VIEIRA, Fernando de Oliveira Et Al (Orgs) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.
- MENDES, Ana M.; DUARTE, Fernanda S. Mobilização Subjetiva. IN: VIEIRA, Fernando de Oliveira Et Al (Orgs) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.
- MENDES, Ana M.; MULLER, Thiele da C. Prazer no Trabalho. IN: VIEIRA, Fernando de Oliveira Et Al (Orgs) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.
- PINKER, Steve. **Os Anjos Bons da Nossa Natureza: Porque a Violência Diminuiu**.



São Paulo: Companhia das Letras. 2013

PORTELA, Mônica. Quebra de Paradigma. IN: **Revista Psique Ciência & Vida**. Ed 86: Escala. Março de 2013, p. 56 – 63.

SENNET, Richard. **A Corrosão do Caráter**: As Consequências Pessoais do Novo Capitalismo. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

# FORMAÇÃO INICIAL X BLOCOS DE LURIA TRANSFORMANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO MÉDIO

Salete Maria Chalub Bandeira

*Universidade Federal do Acre/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre/Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

Evandro Luiz Ghedin

*Universidade Estadual de Roraima/Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

## RESUMO

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de doutorado em Educação em Ciências e Matemática, em andamento, conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre – FAPAC/CAPES e se apoia na Neurociência, para compreender de que forma o sistema nervoso processa a informação e ocorre a aprendizagem, com ênfase nos três blocos de Luria. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação e tem por objetivo analisar o resultado das observações e intervenções realizadas por discentes do 3º período do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre em turmas do 2º ano do Ensino Médio em Escolas do Município de Rio Branco, com a presença de alunos cegos. Com o intuito de formar professores críticos reflexivos e com saberes docentes para ensinar em turmas com deficientes visuais, vinte alunos em formação inicial, em colaboração com a docente de Práticas de Ensino de Matemática III (PEM III), construíram um kit pedagógico de Matrizes e Determinantes, na UFAC, conforme as sequências didáticas do professor de matemática da escola, dando importância nos outros sentidos, no ensino e na aprendizagem da Educação Matemática. Todas as etapas foram filmadas, desde as aulas na UFAC, como nos momentos de intervenção na escola.

Como resultado, destacamos o início da construção da identidade docente para atuar com a inclusão nas escolas e de uma melhor participação de todos os estudantes, inclusive do estudante cego nas aulas e avaliações de matemática.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Blocos de Luria. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de propiciar a oferta de espaços, tempos, conceitos e práxis pedagógica mediada pelos processos cognitivos da reflexão no contexto da formação inicial de docentes de matemática possibilitando à construção de saberes que tornam possível a inclusão de estudantes cegos no espaço escolar, à pesquisa articulou-se em torno do seguinte problema: como a oferta de espaços, tempos, conceitos e práxis pedagógicas, no contexto da Formação Inicial de Docentes, pode favorecer a inclusão de estudantes cegos nas Escolas de Ensino Médio de Rio Branco-Acre e possibilitar aos professores em formação inicial uma formação para a inclusão?

Na última década no Estado do Acre, temos acompanhado o aumento de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas nas classes comuns. Olhando os três últimos anos, o banco de dados obtidos na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – DEPE, ligado

ao Instituto Nacional de Pesquisas Educativas Anísio Teixeira – INEP em que realizaram a filtragem do censo obtido pela Secretaria de Educação Especial do Estado (SEESP/AC) apontam que no ano de 2011, foram matriculados 4.852 estudantes, e, em 2013, 6.405 estudantes em nossas escolas. Em Rio Branco - Acre, o censo confirmou um maior número de estudantes cegos no Ensino Médio comparando com os do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Com o intuito de aproximar Universidade e Escola e atendendo o que nos fala a Resolução CNE/CP nº 1/2002, oferecer aos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática “uma formação docente com atenção voltada à diversidade”, contemplando conhecimentos para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais, vinte discentes em formação inicial do 3º período do Curso de Licenciatura em Matemática juntamente com a docente da disciplina de PEM III da UFAC construíram um ‘*Kit Pedagógico de Matrizes e Determinantes – Kit MD*’ com tampas de refrigerante pet, semente de mulungu (representando os valores positivos) e de lentilha (para os valores negativos) para poder avaliar/ensinar os estudantes do 2º ano do Ensino Médio e, em particular um dos estudantes cegos, que estava sem nota no bimestre por não compreender o assunto de matrizes e determinantes em aulas de matemática sem recursos táteis.

Trata-se de abordagem qualitativa da pesquisa em educação utilizando-se como referência central às recomendações da pesquisa-ação. A investigação-formação adotou a proposta de Ibiapina (2008), com ciclos de planejamento, ação e avaliação/reflexão se sucedendo em três fases: diagnóstico, intervenção e ava-

liação. Para efeito do registro dos fatos e acontecimentos ocorridos na sala de aula com o grupo de professores em formação inicial, na aplicação de metodologias no contexto da UFAC e da escola utilizamos uma filmadora, um tripé e a filmagem como instrumento de registro.

Com a intencionalidade de formarmos na UFAC professores para a diversidade que investigam a própria prática, e dispostos a repensar a formação inicial e contínua dos professores nos apoiamos em Pimenta (2008, p.16) que têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividade de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Outro referencial abordado na pesquisa foi a Neurociência Cognitiva definida como, “o campo de estudos que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento”, de acordo com Sternberg (2012, p. 29), destacando os blocos de Luria (Oliveira, 1997), Gazzaniga e Heatherton(2007), Cosenza e Guerra (2011), Coquerel (2011) e outros.

Como resultado parcial, percebemos que com o material adaptado construído e aplicado na sala de aula comum, como na SRM permitiu uma participação ativa de todos os estudantes, e, principalmente dos estudantes cegos, bem como avaliá-los. E aos professores em formação inicial um início da identidade docente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Oliveira (1997, p. 86), destaca a *primeira unidade* de funcionamento do cérebro responsável pela “regulação da atividade cerebral e do estado de vigília”.

Também conhecido como unidade da atenção, que envolve camadas do córtex e o sistema reticular ativador - envolvido na excitação comportamental e nos ciclos de sono e vigília, Gazzaniga e Heather-ton (2005, p. 130). Através do fenômeno da atenção como nos remete Cosenza e Guerra (2011, p. 41) somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável.

O *segundo bloco*, é relativo ao *pensar*. Encontram-se os lobos parietais, temporais e occipitais. Destacando as funções táteis-cinestésicas, auditivas e visuais. Conforme Oliveira (1997, p. 87) é a “unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações”. Também conhecida como unidade de codificação e processamento, isto é um sistema funcional para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e dos aparelhos do próprio corpo.

O *terceiro e último bloco* é relativo ao *pensar mais elaborado* e ao *agir*, constituindo a parte mais nobre do sistema nervoso: o *lobo frontal*. Encontra-se a junção do pensamento com o movimento, também chamada de área psicomotora, possibilita a realização da aprendizagem de novas informações por intermédios de planos de ação.

Coquerel (2011, p. 116-117), comenta que quanto mais formos estimulados a resolver uma situação-problema, estamos potencializando dessa forma a aprendizagem, além de exercitarmos a inteligência, entendida aqui como a capacidade de resolver novos problemas de forma mais rápida. Esse fato ativará todas as outras áreas do sistema em conjunto, reforçando assim os caminhos dos trajetos dos neurônios que cumprem esse papel, tornando as sinapses mais eficazes e

eficientes à medida que são utilizadas.

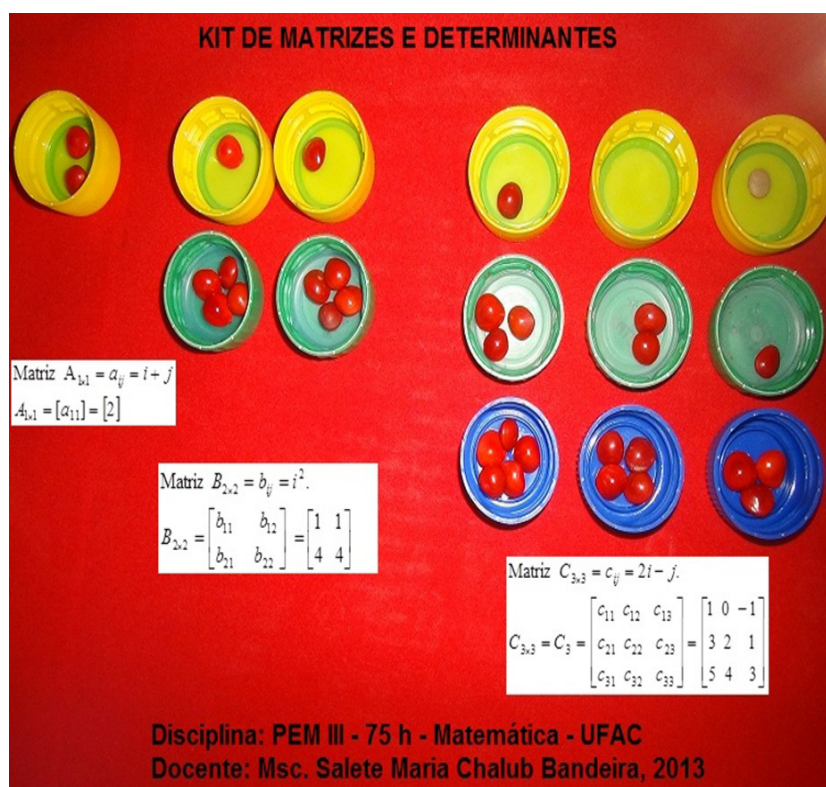
## O KIT DE MATRIZES E DETERMINANTES - KIT DE MD: O APRENDIZADO DO ESTUDANTE CEGO

Organizamos a turma de vinte discentes, do 3º período, matriculados na disciplina de PEMIII em grupos de quatro componentes e distribuimos as sequências didáticas dos professores das escolas, do 2º ano do Ensino Médio, modalidade que tinham estudantes cegos. O desafio foi pensarmos em recursos táteis (lobo parietal) e de voz (lobo temporal), uma vez que o estudante cego tem problemas no lobo occipital, responsável pela visão. Além do recurso didático tátil, o próximo saber foi como explicar para quem não tem a visão como a principal porta de entrada para o conhecimento. Precisamos pensar que tudo que fazemos tem que ser bem descrito com a voz. Evitar utilizar ‘isso, esse, aquilo’, que não tem sentido nenhum para o cego.

Dessa forma surge o recurso didático tátil ‘kit de MD’. A primeira maquete foi uma prancheta com várias cartelas de remédio, figura 3, feita em uma prancheta de caixa de papelão, forramos com um papel cartão e colamos cartelas de remédios. Iniciamos com a cartela de três linhas e duas colunas, semelhante à cela Braille, rapidamente reconhecida pelo estudante, que teve atenção (1º bloco – relacionado ao sentir), depois percebeu com o tato (2º bloco – relacionado as percepções e o pensamento e agiu, identificando o tipo de matrizes (3º bloco – solucionando a situação problema).

Com o assunto de determinantes utilizamos uma prancheta feita de isopor e coberta por EVA e depois anexamos as tampas pet e utilizamos sementes de dois tipos para explicar os conceitos, ilustrados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Kit de Matrizes e Determinantes.



Fonte: Bandeira (2013).

Figura 2: Intervenção Escolas com a PEM III.

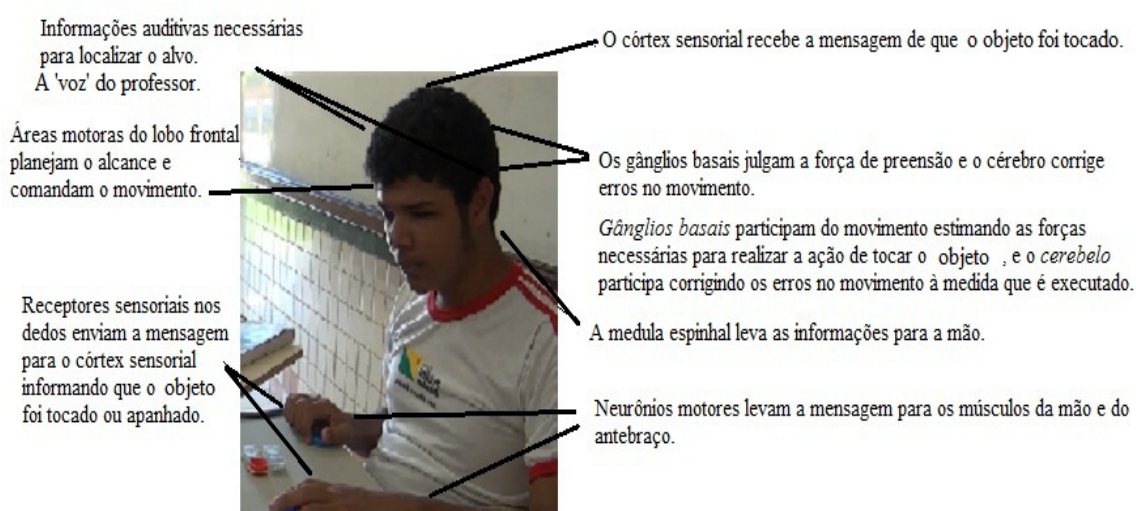


Fonte: Bandeira (2013).

Na Figura 3, a explicação da neurociência aplicada à Educação Matemática e às possibilidades de inclusão de estudantes cegos nas aulas. Além dos benefícios para o aprendizado dos alunos, per-

cebe-se também benefícios ao professor em formação inicial, a ampliação de sua prática pedagógica e saberes docentes.

**Figura 3:** Blocos de Luria - Kit de Matrizes e Determinantes.



Fonte: Adaptado de Coquerel (2011, p. 95).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como contribuição para a consolidação da Educação Científica percebemos a importância do aprender juntos, com as errâncias e as incertezas, com a interação e a colaboração para atingir o aprendizado. Entendemos que o recurso didático tátil e de voz, bem como conhecimentos da neurociência aplicada à educação têm um papel fundamental ajudando os estudantes cegos a quebrar barreiras e sair do isolamento fazendo-os interagir com outras pessoas e participar das atividades em sala de aula.

Aos professores em formação inicial que não acreditavam ser possível ensinar em turmas com alunos cegos, mudaram de opinião e apontaram algumas alternativas para a melhoria do aprendizado desse aluno, dentre elas a criação de uma monitoria na própria sala de aula e de mais recursos táteis e de voz, para as avaliações. Também com a experiência vivenciada começaram a se perceber professores, iniciando sua identidade docente e apontam os saberes da experiência, específicos e pedagógicos como importantes para saber ensinar.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Salete Maria C. et. al. Das Dificuldades às Possibilidades: desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no Ensino Médio. In: **XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**. 11, 2013, PUC-PR, Curitiba. Anais. ISSN 2178-034X. p.1-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_02.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2012.
- COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. **Neuropsicologia**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Psicologia em Sala de Aula).
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. Imp. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Anna Maria Luche, Roberto Galman; revisão técnica José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

# A ORGANIZAÇÃO DO SINTAGMA VERBAL ATRAVÉS DE PARTÍCULAS MODAIS E ASPECTUAIS EM ORO WARAM (WARI'/PACAA NOVA, TXAPAKURA)

Selmo Azevedo Apontes  
*Universidade Federal do Acre*

Seug Hwa Lee  
*Universidade Federal de Minas Gerais*

## RESUMO

Esse artigo objetiva apresentar características gramaticais do Oro Waram, variante do grupo Wari' (Pacaa Nova, família Txapakura), principalmente na organização do sintagma verbal com as diversas partículas modais e aspectuais, cujo trabalho é objeto da tese em desenvolvimento. Segundo Palmer (1986: p.3), a função básica das línguas é muito similar em diferentes sociedades, tendo em vista que as pessoas têm necessidades similares, relações similares e, em geral, partilham o mesmo mundo. Por outro lado, outra maneira de olhar para a questão é em termos de gramaticalização, isto é, como os traços semânticos comuns a quaisquer línguas podem ser capturados ou assinalados por meio de formas gramaticais. Entre os passos apresentados pelo autor para tratar do tema, vamos concentrar no passo b), no grau de gramaticalização, verificando os marcadores de aspecto e modo. Como a língua é de tipologia analítica, o Oro Waram possui organização do sintagma verbal em que os marcadores modais e aspectuais não ocorrem presos à raiz verbal, mas sim ocorre como partículas, circundando o verbo. Esse fato mostra a contribuição para o entendimento da gramaticalização dos marcadores de aspecto e modo.

**Palavras-chave:** Wari'. Sintagma verbal. Marcadores modais e aspectuais.

## INTRODUÇÃO

As línguas com tipologia flexional ou aglutinante manifestam os marcado-

res gramaticais presos à raiz verbal. Tendo em vista tratar-se de uma língua com tipologia analítica, o Oro Waram possui uma organização do sintagma verbal em que os marcadores de categoriais gramaticais não ocorrem presos à raiz verbal. Os marcadores de categorias gramaticais ocorrem com palavras na forma livre, mas que são dependentes semanticamente, pois fazem parte do conjunto denominado sintagma verbal.

Segundo Palmer (1986, p.3), a função básica das línguas é muito similar em diferentes sociedades, pensando em termos convencionais, em todas as partes do mundo, tendo em vista que as pessoas têm necessidades similares, relações similares e, em geral, partilham o mesmo mundo. Visões contrárias de Palmer são apresentadas por Sapir (1929) e Worlf (1940). Esses argumentam que a natureza de cada sociedade e das diferentes línguas implica em diferentes 'mundos'. Mas, embora isso possa ser verdade em algum grau, o fato que nós podemos aprender outras línguas que não seja a nossa e poder traduzir de uma língua para outra com um bom grau de precisão sugere que diferentes línguas têm muito em comum, que nós podemos identificar significados partilhados entre as línguas e que nós podemos perguntar como tratar corretamente o mesmo fenômeno.

Por outro lado, outra maneira de olhar para a questão está em termos de gramaticalização, isto é, com a ideia de como os traços semânticos que são comuns a qualquer língua podem ser capturados ou assinalados por meio de formas gramati-



cais em sistemas das línguas individuais (esse fato pode ser capturado em algumas línguas, mas não em outras). Palmer propõe 4 passos: **primeiro: identificar uma área com significado relevante.** Isto não é fácil no caso de modalidade. A ideia que tem sido posta inclui noções com atitudes e opiniões, atos de fala, subjetividade, não asserção, possibilidade e necessidade. O **segundo passo: identificar o grau de gramaticalização.** No caso do nível da formalização gramatical, a gramaticalização é uma questão de grau, de ‘mais ou menos’, mais que ‘sim ou não’. O Modo flexional é um exemplo muito claro de gramaticalização, no entanto marcadores de modalidade podem ser verbos modais, clíticos ou partículas. A situação de grau é somente esperada se é assumido que o sistema modal (ou qualquer outro sistema gramatical) foi desenvolvido gradualmente ao longo do tempo, e qualquer outra fixação no tempo pode representar uma riqueza de um estágio próprio de desenvolvimento e mostrar um grau particular de gramaticalização. O **terceiro passo: o grau de arbitrariedade da escolha da forma gramatical** trata sobre a arbitrariedade da forma gramatical, no sentido de que não é determinado diretamente pelo significado. O **quarto passo: verificação da extensão da gramaticalização em diferentes línguas,** mesmo com as categorias definidas mais facilmente como tempo e número, há uma considerável diferença na extensão da gramaticalização em diferentes línguas.

Em se tratando da definição de modo, Jespersen (1924) (*apud* Palmer (pp.9-10)) diz que o modo indicativo, subjuntivo e imperativo:

*‘they express certain attitudes of mind of the speaker towards the contents of the sentence, though in some case the choice of mood is determined not by the attitude of the actual speaker, but by the character of the clause itself and its relation to the main nexus on which it is*

*dependent. Further, it is very important that we speak of ‘mood’ only if the attitude of mind is shown in the form of the verb: mood this is a syntactic, not a notional category’.*

Assim, para Palmer, ampliando um pouco a visão de Jespersen, modalidade está preocupada com a característica subjetiva de um discurso, podendo ser definida como a gramaticalização da atitude e opiniões (subjetiva) do falante.

Para Givon (2001), modo manifesta a perspectiva do falante em como um evento está relacionado no tempo, ou seja, evidencia a realidade do evento, da situação. Isso faz com que a perspectiva do falante quer deixar expresso se evento ocorre ou não ocorre atualmente ou sua possibilidade de ocorrer.

Veremos que o trabalho se enquadra no segundo passo, identificando o grau de gramaticalização, e dos três exemplos citados por Palmer, verbos modais, clíticos ou partículas, os marcadores de aspecto e modo serão partículas requeridas para gramaticalizar a intenção subjetiva do falante ao relatar um evento. Como partículas, não serão presos aos verbos devido ao fato do Oro Waram possuir característica tipologicamente analítica, mas terão uma posição determinada na dentro do sintagma verbal. Convém lembrar que esse segundo passo é imprescindível para que se possa chegar ao quarto passo com segurança.

## MARCADORES DE TEMPO, ASPECTO E MODO

Segundo Givon (2001, p. 69), os três maiores sistemas gramaticais que se situam ao redor do verbo (ou sintagma verbal) em orações simples são:

- tempo, aspecto e modalidade; negação; pronomes e concordância.

O sintagma verbal geralmente inicia pelo verbo. Os marcadores modais podem vir antes do verbo (tal como o marcador de *habitual, condicional*), pós-ver-

bal (*imperativo*), seguido de marcadores de Aspecto e Tempo, e finalizado por um pronome, estes serão marcadores que codificam os argumentos do verbo. Essa organização do sintagma verbal segue um padrão: os marcadores modais são os mais próximos ao verbo, seguido dos aspectuais e dos temporais.

## TEMPO?

É comum encontramos uma tríplice divisão para enquadrar a categoria temporal em presente, passado e futuro. Mas, nem todas as línguas possuem marcadores morfológicos para expressar uma visão de ações ou eventos ocorridos em uma linha temporal nessa tríplice separação. Em Oro Waram a divisão ‘temporal’ é entre presente/passado e futuro, ou seja: um conjunto de marcadores morfológicos para expressar a ação ou evento verbal no presente e passado, e outro para o futuro. Na realidade, há uma diferença de

perspectiva: há uma especificação entre eventos factuais e não factuais: eventos que ocorreram ou estão ocorrendo *versus* eventos não factuais, eventos que tem a possibilidade de ocorrer. Whaley (1997, p. 223) denomina a primeira em morfologia simétrica e a segunda de morfologia assimétrica.

## TEMPO E ASPECTO

Whaley (p. 205) diz que: tempo e aspecto tipicamente são tão próximos nas expressões linguísticas que é impossível analisar um separado do outro. Muito mais fácil é demarcar modalidade. Já vimos que, como não há marcadores morfológicos para expressar a relação temporal simétrica, há em Oro Waram uma interação entre marcadores de tempo e aspecto, ou seja, os marcadores aspectuais podem ser uma das formas para gramaticalizar características temporais. Vejamos os exemplos a seguir

Factual: presente e passado			
(01.a)	maki? ʔna chegar 1SG		‘Eu cheguei/Eu chego’
(01.b)	kaw na comer 3SG		‘Ele/ela comeu; ele/ela come’
(01.c)	waki? na-ŋ Chegar 3SG-3SG.N	jiri-kon casa-3SG.M.GEN	‘Ele/ela chega na casa do homem’; ‘Ele/ela chegou na casa do homem’

Os exemplos em (01.a-c) não possuem nenhum marcador além do verbo e marcador pronominal de número e pessoa (01.a-b); e em (01.c), apenas o verbo ‘waki?’, os marcadores pronominais ‘na-ŋ’ (a primeira parte marcando a terceira pessoa do singular, não especificando o gênero; a segunda parte para um argumento nominal de gênero neutro) e o nome composto com o genitivo ‘jiri-kon’. Não há marcadores morfológicos para indicar o tempo ‘presente’ ou ‘passado’, mas a sentença indica que a ação expres-

sa pelo verbo pode ser traduzida como um evento que está sendo realizado ou que já foi realizado, ou seja, enfatizando a caracteriza factual. O factual também é denominada de *realis*.

### Não-factual: Futuro

A característica não-factual relacionada com o tempo futuro, ou seja, indicação de evento que tem a possibilidade de ocorrer, possui dois marcadores: um utilizado para a forma no singular ‘ta?’ e outro para a forma do plural ‘ji’, como pode ser verificado nos exemplos a seguir:

(02.a)	maki? ta? Chegar	na FUT.SG	3SG	‘Ele/ela virá’
(02.b)	pami? ta?	ʔna	paŋ	jek

	pescar	FUT.SG	iSG	PREP-N dia	'Amanhã eu pescarei'
(02.c)	fek Dia	pami? pescar	ji FUT.PL	rüt iPL.EXCL	'Amanhã nós (excl.) pescaremos'
(02.d)	Jam Sentar	to estar.PL	ji FUT.PL	nana 3PL	'Elas sentarão/descansarão'

Verifica-se, nos exemplos (02.a-d), que os dois marcadores de tempo 'futuro', { ta? } e { ji }, posicionam-se após o verbo. Esses marcadores codificarão o evento que vai ocorrer ou que tem a possibilidade de ocorrer, portanto, não-factual ou *irrealis*.

## MARCADORES ASPECTUAIS

A característica aspectual refere-se aos modos da gramática marcar a duração ou o tipo de atividade realizada pelo verbo (CRYSTAL, 2000, p.38). Muitas vezes a marcação do aspecto atua juntamente com a marcação 'temporal', deixando clara a realização do evento verbal na linha do tempo e sua referência quanto à iniciação, duração ou término do mesmo.

Quadro 1: Marcadores aspectuais

Marcador	forma	Posição	Marcador	forma	Posição
<i>Perfectivo</i>	pin	Pós-verbo	<i>Habitual</i>	tama?	Pré-verbal
<i>Já, passado, antigo</i>	ora?	Pré verbal	<i>Iterativo/ Repetitivo</i>	ma?	Pós-verbal
<i>Passado imediato</i>	afü	Pré-verbal	<i>Restritivo</i>	?e?	Pós-verbal
<i>Iminentivo</i>	win	Pré-verbal	<i>Iminentivo</i>	ho?	Pós-verbal

Conforme pode ser observado no quadro 01, os marcadores aspectuais ocupam duas posições no sintagma verbal: podem se localizar em posição pré-verbal e pós-verbal, como pode ser verificado nos exemplos abaixo.

**Aspecto perfectivo:** Como não há marcador para indicar o tempo 'passado', a partícula '**pin**' pode ser requerida na estrutura verbal para enfatizar o aspecto perfectivo da ação, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

(03.a)	kaw	pin	na			
	comer	PERF	3SG			'Ele/ela comeu'
(03.b)	kaw	pi?	pin	na		
	comer	terminar	PERF	3SG		'Ele/ela terminou de comer'

O *passado imediato* é marcado com '**afü**', que indica o aspecto de uma ação que 'acabou de ser terminada'. A posi-

ção deste marcador é sempre pré-verbal, como pode ser verificado abaixo:

(04.a)	afü	kaw	ri	na		
	INCEP	comer	EVID	3SG		'Evidentemente ele acabou de comer'
(04.b)	afü	?ara	na?i	koko		
	INCEP	fazer	3SG-N	cesto.N		'Ele acabou de fazer o cesto'

O *evento precedente* é marcado com '**ora?**' e é usada para indicar um aspecto temporal de um evento precedente (PREC). A posição dessa partícula é pré-

verbal. Também pode ser traduzido como 'já', 'antes', 'passado', como pode ser verificado:

(05.a)	ora?	tükü	ninim	?na		
	PREC	Pajé		iSG		'Eu já fui pajé'
(05.b)	ora?	kaw	ri	?na		
	PREC	comer	EVID	iSG		'Evidentemente eu já comi'
(05.c)	ora?	pa?	?an pe	pin	na?	kom afawet

PREC cair perder estar.SG PERF 3SG-3SG.N água criança  
 'A criança já derramou a água'

**Futuro imediato/próximo, 'win'** recebe um termo técnico: Iminentivo ou Inchoativo. Segundo Lyons (2000, p. 145), inchoativo *refere-se a um tipo de relação aspectual em que o início de uma ação é especificado, cuja significação pode ser traduzida por 'estar a ponto de' ou 'estar prestes a'*. Esse aspecto pode ser verificado nos exemplos a seguir:

(o6.a)	kaw	ta?	?	na		
	comer	FUT.SG		1SG		'Eu comerei'
(o6.b)	win	kaw	ta?	?	na	
	INCH	comer	FUT.SG	1SG		'Estou prestes a comer'; 'Daqui a pouco eu vou comer'

**O Habitual** indica que um evento verbal é realizado frequentemente. O habitual é marcado com a partícula **'tama?'** e vem sempre precedido ao verbo, como pode ser verificado abaixo:

(o7.a)	tama?	kaw	na	papak	paŋ	oro	jek
	HAB	comer	3SG	milho	PREP-N	COL	dia
							'Ela habitualmente come milho todos os dias'
(o7.b)	tama?	winim	nanaŋ	ka		in ki?	nekükün
	HAB	esperar	3PL-N	NOMIN		retorno	3PL.M.GEN
							filho.PL 3SG.M.GEN
							'Eles habitualmente esperam o retorno dos filhos'

**O Repetitivo 'ma?'** indica uma ação que é *'repetida'* ou executada *'novamente'*, tal como pode ser verificada nos exemplos a seguir:

(o8.a)	kaw	ra?				
	Comer	2SG.IMP				'Coma!'
(o8.b)	kaw	ma?	ra?			
	Comer	REP	2SG.IMP			'Coma mais!' 'Coma de novo/novamente'
(o8.c)	kaw	ma?	na			
	Comer	REP	3SG			'Ele come de novo/novamente'
(o8.d)	kaw	ma?	ta?	na		
	Comer	REP	FUT.SG	3SG		'Ele comerá de novo/novamente'
(o8.e)	aŋü	kaw	ma?	pin	na	
	INCEP	Comer	REP	PERF	3SG	'Ele acabou de comer novamente'

Observe-se também que a localização repetitivo 'ma?' segue após o lexema verbal. No caso de haver marcador 'temporal' (o8.d) ou aspectual (o8.e), o marcador de repetitivo segue está próximo do lexema verbal.

## MARCADORES MODAIS

Segundo Whaley (1997, pp.219-223), o modo é uma categoria gramatical através do qual os falantes de uma língua podem

indicar se eles acreditam que um evento ou estado atualmente ocorre, não ocorre ou se tem a possibilidade de ocorrer. Serão acrescentadas também partículas deônticas (que lida com a obrigação ou o desejo de uma determinada ação), epistêmicas (que lida com graus de possibilidades de uma determinada ação). A marcação deôntica e epistêmica realizam-se em uma complexa fusão de fatores incluindo tempo, aspecto, entonação, contexto e pistas não verbais.

Quadro 2: Marcadores Modais

Marcador	Forma	Posição	Marcador	Forma	Posição
<b>Desiderativo</b>	paŋi	Pós-verbal	<b>Possibilitativo/ talvez</b>	tara?	Pós-aspect.
<b>Optativo</b>	me?	Pós-verbal	<b>Aparentivo</b>	ak	Pré-verbal
<b>Exortativo</b>	me?	Pós-pronom.	<b>Evidentivo</b>	iri na paŋ	Livre

<b>Permissivo/ confirmativo</b>	na ne	Verbal	<b>Confirmativo</b>	iri na ne	
<b>Obrigativo</b>	ha?	Pós-verbal?	<b>Citativo</b>	nana	Pós-pronom.
<b>Não-volitivo</b>	pafi		<b>Citativo (M)</b>	nonon	Pronominal
<b>Proibitivo</b>	ta?	Pré-verbal	<b>Citativo (F)</b>	nanam	Pronominal

Os marcadores modais não possuem somente uma posição específica. Como pode ser verificado no quadro 02 acima que há marcadores em diferentes posições, e diferentes posições: pós-verbal, verbal, pré-verbal, pronominal, locução adverbial e final de sentença. Segundo Givon (2001) o meio mais comum de realizar a marcação modal é através de verbo lexical, de um verbo auxiliar e de advérbios modais. Pode-se verificar no quadro

acima que a característica modal não é marcada com o meio mais comum citado por Givon, e sim por meio de partículas.

**Quase, Desejo, Desiderativo:** A modo de marcar ‘desejo’, ou indicar ‘algo que quase se realizou’ é através de ‘pafi’. Traduzir meramente como um ‘desiderativo’ não dá conta de expressar os significados do mesmo, como os exemplos abaixo podem evidenciar:

Exemplos com ‘quase’:

(09.a)	pa?	pafi	?non ?na-on	me	komowa	
	Matar	quase	1SG-3SG.M	pássaro	mutum	“Eu quase matei o nambu’
(09.b)	kono		pin	pafi	nana	
	Morrer.PL		PERF	quase	3PL	‘Eles escaparam’; ‘Eles quase morreram’
	Exemplo traduzido como um verbo ‘querer’:					
(09.c)	kaw	pafi		rüt		
	comer	DESID		1PL.ECXL		‘Nós queremos comer’
	Exemplos traduzidos como ‘desejar’:					
(09.d)	pa?am		pafi	?nam ?na-am		
	Querer/gostar	DESID	1SG-3SG.F			‘Eu estou desejando/querendo-’
(09.e)	pa?am		pafi	?non ?na-on		
	Querer/gostar	DESID	1SG-3SG.M			‘Eu estou desejando/querendo-o’

Apesar de haver um ‘verbo’ específico para *desejar*, o mesmo não impede que o reforço através do aspecto de ‘desiderativo’, ‘algo não realizado’ possa co-ocorrer, como nas duas sentenças (09.d-e).

**Optativo ou ‘exortativo’:** O termo é usado para indicar uma atitude no ato da fala, indicando um ‘desejo’ (Whaley,

1997, p.220), ‘um pedido feito em um momento intenso de raiva’. Mas, pode indicar também uma ‘orientação comportamental’, ‘um aconselhamento’, ou como diz Givon (2001, p. 93), manifesta uma atitude avaliativa do falante, um julgamento de preferência ou desejabilidade de um estado ou um evento. Vejamos:

(10.a)	maki?	ra?		me?	ron	ma?
	Vir	2SG.IMP		OPT	ra?-on 2SG.IMP-3SG.M	DEM.AFAST
	-‘Tomara que (ele) venha’. ‘Diga para ele ali’					
(10.b)	maki?	ra?		me?	ram	ma?
	Vir	2SG.IMP		OPT	ra?-am 2SG.IMP-3SG.F	DEM.AFAST
	-‘Tomara que (ela) venha’. ‘Diga para ela ali’					
(10.c)	mi?	pin		ra?	me?	ron
	Morrer	COMPL		2SG.IMP	OPT	ra?-on 2SG.IMP-3SG.M
	-‘Tomara que (ele) morra!’ ‘Diga para ele ali’					

Nos exemplos (10.a-c) observa-se o marcador para optativo, ‘me?’, segue o codificador pronominal usado para *imperativo singular*. Nesses três exemplos, temos duas orações: a primeira direta in-

direta e a segunda direta. A segunda não possui o verbo ‘dizer’ marcado lexicalmente.

Vejamos a mesmo marcador, agora na função de ‘exortativo’:

(10.d)	kirik	yeŋ	me?	kayi	winaŋ	pana?	ma?	
	olhar	2PL.IMP-3SG.N	EXOR	espécie	cabeça	árvore	DEM.AFAST	
	‘Tomai cuidado com essa planta tipo cabeça’. ‘Olhem com cuidado a pimenta ali’							
(10.e)	ta?	tomi	fa?a?	ma?	me?	fa?	tomi	ne
	PROIB	falar	triste	2SG	EXORT	irmão.caçula	falar	1SG.OBL/BEN
	‘Não fique triste, meu irmão caçula. Fale comigo/Conte-me’							

Nos dois exemplos acima, o termo utilizado para expressar o modo exortativo também segue após a marcação pronominal (10.d-e), tal como ocorreu nos exemplos em (10.a-c) para indicar uma função ‘optativa’. A diferença é que no primeiro grupo há duas orações, e no segundo grupo, apenas uma. Desse modo, tem a mesma partícula assume funções diferentes dependendo da posição em

que fará parte no sintagma.

**Permissivo, capacidade, confirmativo:** Para expressar uma concordância com algo, ou requerer a confirmação ou permissão de algo, utiliza-se ‘na’, de forma separada porque o núcleo acentual cai na primeira palavra monossilábica, e não na segunda. Vejamos os exemplos abaixo:

(11.a)	na na	ka	maki?	taŋ	Jek					
	CONF	REL	vir	1SG.FUT-N	dia					
	- ‘Eu posso vir amanhã?’, ‘Eu posso vir no dia?’, ‘Permita que eu venha amanhã?’									
(11.b)	na na									
	CONF						- ‘Pode!’, ‘Permito’			
	No caso de interrogativa utilizando o verbo ‘ter’, será verificado nos exemplos abaixo que não haverá a realização desse									
(11.c)	ʔom	na	pa?	tok <sup>w</sup> i	tow	ʔom	na	pa?	traŋ	je
	NEG	3SG	1SG	caroço	ferro	NEG	3SG	1SG	Pólvora/carvão]	
	na na	ka		mi?	ma?	pa?	ayi			
	CONF	COMPL	dar	2SG	1SG	tio				
	‘Não tenho caroço de ferro ( <u>chumbo</u> ). Não tenho carvão de fogo ( <u>pólvora</u> ). Tu podes me dar, tio?.									
	‘Caroço de ferro não existe para mim. Carvão de fogo não existe para mim. Confirma que tu me darás, tio?’									

Muitas vezes o confirmativo pode ser usado diretamente com o vocativo ao qual se refere, como no exemplo abai-

xo (11.d), buscando uma confirmação de uma determinada pergunta:

(11.d)	na na	ayi	
	CONF	tio	‘Não é, tio (paterno)?’

**Debitivo:** A partícula ‘ha?’ marca o modo debitivo. Esse modo indica uma obrigação física ou moral para a realiza-

ção de algo, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

(12.a)	tomi	na	pa	Joyam				
	Falar	3SG	1SG	jovem				'A jovem falou comigo'
(12.b)	tomi	ha?	fün		kotre?	kam	fi	
	Falar	DEB	1PL.INCL-3SG.M	ji-on	kote-re?		yi-fi	
					pai-1PL.INCL	ASS.F	Mãe.1PL.INCL.GEN	'Nós devemos obedecer aos nossos pais e nossas mães'
(12.c)	wiyikon		tomi ha?	ram		yim		
	wiyi-kon			ra?-am		yi-im		
	Pequeno-3SG.M	falar	DEB	2SG.IMP-3SG		mãe-2SG.GEN		'Pequeno, obedeça à sua mãe'
(12.d)	ram	ram	tomi het	ra?	ha?	na		
	Demorar		falar sair	ENF	DEB	3SG		
								'Ela demorou para falar (algo que estava escondendo)'

Os dois exemplos em (12.c-d) mostram que essa mesma partícula 'ha' é posposta ao verbo 'falar': {{tomi} {ha}}, e essa composição forma a nossa tradução: *obedecer*, como se *obedecer* aos mais velhos fosse interpretado como parte de algum estatuto obrigativo/debitivo dentro da cultura, ou seja, como uma obrigação moral por parte das pessoas mais novas.

Da mesma forma o exemplo em (12.d) indica que a partícula 'ha' não faz parte do verbo, pois pode ser inserido outro modificador entre o verbo e a partícula.

**Não-volitivo:** Há um marcador específico 'papi' que serve para indicar uma ação que foi realizada 'sem controle', ou seja: *sem volição*, como os exemplos abaixo irão mostrar:

(13.a)	porot	maw	papi	naŋ	mam	foraha?		
	cair	ir	N.VOL	3SG-N	buraco	jovem		'O jovem caiu sem querer no buraco'
(13.b)	mok		papi	naŋ	pakün	<u>mam oŋo ho wa</u>		
	Esbarrar		N.VOL	3SG-N	pedra	canoa		'A canoa se esbarrrou sem querer na pedra'
(13.c)	Mok	papi		non	pana?	paŋ	ka	tüt
	Esbarrar	N.VOL		3SG-3M.SG	árvore	PREP	NOMIN	andar
								3SG.M.GEN
	fohara?							
	jovem							
								'Aquele menino desastrado se esbarrrou na árvore'
								'O jovem esbarrrou-se/trombou-se com a árvore devido ao andado dele'

**Proibitivo:** O modo proibitivo é marcado com uma partícula monossilábica 'ta?' posicionada antes do verbo, como será visto nos exemplos abaixo:

(14.a)	kom	ra?						
	cantar	2SG.IMP						'Cante!'
(14.b)	ta?	kom	ma?					
	PROIB	cantar	2SG					'Não cante!'
(14.c)	ta?	kom	he?					
	PROIB	cantar	2PL					'Não cantai!'
(14.d)	ta?	ton	ho	ma?				
	PROIB	varrer	IMED	2SG				'Não varra agora'
(14.e)	ta?	kaw	ho	he?				
	PROIB	cantar	IMED	2PL				'Não comi agora!'
(14.f)	manfita?		ta?	kep	maŋ	tow	ne?	
	Filho.VOC.		PROIB	pegar	2SG-N	ferro	1SG.GEN	
								'Filho, não toques na minha espingarda'

**Citativo:** Há duas formas específicas para indicar um argumento que ‘não se conhece’ ou ‘não se quer identificar’, ou indicar uma informação secundária: uma delas é inserir o pronome na forma de 3PL não identificando o gênero: a) ‘**nana**’; mesmo sendo um marcador de ‘indefinido’, pode receber o marcador de

argumento interno do verbo, identificando o gênero do objeto. O caso b), pode receber o especificador de gênero do objeto feminino, ‘**nanam**’. O citativo, em c), pode receber o especificador de gênero masculino ‘**nonon**’.

Pronome de 3PL {nana} marcando o ‘citativo’:

(15.a)	pan	ʔnaʔ	ka	ʔom	pene	kom	nana	paʔ
	Cair	1SG-N	REL	NEG	lugar	água	CITAT	1SG
	‘Disseram para mim: - <i>‘Eu nasci no tempo de seca/sem água’</i> ’							
(15.b)	ko	tükü	ninim	nana				
	REL	pajé		CITAT				
	‘Dizem que alguém que é pajé’							

O pronome pessoal de terceira pessoa do plural ‘nana’ marca um modo ‘indefinido’ de indicar a responsabilidade pela

informação.

Pronome identificando o gênero feminino do objeto [nanam]

(15.c)	momaw	na	nanam					
	Ir.pl		3SG	CITAT-F.SG				
	‘[Dizem sobre ela]: ela fugiu’							
(15.d)	ʔan	pin	na	tramaʔ	nanam			
	Levar	PERF	3SG	homem	CITAT-F.SG			
	‘Dizem que ela se casou’; ‘-O homem levou. [Dizem sobre] ela’							
	Pronome identificando o gênero masculino do objeto {nonon}:							
(15.e)	küt	naʔ	tok <sup>w</sup> e	nonon				
	Pegar	3SG-N	castanha	CITAT-M.SG				
	‘Dizem que aquele homem compra castanha’; ‘[Dizem sobre] ele: - Ele pega (compra) castanha’							

**Parece/ aparentivo, semelfactivo:** O termo para semelfactivo, ou também denominado de aparentivo, é usado quando não se tem certeza de um determinado fato, de uma determinada infor-

mação que se quer relatar. É marcado com o termo ‘**ak**’, seguido de um pronome completo, posicionando-se antes do verbo, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

(16.a)	ak		ka	tomiʔ	iri na	paʔ	ka	na
	SEMEL		COMPL	falar	EVID		APL	3SG
	‘Parece verdade o que ele fala’; <i>‘Parece que ele fala verdade’</i>							
(16.b)	maʔ	karawaʔ	ka		maʔ	non		
	INT	coisa	COMPL		2SG	3SG-3SG.M		
	-‘O que aconteceu com você?’ Ele [disse-]lhe’							
(16.c)	ak		ka	kati	ka	na		
	SEMEL		COMPL	doente	APL	3SG		
	‘Parece que ele está doente’							

O **Evidentivo** é usado para expressar ‘certeza’, ‘compromisso’ diante da informação prestada. É marcado com a com-

posição: ‘**iri na paʔ**’ seguido de um morfema relativo, localizado antes do verbo, como pode ser observado abaixo:



(17.a)	<u>íri na paŋ</u>	ka	tomi?	ka			
	EVID	REL	falar	3SG.M	'O que ele falou é verdade.' <i>'É verdade o que ele fala'</i>		
(17.b)	nok	íri na paŋ		fiyekükün			
	Não-gostar	EVID		REFL-3PL.M	'Eles não se gostam/se odeiam de verdade'		
(17.c)	ʔom	ka	tomi?	íri na paŋ	tati	kaka	<u>kofohoŋon nana</u>
	NEG	COMPL	falar	EVID	EXP.	3PL.M.NEG	jovens
	'Os jovens não falam a verdade'						

O evidetivo sugere ser uma construção com 3 ou 2 palavras. A primeira delas é para 'evidetivo'. A segunda, um 'confirmativo'. E a terceira, a 'preposição, que também tem seu sentido direcional.

O evidetivo também pode fazer parte de uma expressão confirmativa, buscando a ao comprometimento do falante em direção a uma determinada informação:

(25.f)	<u>íri na paŋ</u>	ma?					
	EVID/ certeza	2SG		'Você tem certeza?'			

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados sobre o Oro Waram evidencia um estágio em que o processo de gramaticalização dos marcadores aspectuais e modais são em forma de partículas situando-se em torno do verbo. Tendo em vista a estrutura da língua de tipologia analítica, as partículas não são afixadas a um núcleo verbal, nem por meio de composição, nem por meio de flexão. Os marcadores possuem ainda um estatuto de serem semanticamente presos ao núcleo do verbo, mas morfológicamente separado. Desse modo, os marcadores não podem assumir o núcleo do sintagma verbal, mas ajudam a complementar, a especificar o sentido requerido pela intenção subjetiva do falante. Assim, a intenção do falante em deixar delimitado, registrado a perspectiva do falante ao relatar um evento, uma ação verbal. Essa perspectiva é gramaticalizada em relação à duração do evento, ou se o evento ocorre, ocorreu ou se tem a possibilidade de ocorrer. Por outro lado também, há a gramaticalização, o requerimento de marca morfológica para deixar expressa a atitude diante da informa-

ção dada.

Os trabalhos de Givon (2001) deixam claro que quando um verbo porta ao mesmo tempo marcas morfológicas presas a uma determinada raiz, tal como: modo, aspecto, tempo, pessoa, número, na verdade é manifestação de um estágio da língua em que provavelmente esses marcadores já tiveram a forma morfológicamente 'livre', ou seja, não presos a um radical. Desse modo, os dados apresentados do Oro Waram apresenta o modo como as partículas modais e aspectuais se organizam dentro do sintagma verbal. Trabalhos posteriores devem mostrar o porquê da dupla posição: pré-verbal e pós-verbal para uma mesma categoria: seja ela modal ou aspectual. Provavelmente a posição em que cada partícula ocupa são pistas para delimitar melhor a denominação a ser dada. Optamos por usar o termo 'partícula' por ser mais neutro, tendo em vista que o trabalho descritivo ainda está em andamento.

Assim, esse trabalho é de cunho mais descritivo que teórico, pois o trabalho comparativo só poderá ter melhores resultados quanto mais se conhece a estru-

tura de uma determinada língua.

## REFERENCIAS

COMRIE, Bernard. **Language universals and linguistic typology: syntax and morphology**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

GIVON, Talmy. **Syntax: an introduction**. I. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2001.

\_\_\_\_\_. **Syntax: an introduction**. II. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2001.

WHALEY, Linsay J. **Introduction to typology: the unity and diversity of language**. Newbury Park: Sage Publications, Inc, 1997.

PALMER, Frank R. **Mood and Modality**. Cambridge University Press: 1986.

# SILÊNCIO, DOR, PRAZER E DESPRAZER EM *WITHOUT A NAME*, DE YVONE VERA

Sheila Dias da Silva

*Universidade Federal do Mato Grosso*

## RESUMO

No romance *Without a Name* (1994), a escritora zimbabuense Yvonne Vera narra a trajetória da jovem Mazvita, uma mulher que resiste a inúmeras formas de violência. Mazvita tenta superar o trauma sofrido, após o estupro e a queima de sua aldeia, mas é possível perceber a impossibilidade de esperança num futuro, pois o cenário que se vê está repleto de desolação causado pela guerra de libertação e pela opressão patriarcal. Neste romance em especial, Vera traz à tona a experiência feminina reprimida e silenciada em seu país. Ela dialoga com outras escritoras africanas ao acreditar que é necessário inverter as estruturas da opressão e dos estereótipos coloniais impostos às mulheres negras, o que reforça seu papel como uma escritora com ideais feministas. O objetivo deste trabalho é justamente demonstrar de que forma a autora explora toda a dor, o sofrimento e o silenciamento da personagem, compartilhando sua voz com essas mulheres, desbloqueando suas narrativas na construção de uma coletividade que as inclua. **Palavras-chaves:** Resistência. Silenciamento. Aniquilação. Yvonne Vera.

## INTRODUÇÃO

Um tema recorrente no conjunto da produção literária da escritora Yvonne Vera é a questão da experiência da mulher em contextos coloniais nos períodos de emancipação política. Ainda que tenha começado a escrever quase duas décadas depois da independência do Zim-

bábue, ela analisa o longo processo de descolonização enfrentado por seu país através da vivência de personagens femininas, tingindo com as cores do gênero os motivos da resistência e da confrontação. Em seu romance *Without a Name* (1994), encontramos uma temática semelhante. Embora tenha que fazer frente a uma carga de violência que talvez se torne pesada demais, a personagem representada por Vera, Mazvita, é uma resistente por excelência.

Para Cibele de Guadalupe Souza Araújo (2010), Vera aborda as relações de poder, aliadas à questão de gênero, dentro do contexto da luta de libertação do Zimbábue, e dá voz a um grupo, o das mulheres, muitas vezes silenciado na literatura contemporânea. Entendemos, no entanto, que deve haver uma problematização em relação à ideia de dar voz a um grupo oprimido. Como sabemos, tal noção pode levar a um certo paternalismo na representação do outro, que não se coaduna em absoluto com a obra de Vera. Por toda a solidariedade que demonstra em relação às mulheres pobres zimbabuenses, Vera parece compartilhar sua voz com elas. Mesmo desfrutando o privilégio de sua posição social diferenciada, principalmente em virtude de sua formação acadêmica, ela parece não falar por essas mulheres, mas falar com elas, produzindo uma narrativa coletiva do ser feminino no Zimbábue, que corrói o seu apagamento na história. O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias das

quais Vera lança mão para desbloquear as narrativas das mulheres pobres de seu país, sobretudo no romance em questão, acompanhando a jornada de dor, sofrimento e desesperança de Mazvita. Mas antes é preciso localizar Vera no contexto da literatura do Zimbábue e da escrita de autoria feminina na África.

## 1. A LITERATURA DO ZIMBÁBUE

De acordo com Michael Chapman (1996), os primeiros textos produzidos no Zimbábue foram escritos nas línguas shona e ndebele e apresentavam um cunho religioso. A intenção das missões religiosas cristãs era catequizadora, “civilizar” o nativo, impondo-lhe a religião europeia. No entanto, muito antes desta literatura escrita, antes ainda da chegada do europeu ao Zimbábue, já havia uma literatura tradicional oral, tanto shona quanto ndebele, muito rica, que compreendia desde provérbios, versos elegíacos (funerários) e panegíricos (elogios), até poemas de amor e narrativas, como contos, por exemplo:

Os provérbios são a lembrança que o grupo acumulou através de sua longa experiência coletiva, os poemas elogiam seus chefes, os mortos, o amor e, através dos contos, eles se divertiam e ensinavam algumas lições valiosas (OWOMOYELA, 2002, p. 43, tradução nossa).

Já o conto popular era um dos principais tipos de narrativa e também uma forma de entretenimento à noite, entre o jantar e a hora de dormir. Os griôs se sentavam para contar suas histórias para as crianças: “[m]uitas vezes, eles incluíam canções que, por vezes, envolviam a participação do público” (OWOMOYELA, 2002, p. 46, tradução nossa). Assim, além

de ensinar sua cultura para os pequenos, eles também se divertiam. O povo shona acreditava que essas histórias haviam sido inventadas por um griô muito antigo e que deviam ser passadas para as gerações futuras, assim sucedendo até os dias atuais.

Dessa forma, quando a nova tradição literária escrita surgiu no território do Zimbábue, ela já encontrou ali uma tradição bem desenvolvida. Os escritores passaram a combinar a sabedoria antiga das comunidades com uma forte consciência de mudança num mundo moderno. Essa literatura escrita por nativos demorou a chegar, pois até o final da década de 1940, as narrativas produzidas eram principalmente romances de tradição europeia.

Para Chapman, os escritores deste período preocupavam-se em descrever a paisagem selvagem ou mostravam os colonos cuidando da terra enquanto que retratavam os nativos, de forma pejorativa, muitas vezes como preguiçosos, selvagens e exploráveis. Porém, no início dos anos de 1950 surgem então escritores como Arthur Shearly Cripps, Doris Lessing e Stanlake Samkange, que, conforme Chapman nos conta, passam a se preocupar em escrever romances sobre o funcionamento da colônia, as lutas, a situação das pessoas nesses períodos de guerra e o Apartheid. Mas, ainda que tivessem um posicionamento diferenciado, esses escritores não deixavam de ser brancos, pertencendo à minoria dominante do país.

Ainda de acordo com Chapman, foram os anos de 1960 e 1970 que viram o surgimento de uma escrita literária verdadeiramente negra no Zimbábue. Havia um clima crescente de descontentamento pela situação em que se encontrava o país, mergulhado numa guerra de guer-

rilha, entre brancos e negros. Esses primeiros escritores negros sentiam uma necessidade de responder aos colonos, que eles, enquanto nativos, tinham sim uma história para se orgulhar.

Rino Zhuwarara (2001), por sua vez, afirma que nesses primeiros romances produzidos por negros, havia uma preocupação em se avaliar as origens e em se buscar a identidade do povo. Ele também afirma que quase todos os escritores negros, cujos trabalhos foram publicados antes de 1980, tinham como tema central de suas obras a questão da busca da identidade. Esses livros, escritos em inglês, geralmente eram lidos na metrópole ou por um pequeno grupo da elite nativa. Os escritores zimbabuenses haviam compreendido que, se quisessem alcançar um maior número de leitores, deveriam escrever em inglês. Assim como em outras ex-colônias, a língua do colonizador foi mantida como o meio de comunicação nacional e um facilitador no intercâmbio internacional.

Conforme afirma Chapman, essa primeira geração de escritores negros do Zimbábue, cuja maior parte havia sido educada nas escolas missionárias, era moderada, ou seja, ao mesmo tempo em que apoiava as campanhas nacionalistas, mantinha respeito pelos ideais multirraciais da Federação Central Africana. Já a geração mais jovem, que ganhou destaque na década de 1970, era produto de escolas menos eurocentristas, bem como da Universidade da Rodésia (atualmente Universidade do Zimbábue), onde havia professores com ideias iluministas que continuaram a transmitir valores racionais e humanos, mesmo em períodos de intransigência política. O resultado, segundo Chapman, foi uma literatura independente e introspectiva. Eles proje-

tavam um pessimismo em seus romances e questionavam a própria colônia quanto as suas posturas nos movimentos guerrilheiros. As personagens desses romances levavam vidas fragmentadas, com o trauma psicológico e emocional da guerra refletindo-se em seu caráter.

A ficção desses escritores, que Rangirai Alfred Musvoto (2004) chama de segunda geração, estava envolvida nas questões contemporâneas. Ao contrário dos primeiros escritores que passaram a infância nas áreas rurais e se deliciavam com as histórias orais contadas em volta da fogueira, esses novos autores foram forjados numa sociedade brutalizada. Assim, conforme nos explica Oyekan Owomoyela (2002), os romances escritos após a independência têm uma escrita voltada para a exploração das difíceis experiências vividas durante as guerras de guerrilha. Os anseios de liberdade dos escritores eram ainda uma mistura do antigo e do novo, do desespero e da esperança. Essa literatura que surgia, forjada no calor das inúmeras batalhas e nas consequências delas, refletia nas narrativas uma sensação de deslocamento físico e mental:

Owomoyela ainda considera que as narrativas produzidas a partir da década de 1970 alcançaram maturidade, pois inúmeros romancistas do Zimbábue produziram trabalhos impressionantes e, aos poucos, foram conquistando o reconhecimento internacional e ganhando prêmios de prestígio. Para Musvoto, quando as narrativas desses escritores foram publicadas, a luta armada contra a dominação branca foi ganhando impulso na Rodésia. Essas obras literárias mostravam visões abertamente críticas contra o sistema político vigente. Musvoto nos revela ainda que havia uma forte repres-

são a todo tipo de pensamento crítico ao governo, e os escritores deveriam atender a esses moldes (escrevendo apenas o que fosse do interesse do Estado) ou, como aconteceu a muitos que não aceitaram as condições impostas, enfrentar a expulsão e o exílio na Europa, como o grande escritor Dambudzo Marechera.

Nessa mesma época, o Zimbábue testemunhou um aumento sem precedentes no volume de obras literárias produzidas por mulheres negras, em língua inglesa. A escrita dessas mulheres era uma resposta aos dilemas que as afligiram por longos anos de silenciamento. As histórias e experiências sociais vivenciadas por elas permaneceram excluídas, já que, nas obras de autores homens, o foco era a situação do negro colonizado e os temas giravam em torno das relações raciais e da guerra de libertação, não mostrando as injustiças infligidas às mulheres.

Em meados da década de 1990, surge Yvonne Vera, que, como foi dito anteriormente, é uma das romancistas mais proeminentes do continente africano que escrevem em língua inglesa. Ela trata em sua obra, como nos informa Muponde (2002), de assuntos tabus e localiza os lugares em que a opressão e o silenciamento das mulheres se encontram, nas mãos de um governo opressor e no âmbito familiar, sendo ambos regidos por uma conduta de valores patriarcais tradicionais. Percebemos, então, que a escrita de Vera, surge da necessidade de inverter as estruturas dessa dominação.

## 2. A ESCRITA FEMININA AFRICANA

Para Florence Stratton (1994), antes mesmo da década de 1970, já havia algumas mulheres que se utilizavam da literatura oral para questionar a subjugação imposta a elas. As primeiras escritoras a

escrever utilizavam suas próprias experiências, bem como as de suas antepassadas, para trazer à tona a história da luta da mulher africana tradicional em seus romances. Stratton nos conta que essa mulher marginalizada, naturalmente excluída dos assuntos públicos, vista como incapaz de ocupar cargos de responsabilidade política, passa a refletir sobre seu estado e toma consciência dele. Essas preocupações serão retomadas como temas em suas obras.

A sul-africana Elleke Boehmer (1995) tem uma posição um pouco diferente daquela dada por sua colega anteriormente. Para Boehmer, é só a partir da década de 1970, que as escritoras africanas pós-coloniais, bastante influenciadas pelos movimentos feministas nos Estados Unidos e Europa, iriam começar a retratar personagens femininas como sujeitos capazes de agência e resistência. Por outro lado, ela concorda com Stratton sobre a invisibilidade da literatura produzida pelas mulheres africanas. Ela assevera que, até o início dos anos 1970, a escrita das mulheres se assemelhava a um continente perdido dentro dos discursos nacionalistas coloniais e pós-coloniais. Afirma ainda que, por mais que essas mulheres estivessem exercendo várias atividades, seja como viajantes, colonas ou escritoras, seus trabalhos não eram reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens.

Para a camaronesa Juliana Makuchi Nfha-Abbenyi (1997), a literatura produzida pelas mulheres no continente africano foi deixada às sombras dos escritores masculinos, como se elas não existissem, mas somente nas últimas décadas elas floresceram no mundo literário. Nfha-Abbenyi credita dois motivos para que a escrita feminina tenha ficado incógnita por tanto tempo: por um lado, a indús-

tria editorial era dominada por homens brancos e não dava crédito às obras das mulheres negras e, por outro lado, entre os intelectuais negros, havia também certa descrença quanto à relevância da expressão literária das mulheres. Contudo, como nos conta Nfha-Abbenyi, essa situação reverteu-se nos últimos anos, e as narrativas escritas por elas traziam não só as suas próprias experiências na forma de emocionantes personagens femininas que enfrentavam um mundo machista e racista, como também a história de muitas outras mulheres negras africanas que eram vítimas de algum tipo de violência ou injustiça.

Uma das mudanças mais dramáticas no mundo literário ao longo da última década foi o florescimento de um grande corpo de mulheres escritoras, poetas, críticas. Não é que escritoras negras não existissem antes desse período, mas, segundo Nfha-Abbenyi, a cena literária negra tinha sido, historicamente, predominantemente um domínio masculino.

Nfha-Abbenyi ainda declara que, para a crítica literária, havia pré-requisitos para que os romances fossem publicados, um deles seria a comprovação de que o escritor teria alcançado no mínimo uma graduação. Assim, a chegada tardia das mulheres para a cena literária escrita seria creditada, segundo ela, ao fato de elas não terem concluído seus estudos. Eram muito poucas as mulheres que alcançavam o ensino superior até as décadas de 1970 e 1980. Stratton retoma a discussão de Ifi Amadiume sobre o preconceito masculino na educação durante o período colonial. Para essa autora, era grande a proporção de meninos sobre a de meninas matriculadas nas escolas da província da Nigéria desde 1906 até a década de 1970. Isso se deve ao fato de que

as políticas coloniais, combinadas com as tradições nativas africanas, acabaram por negar o acesso das meninas à educação.

Stratton afirma que a seleção de homens para a educação formal foi fomentada pelas instituições coloniais, mas recebeu o apoio das sociedades africanas nativas, pois, para elas, a educação ocidental era uma barreira para que a mulher desempenhasse seu papel de esposa e mãe. Ainda conforme Stratton, muito poucas foram as exceções abertas às meninas. Elas foram, em grande parte, mantidas longe da educação formal. Como afirma Nfha-Abbenyi, os homens foram os primeiros a ser educados, portanto, os primeiros a escrever. Os administradores coloniais foram cúmplices dessa visão de mundo em que se deixava a mulher em segundo plano.

Nfha-Abbenyi chega à conclusão de que as tentativas de muitas mulheres africanas em se adaptar às mudanças sociais radicais inauguradas pelo colonialismo geraram um grande dilema para os homens. Stratton afirma que os africanos acabaram desenvolvendo uma teoria de que os papéis desempenhados por homens e mulheres são historicamente diferentes, com as mulheres devendo agir como mediadoras entre o passado e o presente, enquanto os homens deveriam se ver como mediadores entre o presente e o futuro. Essa é uma teoria que serve para justificar e reproduzir as estruturas de dominação masculina e, segundo Stratton, continuar a negar às meninas e mulheres a igualdade de acesso à educação e outros recursos.

Assim, as mulheres escritoras negras não só do Zimbábue, mas da África de uma forma geral, escreveram e escrevem a partir das margens de sua sociedade. Elas escrevem como um grupo lutando

para romper a opressão patriarcal e os estereótipos coloniais sobre as mulheres negras. Grande parte da escrita dessas mulheres é, portanto, um discurso que compartilha a voz com as mulheres que têm sofrido duplamente, com o colonialismo de um lado e, de outro, com a dominação patriarcal nativa. Essa relação entre a escrita das mulheres e seu status na sociedade revela que o próprio ato de escrever sobre mulheres as torna autoras de sua própria história e as liberta de ser meros objetos de autoria masculina.

Vera declara, em entrevistas dadas, que ela escreve sobre as mulheres, sobre o sofrimento dessas mulheres e que seu intuito é trazer à tona a história silenciada delas, para que se possa refletir, repensar e reconstruir uma nova história, em que elas possam ter voz: “[a] minha escrita é uma crítica dos pontos fracos da minha sociedade. A posição das mulheres precisa ser reexaminada com maior determinação para que haja mudança” (VERA apud LARSON 2001, p. 1, tradução nossa).

Num país onde as mulheres são muitas vezes intimidadas ao silêncio, Vera não demonstrou ter medo de se expressar. Como ela mesma afirma na entrevista concedida a Jane Bryce (2002), o importante para ela era escrever seus romances, colocando o leitor em cena, fazendo com que esse leitor fosse testemunha e fizesse parte do que estava acontecendo na trama.

### 3. MAZVITA, UM CORPO ALQUEBRADO, MAS RESISTENTE

Em *Without a Name*, Vera narra a jornada de Mazvita, uma jovem que sai de sua cidade natal, Mubaíra, no Zimbábue, após ser violentada durante a guerra civil anterior à independência, em busca de

um recomeço na cidade grande, Harare. Antes, porém, ela permanece por um certo período em Kadoma, trabalhando nas fazendas de tabaco, onde se envolve com Nyenyedzi. É com ele que ela protagoniza as cenas mais felizes do romance. Mas o que parecia ser bom para Nyenyedzi não parece ser para Mazvita. Ela esconde algo dele. Em nenhum momento ela lhe diz seu próprio nome, o que é talvez o primeiro indício da sua condição de ser sem nome, em alusão ao próprio título da obra. Ele resolve nomeá-la “Howa”.<sup>1</sup>

Mazvita percebe que o relacionamento entre os dois é frágil, tão frágil quanto o ovo que eles haviam encontrado juntos. O ovo pode ter aqui dois significados para Mazvita: ora ele é visto como fragilidade, ora como um recomeço, mas um recomeço longe de Nyenyedzi. Eles encontraram o ovo em um ninho que havia sido feito na fenda de uma rocha, em meio a muitas outras pedras. Um lugar inóspito, onde eles se amaram livremente. Mazvita parece compreender que seu relacionamento com Nyenyedzi era semelhante àquele ovo, algo belo, leve e frágil, mas não uma verdadeira chance que a vida lhe pudesse ter dado de um recomeço. O relacionamento entre eles estava fadado ao fracasso, bem como a nova vida que deveria nascer daquele ovo jamais seria um pássaro. O ovo quebrado aborta o pássaro que poderia nascer dele. De certa forma, o corpo de Mazvita ao final também parece um ovo fissurado, como veremos adiante. De qualquer forma, ficar com Nyenyedzi era voltar atrás em sua decisão de liberdade. Mazvita tinha uma ideia fixa, a de seguir em frente. E ela estava feliz:

There was no beginning or ending to her happiness, only a continuous whirl of blue cloud. The air was bright and clear beneath the sky, trans-



parent. [...] She was comforted. [...] She remembered the egg... (VERA, 2002, p. 20)

Quando Mazvita se lembra do ovo, ela se lembra agora que pode ter um recomeço, longe dele. Nesse sentido, aqui ela parece se esquecer da fragilidade do ovo, enfatizando apenas o seu potencial de vida nova. Mas um aspecto não pode ser realmente separado do outro. Que potencialidade de dar origem a uma nova existência pode ter o ovo se ele estiver rachado? Que possibilidade Mazvita tem de mudar se seu corpo está alquebrado? No entanto, seu corpo resiste, ela resiste a se deixar ficar no conforto do afeto por Nyenyedzi.

A resistência de Mazvita em não querer ficar com Nyenyedzi, mesmo tendo bons sentimentos em relação a ele, parece ter sido uma forma encontrada por Vera para questionar a ideia de que o corpo da mulher se constitui apenas na relação com o homem. Mazvita obtém prazer no contato físico com Nyenyedzi, mas almeja uma liberdade maior, uma amplidão de movimentos mais vasta. Nesse sentido, parecem estar em jogo dois importantes aspectos envolvidos na conformação física das mulheres: a redução da mulher ao seu corpo – (é a mulher apenas um corpo?) – e a redução do corpo da mulher meramente as suas funções sexuais – (sendo a mulher um corpo, é apenas um corpo sexual?)

De certa forma, Mazvita sente que Kadoma e o relacionamento com Nyenyedzi não podem lhe trazer o destino que ela deseja, mas apenas a ruína. Ela trazia consigo o trauma do estupro e não conseguiu superar toda a violência que havia sofrido. Ela se calou, silenciou, bem como no dia fatídico, permaneceu em silêncio. Segue então para seu destino, Harare. No

entanto, ao chegar à cidade grande, percebeu que nada era como havia sonhado. Não havia lugar para dormir, não havia emprego, a não ser aqueles em que seria babá das crianças dos brancos:

she learned that the most immediate work she could secure was not in the smoke-filled industrial areas, but in the affluent homes located on the other side of the hills [...]. Mazvita was definite that she had not come to the city simply to nurse the children of strangers. She would look for another kind of employment (VERA, 2002, p. 66).

Ela não queria ser babá dos filhos dos ricos. Depois de ter deixado tantas coisas para trás, ela não iria desistir. Continuará a procurar. Ela é mais uma das inúmeras mulheres que fugiram para a cidade, mas que não têm profissão, com muitas delas acabando por se prostituir. No caso específico de Mazvita, ela encontrou Joel, um homem que a levou para viver com ele. Mas o que ela não esperava era que iria acabar dependendo financeiramente dele. Sem um emprego, as coisas iam se complicando cada vez mais para ela. Suas esperanças de futuro estavam ficando distantes. Ela sentia que precisava recuperar seu futuro: “She hoped to succeed. Success could only be measured by holding the past against the future” (VERA, 2002, p. 66). O sucesso, para Mazvita, seria esse abandono do passado, ou seja, não apenas de suas experiências pessoais traumáticas, mas também de todo o passado cultural que a tornava submissa aos homens, em troca de um futuro em que pudesse ser finalmente livre e independente. Mas, infelizmente, Mazvita não encontrava emprego. Harare demonstrava ser uma cidade tão preconceituosa para as mulheres quanto a aldeia e a so-

cidade tradicional haviam sido.

A Harare vista através dos olhos de Mazvita, embora seja um local de exclusão, também é um lugar de contradição, na medida em que reprime e libera novas formações. Sem parentes ou amigos, ela é capaz de desaparecer no meio da multidão. Os edifícios e arranha-céus e, além de tudo, o movimento constante apresentam o espaço ideal para esquecer. Na cidade ela era livre, poderia ter qualquer nome, qualquer idade. Mas foi essa mesma cidade que Mazvita experimentou a partir de uma posição de tripla marginalidade, ou seja, como mulher, como negra e, de certa forma, como estrangeira, pois devemos levar em conta que ela havia saído da zona rural para a zona urbana, portanto, era uma pessoa que vinha de outro contexto cultural, diretamente para a cidade, na qual não sabia como viver.

De acordo com Chipó Hungwe (2006), assim como Mazvita, que não tinha uma profissão, inúmeras mulheres zimbabuenses migraram do campo para as cidades durante o processo de descolonização do país. Elas não eram trabalhadoras qualificadas e não tinham instrução, mas fugiam do trabalho penoso dos campos e geralmente da violência dos maridos, dos pais, dos sogros e até mesmo da guerrilha. Havia dois caminhos para elas na cidade: ou se adequavam aos subempregos ou acabavam se prostituindo. Através desse romance, Vera demonstra inúmeras contradições que aconteceram nos tempos da descolonização.

Uma delas é o movimento das mulheres negras em direção às cidades. O governo colonial vacilava entre trabalhar com e contra o patriarcado tradicional negro no controle dessas idas das mulheres aos centros urbanos. Hungwe afirma que essa migração feminina foi muito contestada

principalmente porque as cidades eram locais oficialmente designados para moradores brancos e apenas os trabalhadores negros do sexo masculino poderiam viver ali, pois a elite branca precisava dos serviços deles, mas suas moradias ficavam em locais mais afastados dos centros das cidades. A presença das mulheres negras vem, então, modificar a paisagem urbana.

Muitas dessas mulheres que começavam a ocupar as cidades tornavam-se independentes financeiramente, o que representava uma mudança em seu modo de vida e pressionava a sociedade para uma alteração nos costumes. Mas esse não é o caso da protagonista de *Without a Name*, que, sem dinheiro e sem emprego, passa a ser cada vez mais dependente de Joel. A situação de Mazvita piora um pouco mais quando se descobre grávida e Joel lhe obriga a sair de casa. Num gesto desesperado, Mazvita comete infanticídio, ao enforcar o bebê com a gravata de seu novo amante. Em desespero, ela se arrasta pelas ruas da cidade tentando se livrar do corpo, mas não consegue. Decide amarrá-lo às costas e voltar para sua aldeia, aparentemente para enterrar o bebê e seu passado.

A narrativa se inicia, então, naquilo que já seria o seu fim, com Mazvita retornando para sua aldeia para talvez tentar enterrar seu filho. Ela se apresenta aqui como um ser quase fantasmagórico, com um rosto todo sujo de lama. Uma lama que havia secado há tempos e que ela não se preocupava em retirar de seu rosto. Mazvita é um ser desfigurado e nos dá a impressão de que é uma mulher que não consegue suportar o peso de seu próprio corpo, um corpo que parece estar desmembrado, com um pescoço torcido. Ela sentia ainda como se houvesse um nódu-

lo em seu pescoço. Algo tão pesado que a impedia de inclinar-se para qualquer lado que fosse.

Aquele caroço que aparentemente se estabelecera no pescoço de Mazvita a impedia de engolir qualquer coisa, pois o que quer que ela engolisse se mudava para um dos lados de seu corpo. Ela sentia-se totalmente perdida, deslocada, dolorida e quebrantada. Mazvita não conseguia pensar claramente, culpava o enorme nódulo que estava alojado em seu pescoço e sentia que estava condenada: “She had no doubt that all her body was moving slowly into that lump, that she would eventually turn to find her whole being had abandoned her” (VERA, 2002, p. 8).

Ela matara seu próprio filho. A morte dele deveria ser uma espécie de liberdade para ela. Ela não se sentia mãe, assim como não quis experimentar a maternidade. Ela também não deu um nome a seu filho. O ato de nomear nas culturas africanas é muito importante. Mazvita, por exemplo, é um nome de origem shona que quer dizer “gradidão pelo presente da vida”, como bem nos informa Kizito Z. Muchemwa (MUCHEMWA, 2002, p. 11 tradução nossa). No entanto, ela não tinha motivos para comemorar “esse presente”, tampouco “essa vida”. Ela recusa esse nome. Ela nega seu nome e seu passado na tentativa de esquecer tudo o que havia sofrido.

Finalmente, após chegar à aldeia, que se encontra destruída e incinerada, ela parece ser atendida pelo espírito de sua mãe morta e vagueia pelos lugares onde o estupro ocorreu. Ela revive os incidentes daquele dia de seu passado. Desembrulha seu filho, talvez para enterrá-lo, como parecia pretender, na tentativa de um novo começo, mas seu gesto é interrompido pelo encerramento da narrativa.

Para Muchemwa, o contexto da aldeia queimada funcionaria como a destruição imaginária de arquivos tradicionais africanos, tanto de colonos quanto do exército de libertação, pois, assim, segundo ele, Vera define nesse romance o palco para os motivos de renomear e reescrever através da história de Mazvita a situação das mulheres e meninas que se viram espremidas entre um governo colonial repressivo e a violência dos guerrilheiros nacionalistas.

A jornada de Mazvita ilustra o movimento das mulheres das zonas rurais para as áreas urbanas, destacando a migração de pessoas. A guerra, que havia começado no campo, a queima da aldeia e em seguida o estupro foram motivos que arrancaram Mazvita de sua aldeia, jogando-a numa maré de acontecimentos para a qual ela não estava preparada emocionalmente, psicologicamente ou mesmo financeiramente.

Para Meg Samuelson (2002), o fim do romance representa a cura necessária para um novo futuro. Já Muponde (2002) argumenta que a jornada cíclica de Mazvita reflete a experiência da mulher zimbabuense no círculo fechado que a história do próprio país se tornou. Segundo ele, o retorno de Mazvita é uma tragédia em vez de um consolo. É impossível encontrar o novo caminho. Em nossa concepção, não há esperança de superação para a personagem quando ela realiza o seu retorno para a aldeia de origem. Há sim uma aniquilação completa e total das possibilidades de encontrar um futuro esperançoso, pois ainda que a personagem lute a todo momento contra a opressão enfrentada, a desarticulação é tão grande que seu futuro e mesmo seu passado parecem ter sido destruídos, afinal, seu filho está morto e a aldeia para a qual ela retorna está reduzida a cinzas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mazvita é uma mulher que resiste de todas as formas. Mas mesmo seu esforço sobre-humano não a impede de ter a vida devastada e destruída. Durante toda a narrativa, percebe-se o tamanho da devastação que a personagem sofre (salvo alguns breves momentos vividos com Nyenyedzi). Todas as tentativas de ter uma vida melhor, de um recomeço da personagem foram invalidadas por um contexto de abandono e de caos e destruição, causados por uma sociedade patriarcal que, em nenhum momento, a acolheu. Ela não teve uma vida preenchida. Não havia uma possibilidade de futuro para ela, mesmo quando ela retornou para a aldeia. A incapacidade de alcançar seus objetivos e aspirações constitui a consequência trágica de seu fim.

A experiência fatalista retratada na obra mostra o impacto das configurações urbanas decorrentes do processo colonial que violou tanto os corpos quanto os direitos das mulheres e como elas perderam sua essência. Mazvita é torturada e estuprada, bem como a terra do Zimbábue o foi. A luta pela retomada da terra invadida, explorada, violada está no coração do movimento nacional de libertação do país. Essa relação, bem como a vulnerabilidade do corpo de Mazvita, está significativamente afetada pelas particularidades da situação política e histórica do Zimbábue nesse momento. A violência que tem sido imposta a seu corpo é concomitante aos esforços violentos para obter a independência. Os discursos sociais e políticos parecem estar literalmente personificados em Mazvita e seu corpo representa a nação durante os últimos anos da guerra de libertação.

No momento do estupro, Mazvita

pôde experimentar o silêncio. Ela não chorou, mas era como se o mundo tivesse acabado para ela. Vera parece sugerir que o silêncio se torna incapacitante e destrutivo para as mulheres. Pode-se considerar que o impacto duradouro do colonialismo e do nacionalismo tenha impedido muitas mulheres de se expressar. No caso da personagem analisada, podemos pensar que os obstáculos relacionados à fala podem estar diretamente ligados às formas de representação que foram legadas às mulheres pelos discursos de ambos, colonialismo e nacionalismo. Como assevera Bohemer, é importante reconhecer que os homens não foram apenas os atores desses dramas, mas também tinham o poder de determinar os significados das ações.

Através de todo o sofrimento vivenciado e experimentado por Mazvita, Vera demonstra a preocupação em apontar e questionar os papéis e os lugares definidos para as mulheres. Ela, como mulher, negra, africana, se coloca como uma voz a compartilhar das sensações, das percepções, das experiências de dor, prazer ou desprazer que o corpo feminino vivenciou. Vera não sustenta que só as mulheres são vítimas da guerra. Como uma escritora feminista e pós-colonial, ela assume a posição de que as mulheres, homens e crianças fazem parte da luta e, portanto, são vítimas dessa guerra desastrosa. Sua maior insistência, porém, é que o silêncio nas lutas das mulheres e das crianças é, igualmente, vital e significativo, por isso, deve vir à tona, pois as mulheres foram esquecidas na história da independência do país. Essas mulheres são vítimas de promessas quebradas tracejadas de esperança e sonhos que não foram cumpridos por seus líderes. Esses sim foram intolerantes com seu povo, mas principalmente

com as mulheres.

A aniquilação das tentativas de resistência da personagem não invalida nem vai contra o feminismo de Vera. Mostrar sua protagonista como encurralada ao final da narrativa exige uma reflexão a respeito do caráter desolado e desesperançado do contexto em que ela e outras mulheres africanas vivem. Seria mais um modo de ver criticamente esse cenário do que impedir que essas mulheres continuem resistindo. A resistência está tão imbricada em Mazvita que parece ser o seu modo natural de ação. Ao colocar o foco de sua narrativa sobre ela, Vera está iluminando também as trajetórias incansáveis das mulheres africanas, mesmo que ainda não pareça haver uma solução para os seus males.

## NOTAS

<sup>1</sup> *Howa* significa amor na língua shona.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cibele de Guadalupe Sousa. **Uma leitura da representação do feminino na ficção de Yvonne Vera**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BOEHMER, Elleke. **Colonial & postcolonial literature**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1995.

BRYCE, Jane. Interview with Yvonne Vera. In: MUPONDE, Robert; TARUVINGA, Mandy (Eds.). **Sign and taboo: perspectives on the poetic fiction of Yvonne Vera**. Harare/Oxford: Weaver Press/James Currey, 2002, pp. 217-226.

CHAPMAN, Michael. **Southern African**

**literatures**. Pietermaritzburg: University of Natal Press, 1996.

HUNGWE, Chipso. Putting them in their place: “respectable” and “unrespectable” women in Zimbabwean gender struggles. In: **Feminist Africa**. Issues 6. Subaltern sexualities, pp. 33-47, September 2006. Disponível em: <<http://agi.ac.za>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

LARSON, Charles R. Back to Bulawayo – novelist Yvonne Vera’s decision to leave Canada and return to her homeland of Zimbabwe. In: **The world and I journals**. 116. Disponível em: <<http://www.highbeam.com/doc/1G1-79409992.html>>. Acesso em: 6 nov 2013.

MUCHEMWA, Kizito Z. Language, voice and presence in *Under the Tongue* and *Without a name*. In: MUPONDE, Robert; TARUVINGA, Mandy. (Eds.). **Sign and taboo: perspectives on the poetic fiction of Yvonne Vera**. Harare/Oxford: Weaver Press/James Currey, 2002. p. 03-14.

MUPONDE, Robert. The sight of the dead body: dystopia as resistance in Vera’s *Without a name*. In: MUPONDE, Robert; TARUVINGA, Mandy. (Eds.). **Sign and taboo: perspectives on the poetic fiction of Yvonne Vera**. Harare/Oxford: Weaver Press/James Currey, 2002, pp. 117-126.

MUSVOTO, Rangarirai Alfred. **Society writ large the vision of three Zimbabwean women writers**. MAGISTER ARTIUM (Pan-African Literatures) in the Faculty of Arts, University of Pretoria, sep. 2004.

NFAH-ABBENYI, Juliana Makuchi. **Gender in African women’s writing identity, sexuality, and difference**.

Bloomington: Indiana University Press, 1997.

OWOMOYELA, Oyekan. **Culture and customs of Zimbabwe.** Westport: Greenwood Press, 2002.

SAMUELSON, Meg. Re-membering the body: rape and recovery in *Without a name* and *Under the tongue*. In: MUPONDE, Robert; TARUVINGA, Mandy. (Eds.). **Sign and taboo: perspectives on the poetic fiction of Yvonne Vera.** Harare/Oxford: Weaver Press/James Currey, 2002, p. 93-100.

STRATTON, Florence. **Contemporary African literature and the politics of gender.** London: Routledge, 1994.

VERA, Yvonne. **Without a name and Under the tongue.** New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

ZHUWARARA, Rino. **An introduction to Zimbabwean literature in English.** Harare: College Press, 2001.

## ASPECTOS DA ERGATIVIDADE EM JAMINAWA (PANO)

Shelton Lima de Souza

*Universidade Federal do Acre*

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

### RESUMO

Estudos tipológicos desenvolvidos ao longo de três décadas têm tido resultados importantes sobre as línguas ergativas faladas no mundo (COMRIE, 1978; DIXON, 1994; MITHUN, 1991 etc.). Dentre esses resultados, pode-se destacar o fato de algumas dessas línguas apresentarem cisões de ordem sintática ou semântica. A língua Jaminawa apresenta um padrão de alinhamento ergativo-absolutivo e uma cisão nesse padrão. No alinhamento mencionado, os argumentos nucleares são categorizados como ergativos e absolutivos. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisaram-se diversos dados livres e elicitados da língua, produzidos por falantes bilíngues Jaminawa-português e analisados a partir da perspectiva tipológico-funcional. Além disso, foi observado como o alinhamento ergativo-absolutivo e possíveis cisões nesse padrão ocorrem em outras línguas Pano (COSTA, 2000 e 2002; CÂNDIDO, 2004; DORIGO, 2002, entre outros). Como se trata de uma pesquisa em andamento, portanto os resultados apresentados nesse trabalho são parciais, constatou-se que uma das formas de ocorrência da categoria ergativa na língua Jaminawa é por meio da nasalização da última vogal de

itens lexicais que se realizam semanticamente como agentes de sentenças transitivas (A), enquanto a categoria absolutiva representa o outro argumento nuclear da sentença transitiva (P) ou o argumento nuclear único de uma oração intransitiva (S). A cisão do alinhamento ergativo/absolutivo ocorre entre os pronomes pessoais livres que se realizam por meio do alinhamento nominativo-acusativo.

**Palavras-chave:** Jaminawa. Ergatividade. Cisão

### LÍNGUA E ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS DO POVO JAMINAWA

A língua Jaminawa é classificada como pertencente à família Pano e é falada no Peru, Bolívia e Brasil (RODRIGUES, 1993; FAUST e LOOS, 2000). No Brasil, os Jaminawa estão situados próximos aos rios Acre, Purus e Iaco no Estado do Acre dentro da extensa região denominada de Amazônia Legal. O grupo está localizado em duas Terras Indígenas – doravante TIs – já demarcadas pela Funai: a Terra Indígena Mamoodate nos municípios de Sena Madureira e Assis Brasil (Mapa 2) e a Terra Indígena Cabeceira do Rio Acre no município de Assis Brasil (Mapa 3) (ISA, 2014, PADILHA, 2013; SÁEZ, 1995 e 2006).



Mapa 1 – Brasil com destaque para a região da Amazônia Legal e o Estado do Acre  
 Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2014)/Google Maps



Mapa 2 – Terra Indígena Mamoadate  
 Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2014)/Google Maps



Mapa 3 – Terra Indígena Cabeceira do Rio Acre  
 Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2014)/Google Maps



Devido a várias contendas internas e próprias da cultura Jaminawa – segundo Sáez (1995 e 2006) o povo é seminômade – há grupos Jaminawa que vivem fora das duas terras demarcadas em seringais da região ou espalhados pelas cidades

acrianas próximas às TI's demarcadas ou aos seringais mencionados no quadro 1. Coutinho (2001) *apud* Sáez (2006) descreve em um quadro a distribuição do grupo Jaminawa pelas TI's e pelos rios onde os habitantes estão situados:

**Quadro 1 – Distribuição dos índios Jaminawa, segundo Coutinho (2001)<sup>1</sup>**

Terra Indígena/rio	Aldeia	População
Cabeceira do Rio Acre	Ananaia	70 habitantes
Cabeceira do Rio Acre	São Lourenço	52 habitantes
Cabeceira do Rio Acre	Igarapé dos patos	29 habitantes
Mamoadate (Rio Iaco)	Betel	70 habitantes
Mamoadate (Rio Iaco)	Cujubim	42 habitantes
Rio	Seringal	População
Rio Caeté	Buenos Aires	36 habitantes
Rio Caeté	Extrema	30 habitantes
Rio Iaco	Guajará	67 habitantes
Rio Iaco	Asa Branca	10 habitantes
Rio Purus	São Paulino	61 habitantes
Rio Purus	Caiapucá	45 habitantes
Cidade	Bairro	População
Cidade – Brasília	Samaúma	11 habitantes
Cidade – Rio Branco	Diversos	30 habitantes
<b>Total</b>	-----	<b>553 habitantes<sup>2</sup></b>

Fonte: Coutinho (2001) *apud* Sáez (2006) com adaptações

Segundo o quadro 1 acima, a população Jaminawa em 2001 seria de 553 pessoas distribuída em várias regiões do Acre<sup>3</sup>. No entanto, os dados da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), expostos no site do ISA, mostram um crescimento considerável dessa população, chegando a 1.298 em 2010<sup>4</sup>.

Conforme informações dadas por um dos principais líderes Jaminawa, o cacique José Correia da Silva Tunumã, ao *Jornal Página 20* em 6 de fevereiro de 2006, o termo Jaminawa ou Yaminawá (grafia oriunda do espanhol) – *gente do machado* – começou a ser usado em 1975 por funcionários da FUNAI para nomear um conjunto de etnias indígenas que habitavam a cabeceira do Rio Acre, do Alto Purus e do Alto Iaco, tanto do lado brasileiro

quanto dos lados boliviano e peruano.

Todas essas etnias, até então diferentes culturalmente, mas que apresentavam certas similaridades linguísticas, passaram a ser classificadas por povo Jaminawa e falantes da língua Jaminawa. O cacique José Correia segue explicando, na entrevista ao mencionado *Jornal*, que seus nomes “verdadeiros” são Xixinawá (*xixi* = quati branco), Yawanawá (*yawa* = queixada), Bashonawá (*basho* = mucura), Marinawá (*mari* = cutia) e assim por diante, dentro de uma série virtualmente infinita de classificações que têm uma relação direta com a fauna da região em que vivem. José Correia ainda faz uma alusão aos clãs Jaminawa e a outros grupos que podem ser confundidos com eles:

“Na realidade, existem quatro

grupos originais, famílias, clãs, que na nossa língua chamamos de shukuitsawu: Não tinha um nome geral que reunia todos eles. Nossos shukuitsawu são originários de quatro troncos: Sapanawa (“gente da arara”), mais conhecido hoje como Xixinawa (“gente do quati”), Yawanawa (“gente da queixada”), que não tem nada a ver com o povo Yawanawá do rio Gregório, Shawānawa (“gente da arara vermelha”), que também pegou o apelido de Mapudawa (“gente da cinza”), porque eles não gostavam de tomar banho, e Kaxinawa (“gente do mocego”), que também não tem nada a ver com o povo Kaxinawá, ou HuniKuín, lá do Jordão. Esses HuniKuín a gente chamava pelo apelido de Sainawa, porque é um povo da barriga cheia, que gosta de comer com muita fartura. Da mesma forma que pegou esse nome Jaminawa pros nossos parentes, pegou Kaxinawá ... (Entrevista ao Jornal Página 20, 6/02/2006 – Rio Branco -AC.”

Os nomes citados por José Correia são usados por ele e pelo antropólogo Oscar Salavia Sáez (1995 e 2006) para fazer a diferenciação entre os clãs do Jaminawa. Como se pode ver, os clãs foram instrumentos delimitadores desses grupos citados que, historicamente, devido ao contato com o não índio, foram considerados um só.

O povo Jaminawa, diferentemente de como foi classificado por não-índios, não é homogêneo e possui um conjunto de clãs que apresentam diferenças sócio-culturais e linguísticas. Segundo Sáez (1995 e 2006), os *-nawa* formam uma constelação de grupos que, ao longo de sua história, tem se combinado de diversos modos, em sucessivas cisões, fusões ou anexações. Alguns desses nomes

coincidem com o de povos genealógica e historicamente diferentes, embora sua língua e cultura sejam muito próximas – é o caso de “Yawanawá”, que não alude aqui aos Yawanawá do Rio Gregório.

## PRONOMES PESSOAIS

Segundo Schachter (1985), as línguas utilizam-se de estratégias para substituir estruturas por outras semanticamente equivalentes no discurso, dependendo da necessidade do falante. Nesse sentido, os pronomes pessoais, embora tenham suas características individuais enquanto classe fechada, são considerados uma classe pró-forma por terem a capacidade de fazer referência a NPs, refletindo as características gramaticais desses sintagmas. A classe dos pronomes pessoais é a mais largamente usada para esse fim, sobretudo, pela possibilidade de funcionar como verdadeiros operadores de referência em situação discursiva, como afirma Schachter na citação abaixo:

*Personal pronouns are word-sused to refer to the speaker (e.g. I, me), the person spoken to (you), and other persons and things whose referents are presumed to be clear from the context (he, him, she, her, it, etc.). While personal pronouns in some languages occur in essentially the same sentence positions as other nominal expressions, it is rather common for them to show distributional peculiarities (SCHACHTER, 1985, p. 24).*

Além disso, ao substituir o núcleo dos SNs, a classe dos pronomes podem carregar informações semântico-gramaticais importantes no discurso como gênero e número. Há vários subtipos de pronomes nas línguas, contudo, em Jaminawa, foram identificados apenas dois: pessoais e

demonstrativos. Nesse trabalho, trataremos apenas dos pronomes pessoais.

## PRONOMES PESSOAIS DA LÍNGUA JAMINAWA

Em se tratando do Jaminawa, o sistema pronominal é relativamente simples.

Quadro 2 – Pronomes pessoais da língua Jaminawa

Pessoa	Singular	Plural
1	ã	nõ
2	mĩ	mã
3	∅	

Fonte: Organizado pelo autor

Os pronomes que correspondem às categorias de 1ª e 2ª pessoas e número singular estão caracterizados, respectivamente, nos exemplos (1a) e (1c) e à categoria de 1ª e 2ª pessoas e número plural estão caracterizados, respectivamente, nos exemplos (1b) e (1d), como se pode ver abaixo:

(a)/ãmaniapia/		
ã	mania-∅	pi-a-∅7
1.SG.NOM DECL	banana-ABS	comer-PRF-
'eu comi banana'		
(b)/nõmania pia/		
nõ	mania-∅	pi-a-∅
1.PL.NOM DECL	banana-ABS	comer-PRF-
'nós comemos banana'		
(c)/mĩmaniapia/		
mĩ	mania-∅	pi-a-∅
2.SG.NOM DECL	banana-ABS	comer-PRF-
'você comeu banana'		
(d)/mãmaniapia/		
mã	mania-∅	pi-a-∅
2.PL.NOM DECL	banana-ABS	comer-PRF-
'vocês comeram banana'		

Não existem formas especiais para o recíproco, reflexivo ou possessivo e não há marcações gramaticais de gênero, somente de pessoa e número.

Abaixo, segue-se o quadro 2 com os pronomes pessoais da língua Jaminawa:

Para Benveniste (1976, p. 283), os pronomes de primeira e segunda pessoa são os verdadeiros indicadores dos participantes do discurso, sendo a terceira uma “não-pessoa”.

A partir dessa afirmação de Benveniste, foi perguntado à auxiliar de pesquisa como se falava ‘ele furou a orelha’ na língua. Refletindo sobre a minha pergunta, ela respondeu:

[dokuwĩnĩpapuutsa'ka]		
/dokuwidĩpapitsaka/		
dokuwidĩ	papĩ-∅	tsak-a-∅
homem(ERG)	orelha-ABS	tsak-PRF-
DECL		
'o homem furou a orelha'		

Ao tentar construir uma sentença em Jaminawa que atendesse aos questionamentos feitos, a auxiliar de pesquisa procurou um pronome correspondente à 3 SG do português ‘ele’ em Jaminawa. Como não encontrou na língua um correspondente, recorreu a uma forma nominal que tivesse as mesmas categorias linguísticas do pronome citado, usando, para esse fim, a palavra [dokuwĩ'dĩ] ‘homem’. Provavelmente, a indígena se subsidiou de informações discursivas presentes no momento do diálogo com

o pesquisador, na qual sentenças com a palavra homem foram mencionadas. Em outras sentenças, elementos gramaticais referentes à terceira pessoa não são marcados com um pronome específico:

	[upaʃtakika]	
	/upaʃtakika/	
∅	upaʃ-ta	kik-a-∅
3	rio-LOC	ir-PRF-DECL
	'ele(s)/ela(s) foi/foram ao rio'	

Nesse sentido, vemos que a categoria de 3ª pessoa do Jaminawa – compartilhada por outras línguas Pano (CÂNDIDO, 2004; FERREIRA, 2005; SOUZA, 2012) – é não ter marcação gramatical de terceira pessoa.

#### ERGATIVIDADE CINDIDA EM JAMINAWA

O caso ergativo relaciona-se ao NP/ sujeito de uma sentença transitiva com função semântica de agente (A). Em contrapartida, o caso absolutivo associa-se a NPs com função sintática de sujeito de sentenças intransitivas (S) e de objetos pacientes de sentenças transitivas (P) (DIXON, 1994).

Em Jaminawa, o caso absolutivo é marcado no núcleo do NP pelo morfema -∅, como se pode ver nos exemplos (7b e 8b). Já o caso ergativo se dá, fonologicamente, pela presença do morfema ergativonão-linear que no nível fonético,

nasaliza a vogal precedente e a consoante [+coronal] do onset silábico, mas que não é especificado para o ponto de articulação, conforme mostram os exemplos (7a e 8a) e já discutido na seção 3.2.

Importante assinalar que, levando em consideração outras línguas Pano (CÂNDIDO, 2004; COSTA, 1998 e 2000a e 2000b; FERREIRA, 2005; FLECK, 2005; SOUZA, 2013; SOUZA, 2013; VALENZUELA, 2003), provavelmente há outros morfemas ergativos na língua Jaminawa, no entanto, pelo caráter preliminar desse trabalho, faremos remissão, somente, ao morfema ergativo que se realiza por meio de nasalização vocálica.

#### PADRÃO NOMINATIVO-ACUSATIVO E NOMINATIVO-ABSOLUTIVO

Como vimos anteriormente, o Jaminawa é uma língua que apresenta o alinhamento ergativo quando o agente da sentença transitiva é um item lexical. No entanto, quando o agente é um pronome pessoal, o alinhamento padrão é o acusativo, já que pronomes pessoais exercendo a função de argumento/sujeito são diferentes daqueles com função de argumento/objeto de verbos transitivos.

Abaixo, segue-se o quadro 3 com os pronomes nominativo e acusativo da língua Jaminawa:

Quadro 3- Distribuição dos pronomes pessoais<sup>8</sup>

Singular	S/A nominativo	O acusativo
1	ã	i
2	mĩ	bi
Plural	-----	
	-----	
1	nõ	-
2	mã	bato

Fonte: Organizado pelo autor

Nos exemplos (9a) a (9d), tem-se o comportamento dos pronomes discrimina-

(4)				
(a)	/ābatopifiraina/			
	ā	bato	piŋira-∅ in-a-∅	
	1.SG.NOM	2.PL.ACC	faca-ABS	dar-PRF-DECL
	'eu dei a faca pra vocês'			
(b)	/nōbiwātŋajiki/			
	nō	bi-wā	tŋaj-i-ki	
	1.SG.NOM	2.SG.ACC-COMIT	falar-PRF-DECL	
	'nós falamos com você'			
(c)	/anbiwātŋajiki/			
	an	bi-wā	tŋaj-i-ki	
	1.SG.NOM	2.SG.ACC-COMIT	falar-PRF-DECL	
	'eu falei com você'			
(d)	/mīwātŋajiki/			
	mī	i-wā	tŋaj-i-ki	
	2.SG.NOM	1.SG.ACC-COMIT	falar-PRF-DECL	
	'você falou comigo'			

Nas sentenças intransitivas (10a) a (10d) que se seguem, constata-se que os pronomes, com função sintática de sujeito, têm a mesma forma dos sujeitos das sentenças transitivas dos exemplos (11a) a (11d), confirmando o padrão acusativo da língua:

(5)			
(a)	/āpia/		
	ā	pi-a-∅	
	1.SG.NOM	comer-PRF-DECL	
	lit. 'eu comi'		
	'eu jantei/almocei'		
(b)	/mīōŋa/		
	mī	ōŋ-a-∅	
	2.SG.NOM	dormir-PRF-DECL	
	'você dormiu'		
(c)	/nōōŋa/		
	nō	ōŋ-a-∅	
	1.SG.NOM	dormir-PRF-DECL	
	'nós dormimos'		
(d)	/māŋonaka/		
	mā	ŋonak-a-∅	
	2.PL.NOM	assoprar-PRF-DECL	
	'vocês assopraram'		
(6)			
(a)	/āiβirira/		
	ā	iβi-∅	rir-a
	1.SG.NOM	tipo de árvore-ABS	cortar-PRF
	'eu cortei a árvore'		
(b)	/mīiβirira/		
	mī	iβi-∅	rir-a
	2.SG.NOM	tipo de árvore-ABS	cortar-PRF
	'você cortou a árvore'		
(c)	/noniβirira/		
	nō	iβi-∅	rir-a

	1.PL.NOM	tipo de árvore-ABS	cortar-PRF
	'nós cortamos a árvore'		
(d)	/maniβirira/		
	mã	iβi	rira
	2.PL.NOM	tipo de árvore-ABS	cortar-PRF
	'vocês cortaram a árvore'		

Cândido (2004, p. 132) aponta, a partir da pesquisa de Eakin (1991), que a terceira pessoa em Jaminawa apresenta uma alternância entre uma forma não-marcada - $\emptyset$  e os pronomes **aatõ**, tanto no plural quanto no singular, em função sintática de sujeito de verbos transitivos e **a** ou **ato** para sujeito de verbo intransitivo ou objeto. Nos nossos dados, encontramos a forma **aatõ** no seguinte exemplo:

[aa'tõmani'apite'ro]		
/aatõmaniapitero/		
aatõ	mania- $\emptyset$	pi-tefo- $\emptyset$
3.NOM	banana-ABS	comer-HA-

Quadro 4 – Sistema Pronominal da língua Jaminawa no tocante à 3ª pessoa

3ª pessoa	A (ERG)	S/O (ABS)
SG/PL	Aatũ	$\emptyset$ ~a~ato

Fonte: Organizado pelo autor

A partir dos exemplos mostrados, podemos afirmar que o Jaminawa se iguala outras línguas Pano, como o Kaxinawa (CAMARGO, 2002), o Shanenawa (CÂNDIDO, 2004) e o Yawanawá (SOUZA, 2013), que apresentam ergatividade cindida “splitergativity” (DIXON, 1994), ou seja, uma alternância entre os sistemas ergativo (nominativo e absolutivo) e acusativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, foi discutido um fenômeno fonológico muito comum nas línguas Pano (CÂNDIDO, 2004; COSTA, 1998 e 2000a e 2000b; FERREIRA, 2005; FLECK, 2005; SOUZA, 2013; SOUZA, 2013; VA-

BIT-DECL
'ele (s)/ela(s) come/comem banana'

O exemplo (12) é um indício de que, em se tratando da terceira pessoa, a cisão da ergatividade pode não se processar em Jaminawa. Nesse caso, a língua mantém o sistema de marcação da morfologia nominal, padrão de alinhamento ergativo, como ocorre com o Shanenawa discutido por Cândido (2004, p. 131). Assim, levando em consideração nossos dados e a pesquisa de Eakin (1991)<sup>9</sup>, podemos representar a terceira pessoa do Jaminawa no seguinte quadro 4:

LENZUELA, 2003), que é a harmonia nasal. A nasalização, nessas línguas, pode, segundo Costa e Dorigo (2003, p. 177), se realizar como uma consoante que nasaliza a vogal precedente podendo ser especificada para ponto de articulação ou não. No caso da língua Jaminawa, a nasalização se dá conforme o último caso apontado que nasaliza o núcleo, cuja coda é nasal, e o onset da sílaba. Essa consoante nasal não especificada para ponto de articulação será, no nível sintático, responsável pela marcação do caso ergativo na língua.

Vimos que os pronomes pessoais do Jaminawa apresentam um comportamento linguístico que provoca uma cisão

no padrão de alinhamento ergativo. Assim, somente com os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas é que o caso acusativo se efetiva na língua, já que na 3ª pessoa, a língua utiliza-se do padrão de alinhamento ergativo.

## NOTAS

1 Sáez (2006, p. 172) faz a seguinte referência ao quadro de Coutinho (op. cit.): “Faltam nesse quadro as referências aos Jaminawa da Bolívia, que viram o seu número incrementado com a chegada de contingentes de aldeias acreanas”. Sáez não menciona o fato do quadro não apresentar dados referentes à população Jaminawa que vive no Peru.

2 A descrição de Coutinho (op. cit.) da localização Jaminawa não faz referência aos Jaminawa que vivem no município de Sena Madureira que, segundo Padilha (2013, p. 23), são por volta de 118 pessoas. Padilha (op. cit.) faz a seguinte referência a eles: “Na cidade de Sena Madureira, residem 118 Jaminawa. A maior parte está concentrada no Bairro Pista, especificamente dentro do ‘Beco do Adriano’, com suas casas construídas em frente ao rio Iaco”. Beco do Adriano, a qual a autora faz referência, é uma região inóspita – portanto com problemas urbanos graves como falta de saneamento básico e alto índice de criminalidade – localizada em um bairro da cidade de Sena Madureira. Provavelmente, esses Jaminawa já habitavam, em 2001, a cidade supracitada, mas, por algum motivo que desconhecemos, não foram identificados no levantamento de Coutinho.

3 O site do ISA informa que os Jaminawa do Seringal Caiapucá estão localizados em uma larga extensão que começa no Estado do Acre e termina na cidade de Boca do Acre no Amazonas. Faremos remissão a esse seringal na seção 1.2.

4 O site do ISA informa que há 630 Jaminawa na Bolívia – em 1997 – e 600 no Peru, dados de 2007.

5 O NP indicador de posse em Jaminawa é construído, na maioria das vezes e com algumas variações, pelo possuidor marcado com o caso genitivo wana, seguido do núcleo que é a forma possuída:

Ex.:     ã        wana    pɨʃi  
1SG    GEN    casa  
‘minha casa’

6 Segundo Souza (2013), há 14 fonemas consonantais no Jaminawa, sendo quatro com o traço [+contínuo] /β, r, ʃ, j, w/ e nove com o traço [-contínuo] /p, t, ts, tʃ, k, b, d, m, n/. Quanto a vogais nasais, o Jaminawa parece se adequar a outras línguas Pano, como a línguas Matis (SPANGHERO e FERRERIA, 1996; SPANGHERO, 2000) que não

têm vogal nasal e sim vogal oral nasalizada por um traço [nasal] dependente do nó SP (Soft Palate) de uma consoante não especificada para ponto de articulação que ocupa a posição de coda silábica (v. seção 3). Como o caráter fonológico da língua ainda está sendo analisado, consideraremos, para esse trabalho, que existem vogais nasais subjacentes em Jaminawa. No tocante às vogais orais, Lanes (2005) propõe um quadro fonológico com quatro vogais, três [+altas] /i, ɨ, u/ e uma [-alta] /a/. O autor não faz remissão às vogais nasais. Embora a pesquisa de Lanes tenha sido feita com falantes oriundos das Terras Indígenas Mamoadate e Cabeceiras do Rio Acre, consideramos esse trabalho importante para a nossa pesquisa, já que muitos índios do seringal Caiapucá virem dessas TIs ou se consideram “parentes” dos Jaminawa habitantes das terras demarcadas. A pesquisa em torno do Jaminawa falado no Kaiapuka está em andamento.

7 Para indicar sentenças declarativas, há uma alomorfa entre os morfemas -ø e -ki.

8 Em nossos dados, não encontramos pronomes referentes à primeira pessoa do plural acusativo. Isso se deve, provavelmente, à natureza da pesquisa que se encontra em um estado inicial, cuja necessidade de ampliação do corpus é fundamental.

9 Como nossos dados não são oriundos dos mesmos falantes que Eakin teve contato, no decorrer da pesquisa, novas pesquisas de campo serão feitas para se confirmar essa hipótese.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: EDUSP, 1976.

CAMARGO, Eliane. *Ergatividade Cindida em Caxinauá (Pano)*. In.: CABRAL, AnaSuelly A. C.; RODRIGUES, Aryon D. (ORG.). **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL**. Belém: Editora Universitária, 2002.

CÂNDIDO, Glaucia Vieira. **Descrição morfossintática da língua Shanenawa (Pano)**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

COSTA, Raquel G. R. **Aspectos da fonologia Marubo (Pano): uma visão não-linear**. Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro –

UFRJ, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Case Marking in Marubo (Panoan): a Diachronic Approach.** Wail, 2000b.

\_\_\_\_\_.; DORIGO, Carmen. *A coda nasal em Marubo e Matsés (Pano).* Porto Alegre: **Revista Letras de Hoje**, v.38, n.º 4, p. 177-192, 2003.

Jornal Página 20. Rio Branco-AC, 6 de fevereiro de 2006.

COUTINHO, Walter. Áreas de ocupação indígena ainda não regularizadas no Acre e sul do Amazonas. Relatório de viagem. Instrução executiva n. 67/Brasília: DAF Funai, 2001.

DIXON, Robert M. W. **Ergativity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUST, Norma; LOOS, Eugene. E. **Gramática del Idioma Yaminahua.** Serie Linguística Peruana nº 51. Peru: Instituto Lingüístico de Verano, 2002.

FERREIRA, Rogerio V. **Língua Matis (Pano): uma descrição gramatical.** Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005.

FLECK, David. **Ergatividade em Matsés (Pano).** Liames, v. 109, p. 87, primavera 2005.

LEHMANN, Christian. Interlinear morphemic glossing. In. DE GRUYTER, Walter. GmbH e Ko. **KG Morphologie/ Morphology.** Berlim: Rudolf Hübler, 2004.

**Mapas do Brasil e das Terra Indígenas Mamoadate e Cabeceira do Rio Acre.** Disponível em <[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)> Acessado em 13/06/2014.

LANES, Elder. **Aspectos da mudança linguística em um conjunto de línguas amazônicas:** as línguas pano. Tese de doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2005.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SÁEZ, Oscar C. **O nome e o tempo dos Yaminawa.** Tese de doutorado: Universidade de São Paulo – USP, 1995.

\_\_\_\_\_. **O nome e o tempo dos Yaminawa:** etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre. São Paulo, Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

SOUZA, Livia de C.S.T. **Fonologia, morfologia e sintaxe das expressões nominais em Yawanawá (Pano).** Dissertação de mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2013.

SOUZA, Shelton L. **A língua Jaminawa do Acre:** características fonético-fonológicas. Comunicação Individual. VI Simpósio Linguagens e Identidades da/ na Amazônia Ocidental. UFAC, 2012.

\_\_\_\_\_.; PADILHA, R. N. Os Jaminawa em contexto escolar não indígena: um olhar sobre seus textos escritos e questões de ensino. In. **Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas.** Curitiba: CRV, 2014.

SOUZA, Emerson C. **Aspectos de uma gramática Shawã (Pano).** Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SCHACHTER, Paul; SHOPEN, Timothy. Parts-of-speech systems. In.:SHOPEN, Timothy (Org). **Language Typology and Syntactic Description:** clause structure, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SPAGHERO, Vitória. R. e FERREIRA, R. V. **Análise Fonológica Preliminar da língua Matis,** mimeo, 1996.

VALENZUELA, Pilar M. **Transitivity in Shipibo-Konibogrammar.** Tese de doutorado: University of Oregon, 2003.



# A EXPRESSÃO DAS VOGAIS EM *UM CHEIRO ACRE NO MEU CANTO* E *PÉ DE VENTO*: UMA ANÁLISE FONOESTILÍSTICA

Silvia Rejane Teixeira de Abreu  
*Universidade Federal do Acre*

Alexandre Melo de Sousa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Sabe-se que as ideias de Saussure, que afirmava a língua como arbitrária e simbólica, foram aceitas por muito tempo, sem contestações. No entanto, vários estudos têm sido realizados acerca da linguagem humana e hoje se afirma que a língua não é totalmente arbitrária ou simbólica, cumprindo a língua sua função de comunicação. É sabido que a língua tem dois planos: plano da expressão e o plano do conteúdo e que, portanto, é preciso atentar para a relação existente entre os sons linguísticos e os movimentos articulatorios que os produzem, no intuito de se estabelecer uma conexão entre significado e significante. Sob o aspecto expressivo da linguagem, a elaboração fônica de algumas palavras pode evidenciar seu valor acústico dentro de um determinado contexto. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo analisar a expressividade vocálica em duas canções de compositores acrianos. Embasada nos pressupostos da Estilística, principalmente no que se refere ao potencial expressivo dos fonemas vocálicos, pretende-se explicitar como determinadas seleções léxicas, de acordo com o arranjo sonoro e o efeito que essas seleções provocam no texto, auxiliam na formação da expressividade textual. Serão analisados os textos “Um Cheiro Acre no meu Canto” e “Pé de Vento”, de Paulo Arantes e André Dantas, com ênfase na composição fônica e na forma como essa

composição realça seus sentidos, mostrando a relação estabelecida entre o som e o sentido.

**Palavras-chave:** Estilo. Fonoestilística. Expressividade Vocálica.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que as ideias de Saussure (2006), que afirmava a língua como arbitrária e simbólica, foram aceitas por muito tempo, sem contestações. No entanto, vários estudos têm sido realizados acerca da linguagem humana e hoje se afirma que a língua não é totalmente arbitrária ou simbólica, cumprindo a língua sua função de comunicação. É sabido que a língua tem dois planos: plano da expressão e o plano do conteúdo e que, portanto, é preciso atentar para a relação existente entre os sons linguísticos e os movimentos articulatorios que os produzem, no intuito de se estabelecer uma conexão entre significado e significante. Sob o aspecto expressivo da linguagem, a elaboração fônica de algumas palavras pode evidenciar seu valor acústico dentro de um determinado contexto.

Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo analisar a expressividade vocálica em duas canções de compositores acrianos. Embasada nos pressupostos da Estilística, principalmente no que se refere ao potencial expressivo dos fonemas vocálicos, pretende-se explicitar como determinadas seleções léxicas, de acordo

com o arranjo sonoro e o efeito que essas seleções provocam no texto, auxiliam na formação da expressividade textual. Serão analisados os textos “Um Cheiro Acre no meu Canto” e “Pé de Vento”, de Paulo Arantes e André Dantas, com ênfase na composição fônica e na forma como essa composição realça seus sentidos, mostrando a relação estabelecida entre o som e o sentido.

## 1 ESTILO, ESTILÍSTICA E FONOESTILÍSTICA

Antes de nos debruçarmos no objetivo central deste artigo – a análise da expressividade manifestada por meio de alguns recursos fônicos nas composições de Paulo Arantes e André Dantas – convém tecermos algumas considerações, ainda que panorâmicas, acerca de Estilo, Estilística e Fonoestilística: conceitos que nem sempre são postos de forma homogênea entre os linguistas, mas que são fundamentais para nosso estudo.

Segundo Guiraud (1970):

O estilo – de *stilus*, punção ou estilete que servia para escrever em tabuinhas, antes da época do papel e da pena de ganso – é a maneira de escrever, a utilização pelo escritor dos meios de expressão para fins literários, distinguindo-se, portanto, da gramática, que define o sentido e a correção das formas. É só a língua literária que interessa ao estilo, especialmente o rendimento expressivo, o “colorido”, como se dizia, próprio para convencer o leitor, agrada-lo, manter vivo o interesse, impressionar-lhe a imaginação mediante formas vivas, pitorescas, elegantes e estéticas. (GUIRAUD, 1970, p. 17).

Martins (2000, p. 01), por sua vez, esclarece que, modernamente, as defini-

ções de estilo podem ser tomadas, a depender da linha teórica, de três modos:

a. estilo como desvio da norma – quando a expressividade recai no estranhamento causado por aquilo que seria considerado “erro” (ou distanciamento) na norma da língua;

b. estilo como elaboração – quando a expressividade é percebida a partir de determinadas escolhas, sejam em relação aos aspectos fônicos, mórficos, léxicos ou sintáticos, que provocam realce daquilo que se quer transmitir;

c. estilo como conotação – quando a expressividade está marcada no sentido figurado das expressões linguísticas usadas na superfície textual.

Diante do exposto, percebemos que a definição de estilo, tal como será adotada no nosso trabalho, se aproxima daquela apresentada por Martins (2000), de modo especial, no que se refere à expressividade como elaboração. Indo além, entendemos, aqui, o estilo nos moldes de Bally (1947) que, segundo Martins (2000, p. 03), “[...] volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da Estilística”.

Assim, Bally propõe que a Estilística não deva se deter apenas aos textos literários, uma vez que encontramos expressividade em todas as manifestações da língua – já que o usuário busca, a todo momento, imprimir sua marca expressiva no uso comum da linguagem. Portanto, podemos definir Estilística como a área da Linguística que se ocupa da expressividade da língua de um modo geral, e dos recursos utilizados para a obtenção dessa expressividade (cf. MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009).

Segundo Martins (2000, p. 26), a fonostilística trata dos aspectos de natureza sonora que observamos tanto em palavras quanto em sentenças inteiras. A autora complementa que expressividade sonora “se deve a particularidades de articulação dos fonemas, às suas qualidades de timbre, altura, duração e intensidade”.

Desse modo, do ponto de vista da expressividade, o arranjo fônico de algumas palavras pode realçar seu valor em determinados contextos, como explica Monteiro (1991, p. 99) sobre a potencialidade expressiva dos sons vocálicos e consonantais:

Cada ordem de sensações é sugerida por fonemas específicos em virtude de correspondências articulatórias ou impressões acústicas.

A	<i>amplitude, iluminação</i> : paz, claridade, mar, alvorada, formidável, colossal, felicidade, imensidade etc.
I	<i>estreitamento, pequenez, agudeza</i> : fino, mínimo, espinho, tico, belisco, grito, frio, arrepio, apito, colibri etc.
O	<i>formas arredondadas</i> : roda, gordo, balofo, ovo, olho, bola, sol etc.
U	<i>fechamento, escuridão</i> : túmulo, sepulcro, luto, gruta, furna etc.

Fonte: Monteiro (1991, p. 101)

Como podemos perceber, os sons vocálicos se prestam basicamente a intensificar as sensações visuais (forma, cor, etc.), de modo a causar expressividade por meio dos traços articulatórios na produção dos referidos sons.

Como afirma Henriques (2011, p. 98) são de interesse para a estilística fônica “a expressividade e a impressividade do ritmo, da elocução e do material sonoro empregados no texto”.

Monteiro (1991, p. 105 – III), baseado em Todorov (1977a; 1977b), nos apresenta três modalidades de motivação sonora:

a) imitação sonora, que consiste

Fixemos de imediato que os efeitos expressivos se distinguem segundo a divisão dos fonemas em vocálicos e consonantais. Enquanto aqueles se prestam basicamente a intensificar as sensações visuais (forma, cor, etc.) e os traços afetivos que delas decorrem, os consonantais se relacionam às demais espécies (auditivas, cinéticas, tácteis etc.) (MONTEIRO, 1991, p. 99).

Por exemplo, tomando por base determinadas propriedades articulatórias, percebemos certas imagens determinadas pelas vogais, como podemos confirmar através de alguns exemplos de Monteiro (1991, p. 101), apresentados no quadro a seguir:

numa aproximação de sons físicos por meio de sons linguísticos (ex. onomatopéias);

b) ilustração sonora, que, ao contrário da primeira, não pretende produzir efeito imitativo, mas “a linha melódica pode dar sugestão de que os fonemas estão expressando algo inerente à natureza do que se comunica”;

c) simbolismo sonoro, cujo procedimento é de caráter subjetivo, pois a sistematização dos efeitos evocados vai variar “conforme o grau de sensibilidade do poeta ou do leitor”.

Interessa-nos também o que Montei-

ro (1991, p. 111) fala sobre sugestões rítmicas:

A motivação sonora, em uma de suas modalidades, age sempre em função do ritmo. Ou seja, o simbolismo fonético pressupõe um suporte rítmico que reforça as conotações do significado. O nível dos significantes não se constitui apenas dos sons das palavras e estes isoladamente são inexpressivos (MONTEIRO, 1991, p. 111).

A motivação sonora, em uma de suas modalidades, age sempre em função do ritmo. Ou seja, o simbolismo fonético pressupõe um suporte rítmico que reforça as conotações do significado. O nível dos significantes não se constitui apenas dos sons das palavras e estes isoladamen-

te são inexpressivos (MONTEIRO, 1991, p. 111).

Desse modo, a análise fonoestilística deve levar em consideração, além da combinação ou arranjo dos fonemas, os efeitos sugeridos pelas estruturas melódicas – que são responsáveis pelo realce da expressividade dos conteúdos emotivos, e que geram valores evocativos ou imaginativos.

## 2 ANÁLISE DOS TEXTOS

Neste tópico analisaremos as composições “Um Cheiro Acre no meu Canto” e “Pé de Vento”, de autoria de Paulo Arantes e André Dantas, identificando a expressividade dos fonemas vocálicos, de acordo com os exemplos de Monteiro (1991).

Texto 01:

### UM CHEIRO ACRE NO MEU CANTO

Clareia leve  
Breve luz acorda a mata,  
a serra, a água, e a ave voa  
Entoa um canto e o rio dança

Balança a beira  
É corredeira em contradança  
Inunda a terra, escorre a seiva  
É sangue verde pros confins

Janaús, sacis, iaras,  
Raras lendas pelas sendas,  
Feito um cio,  
O rio está correndo em mim

Cio e terra, o chão floresce  
Cresce o verde, a mata trança  
Lança aos céus o som das águas  
Chove a seiva na canção

Quero este canto  
O canto da minha terra  
Que se espalhe pelos campos  
Que se escorra pelas águas  
Com o cheiro Acre das florestas

O texto 01 traduz um canto em que se destacam elementos naturais e culturais da Amazônia, em particular, do Estado do Acre. No verso “O canto da minha

terra”, os elementos eclodem com beleza, encantamento e exaltação à vida.

Utilizando palavras simples, os compositores criam um “jogo de palavras”, de

sonoridades particularizadas, para descrever ações conjuntas e/ou simultâneas, em que a mata, a serra, a água, a ave, o rio e outros elementos interagem em um bloco conciso de emoções ao relatarem o “cheiro acre da floresta”.

Observando o trecho abaixo, vemos o repetido uso da vogal aberta /a/, proporcionando a sensação de amplitude, iluminação e clareza.

Clareia leve  
Breve luz acorda a mata,

a serra, a água, e a ave voa  
Entoa um canto e o rio dança.

Vejam os trechos seguintes o uso da vogal anterior /é/ que, segundo Martins (2000, p.31), é usada para enunciar sons agudos, estridentes.

Cio e terra, o chão floresce  
Cresce o verde, a mata trança  
Lança aos céus o som das águas  
Chove a seiva na canção.

Texto 02

#### PÉ DE VENTO

Gira, corta, tomba,  
E explode uma bomba  
No quintal da vida  
Não vejo o céu...  
Grito, tudo assa  
E o mundo enfumaça  
Morrem lendas  
Folhas voando ao léu  
Yawanawá e Kaxarari  
Jaminawa e Arara rezando  
Pedindo a Tupã que proteja o Aquiry  
Inundando com a chuva  
O solo Tupi  
Apurinã e Kaxinawá  
Katukina e Ashaninka chorando  
Pedindo a Tupã que proteja o Aquiry  
Inundando com a chuva  
O solo Tupi  
Um pé de vento chegando  
Trovões ecoando  
Já é uma promessa  
Vai lavar o chão  
Chove ao som de tambores  
Na mata vapores  
Já é fim de noite  
Noite de oração  
Yawanawá; dou meu grito  
E no céu fica escrito um sinal:  
Nawahu nuke nii rekuya makãwe

(Tradução - Homem branco, não queime a nossa floresta)

O texto 02 revela uma súplica indígena por proteção ao deus Tupã. No texto, está contida a ideia de respeito do indígena pela força dos elementos naturais (vento, mata, trovão), que são sagrados para ele. Diante da força da natureza, o índio vê sua oração-grito como força e

autodefesa contra a ira do deus Tupã. Observamos o potencial expressivo do fonema /i/, ilustrando a ideia de estreitamento, agudeza, grito, mas que também sugere invocação, apelo, prece.

Yawanawá e Kaxarari  
Jaminawa e Arara rezando

Pedindo a Tupã que proteja o Aquiry  
Inundando com a chuva  
O solo Tupi  
Apurinã e Kaxinawá  
Katukina e Ashaninka chorando  
Pedindo a Tupã que proteja o Aquiry  
Inundando com a chuva  
O solo Tupi.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises apresentadas, foi possível reconhecer o potencial expressivo que os sons vocálicos podem imprimir no texto. No primeiro caso, vemos a prevalência dos sons abertos, transmitindo ideia de clareza, alegria, amplitude. No segundo, ideia de agudeza, grito, invocação.

Desse modo, confirmando o que assevera Monteiro (2009, p. 180), “Pode-se então, com base nas propriedades articulatorias, estabelecer certos tipos de visualização determinados pelas vogais”.

Daí, ao analisarmos fonoestilisticamente os textos “Um Cheiro Acre no meu Canto” e “Pé de Vento”, de Paulo Arantes e André Dantas, com ênfase na composição fônica e na forma como os sons são selecionados e combinados, mostramos a relação estabelecida entre o som e o sentido.

### 4 REFERÊNCIAS

GUIRAUD, Pierre. **A estilística**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Estilística e Discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2011.

MARTIN, Nilce Sant’Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 3. ed. rev. e aum. São Paulo:

T. A. QUEIROZ, 2000.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Estilística**: Manual de Análise e Estilo Literário. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à simbólica*. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e motivação**: uma perspectiva semiológica. Porto Alegre: Globo, 1977a.

\_\_\_\_\_. O sentido dos sons. In: **Linguagem e motivação**: uma perspectiva semiológica. Porto Alegre: Globo, 1977b.

# UMA REALIDADE CONSOLIDADA COM PRÁTICAS DE JOGOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE MATEMÁTICA

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

*Universidade Federal do Acre/ Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

Salette Maria Chalub Bandeira

*Universidade Federal do Acre/ Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

## RESUMO

Essa pesquisa nasce dos momentos de regência na formação inicial de duas professoras pesquisadoras da Universidade Federal do Acre - UFAC ao se depararem com um quadro desanimador dos discentes em formação inicial para trabalharem conteúdos de matemática das séries finais do ensino fundamental e médio em momentos de regência de estágio supervisionado e em projetos de iniciação científica. Assim, começam a planejar atividades de jogos na formação inicial especificamente na disciplina Oficina de Matemática e aplicarem essas atividades em sala de aula e em escolas estaduais do ensino básico e no Colégio de Aplicação-CAP, através do projeto de extensão destinado ao Dia Nacional da Matemática, projeto esse coordenado por uma equipe de professores de matemática do CAP em parceria com as professoras de Oficina de Matemática, Prática de Ensino e Informática do Curso de licenciatura da UFAC. A investigação consiste em elucidar como esses jogos vão servindo de auxílio para o professor regente e/ou em formação inicial de matemática e como os alunos que recebem essa metodologia percebem a mesma na sua formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde utilizamos como aporte teórico, pesquisadores como: Moura (2001), Lara (2004), Ribeiro (2008) e Grandó (2000) que acreditam que a metodologia de jogos se bem apli-

cada pode ser útil para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de manejar situações reais, além de servir de elemento facilitador no despertar do aluno para a importância da matemática para a sua vida social, cultural e política.

**Palavras-chave:** Práticas de Jogos. Formação Docente. Realidade Consolidada.

## 1 INTRODUÇÃO

Essa investigação mobilizada com alunos da licenciatura em matemática em momentos de formação nas disciplinas de Oficina de Matemática, Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa e Projetos de Iniciação Científica se configura num contexto de formação inicial que procurou mobilizar matemática não como um conjunto de conteúdos específicos, mas como práticas que são realizadas em diversos contextos de atividade humana. Dessa forma procuramos evidenciá-la na prática de jogos procurando perceber como os discentes de matemática vão fazendo uso dessa metodologia em momentos de formação inicial e/ou continuada.

Dessa forma, o professor de matemática, ao planejar sua aula, precisa perguntar-se: será conveniente facilitar a aprendizagem com jogos matemáticos? Como utilizar esses jogos para termos uma aprendizagem significativa?

Daí decorre a necessidade de se in-

investigar a seguinte questão: Como os jogos matemáticos vão servindo de auxílio para o professor regente e/ou em formação inicial e como os alunos que recebem essa metodologia percebem a mesma na sua formação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde utilizamos como aporte teórico, pesquisadores como: Moura (2001), Lara (2004), Ribeiro (2008) e Grandó (2000) que acreditam que a metodologia de jogos se bem aplicada pode ser útil para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de manejar situações reais, além de servir de elemento facilitador no despertar do aluno para a importância da matemática para a sua vida social, cultural e política.

Assim essa pesquisa busca refletir sobre o uso de jogos e sua concepção em sala de aula fazendo com que o professor em formação inicial possa problematizar e trabalhar com tais recursos didáticos tendo em vista a formação de conceitos matemáticos.

Na sequência apresentaremos como tudo iniciou na Licenciatura em Matemática

## **2 EXPERIÊNCIAS COM JOGOS NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E NO PIBIC**

Em 2002, tivemos nossa primeira experiência utilizando jogos matemáticos em sala de aula, isto ocorreu quando foi introduzido na estrutura curricular do Curso de Matemática - Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Básico - PEFPEB, a disciplina Oficina de Matemática. Esse programa surgiu para atender os professores chamados leigos, isto é que já exerciam o ofício de ser professor, porém não tinham a graduação na área de atuação. Essa disciplina

no âmbito do PEFPEB surtiu o efeito que esperávamos, isto é, recuperar a autoestima desses professores, onde foi realizada a I Oficina de matemática 2002, com o título: A Matemática é a chave de ouro que abre todas as Ciências. Nessa Oficina foram apresentados sessenta e cinco projetos com o objetivo de facilitar através de jogos e desafios o ensino da matemática, levando a comunidade outras informações e novas formas de trabalhar noções matemáticas, despertando o raciocínio lógico, criatividade, interesse de uma forma dinâmica e participativa. Tal disciplina foi incluída em 2004, através da Resolução nº. 54, de 09 de dezembro de 2003, no Curso de Licenciatura em Matemática - Sede quando o mesmo foi reformulado, obedecendo aos parâmetros estabelecidos nas novas diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Licenciatura em Matemática, que preveem a inclusão de metodologias alternativas de ensino e a inclusão de tecnologias nas grades curriculares dos cursos. Entre os recursos didáticos citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), terceiro e quarto ciclos, destacam-se os jogos.

Segundo os PCN's, percebemos que os jogos têm suas vantagens no ensino da matemática, desde que o professor tenha objetivos claros do que pretende atingir com a atividade proposta. Mesmo que o jogo propicie simulação de problemas, exija soluções imediatas, entendemos que essas situações vivenciadas durante a partida levam o jogador a planejar as próximas jogadas para haver de fato um melhor aproveitamento. É claro que acreditamos que isso só ocorrerá de fato se for mediado pelo professor.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que



estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros [...] (PCN's, 1998, p. 46).

De acordo com Ribeiro, (2008, p. 24):

Em contraposição a um modelo de escola que privilegia atividades repetitivas e rotineiras sem qualquer estímulo à criação e à investigação, um trabalho com jogos matemáticos pode representar a mudança para uma nova configuração escolar, voltada ao desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, inventivos, entusiastas, num exercício permanente de promoção de autonomia.

Além do trabalho com a teoria e a prática de forma simultânea e integrada, criou-se, na disciplina Oficina de Matemática, um espaço destinado à elaboração de material didático para laboratório de ensino. Nessa disciplina, os alunos têm a oportunidade de criar jogos de vários níveis, testarem em sala de aula e corrigir falhas apresentadas pelo jogo, finalizando com a confecção do mesmo, após de testado e apresentado em feira cultural em algumas escolas públicas e no Colégio de Aplicação da Ifes – CAp – UFAC.

Dessa forma os discentes são organizados em grupos e após leituras de autores que tratam dessa temática vão confeccionar jogos tanto para as séries finais do ensino fundamental, como para o ensino médio. Moura (2001, p.76-77) afirma que a análise dos novos elementos incorporados ao ensino de matemática não

pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para [...] aprendizagem. O jogo aparece desse modo, dentro de um amplo cenário que procura apresentar a educação, em particular a educação matemática, em bases cada vez mais científicas. Corroboramos com esse pesquisador quando o mesmo afirma da existência de uma base científica para o jogo e dessa forma, devemos estar atentos ao planejar uma atividade com a utilização dos mesmos.

Grando (2000) ressalta que o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo.

Lara (2004, p. 24- 7), apresenta alguns tipos de jogos, diferenciando-os entre si:

**1. Jogos de construção** são aqueles que trazem ao aluno um assunto desconhecido fazendo com que, por meio da manipulação de materiais ou de perguntas e respostas, ele sinta a necessidade de uma nova ferramenta, ou se preferirmos, de um novo conhecimento para resolver determinada situação – problema proposta pelo jogo. Na procura desse novo conhecimento ele tenha a oportunidade de buscar por si mesmo uma nova alternativa para a resolução da situação – problema.

**2. Jogos de treinamento** são aqueles criados para que o aluno utilize várias vezes o mesmo tipo de pensamento e conhecimento matemático, não para memorizá-lo, mas, sim, para abstraí-lo, estendê-lo, ou generalizá-lo, como tam-

bém, para aumentar sua auto-confiança e sua familiarização com o mesmo.

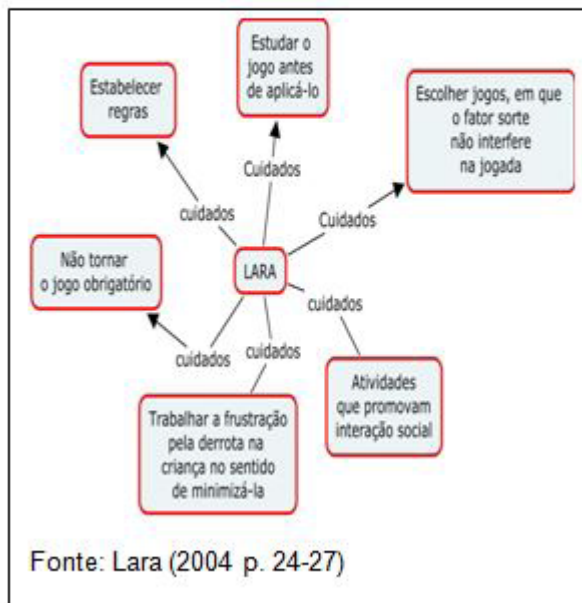
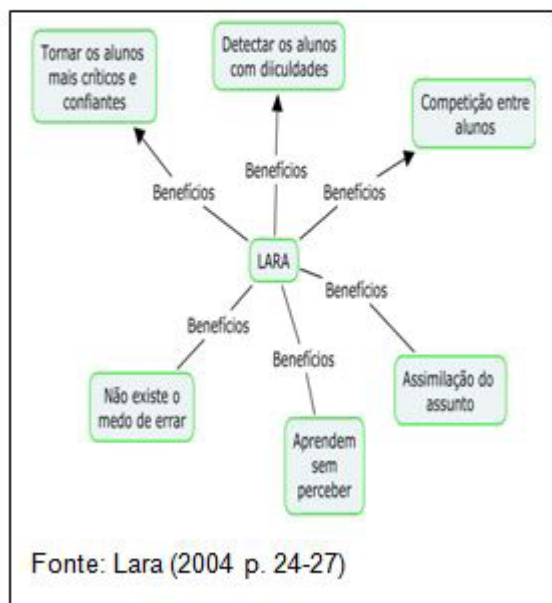
3. **Jogos de aprofundamento** são utilizados depois de o aluno ter construído ou trabalhado determinado assunto. A resolução de problemas é uma atividade muito conveniente para esse aprofundamento, e tais problemas podem ser apresentados na forma de jogos.

4. **Jogos estratégicos** são aqueles em que o aluno deve criar estratégias de ação para uma melhor atuação como jogador, onde deve criar hipóteses e desenvolver um pensamento sistemático, podendo pensar múltiplas alternativas para resolver um determinado problema. Exemplo: A dama, O xadrez, Cartas.

Observa-se que os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática das mesmas encaminha

a deduções. São mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico. As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que se pensa. Os jogos estão em correspondência direta com o pensamento matemático. Em ambos, existem regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e novos conhecimentos (resultados). Na sequência apresentamos os benefícios e cuidados que devemos ter quando trabalhamos com jogos em sala de aula na visão de Lara.

**Figura 01: Mapa conceitual dos benefícios e cuidados quando se trabalha com jogos.**



Veja alguns desses momentos, vide figura 01.

**Figura 02: Momentos de Oficinas em Escolas do Estado do Acre.**



Fonte: Arquivos gravados da professora, 2002 – 2011.

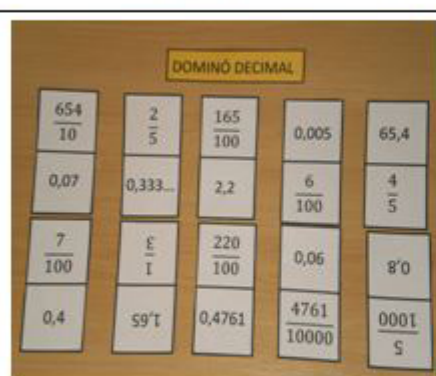
Vejamos algumas ações com jogos em escolas do nosso estado.

A primeira imagem (vide figura 02) faz referência ao Jogo “Dominó Decimal” exposto por alunos do curso de matemática – PEFPEB na escola estadual rural José

de Souza Martins, apresentado no 8º ano do ensino fundamental. Conforme depoimento de um dos componentes do grupo, que chamarei de aluno X, “esse jogo apresenta assuntos indispensáveis ao currículo escolar e já estudados em séries anteriores, servindo até mesmo de diagnóstico para o professor regente da turma

na área de matemática”. O jogo remete o aluno a relacionar representações de números racionais com os números decimais, objetivando-se construir os conceitos de números racionais e decimais e o desenvolvimento do cálculo mental. É composto de 10 cartas, onde cada carta apresenta uma fração e um número decimal. Joga-se igual às regras do dominó. Ganha o jogo aquele aluno que conseguir encaixar no dominó todas as peças, primeiro. Vide figura 03.

**Figura 03: Dominó Decimal: Peças e Dominó montado.**



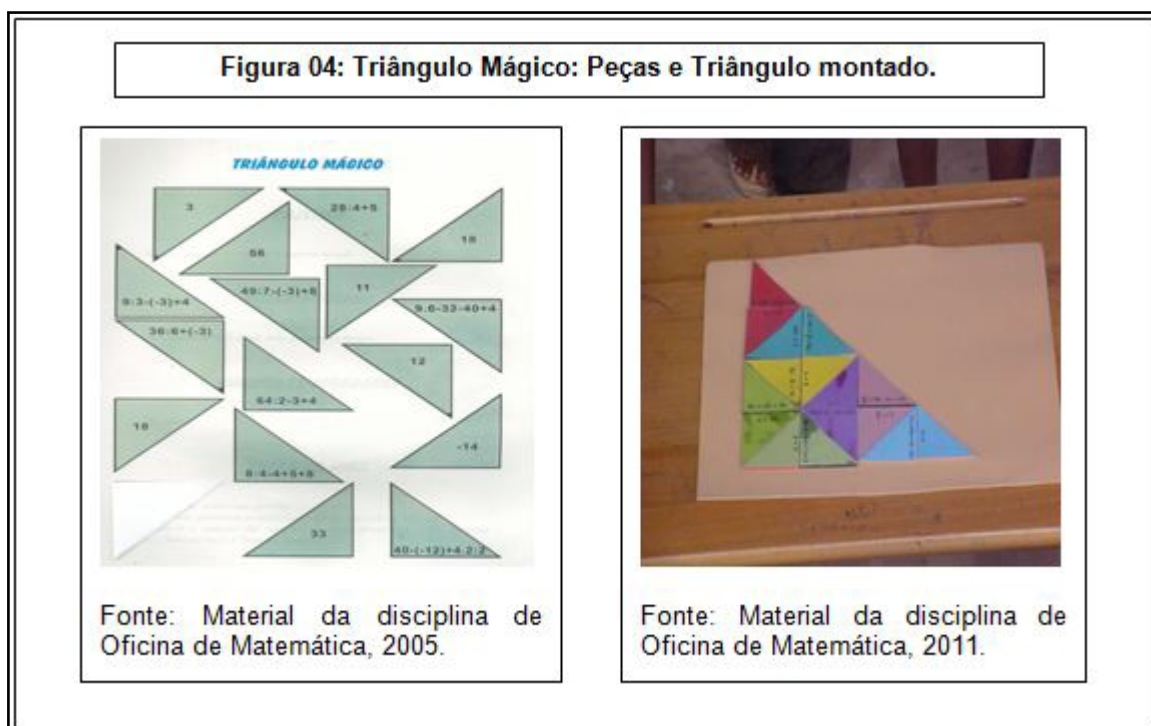
Fonte: Material da disciplina de Oficina de Matemática, 2011.



Fonte: Material da disciplina de Oficina de Matemática, 2011.

A segunda imagem (vide figura 02) faz referência ao Jogo “Triângulo Mágico” exposto por alunos do curso de matemática – sede na escola estadual Raimundo Gomes, no ano de 2005, na quadra de esportes da escola no Projeto de Extensão intitulado “Jogando também se aprende! É assim com a Matemática”. Nessa turma foram confeccionados jogos para o ensino fundamental e médio. O jogo “Triângulo Mágico” tem a finalidade de desenvolver

o raciocínio do aluno, como também facilitar o entrosamento da turma. O objetivo do mesmo consiste em resolver expressões numéricas, no triângulo mágico. O jogo é composto de 16 triângulos com perguntas e suas respectivas respostas. A regra do jogo consiste em resolver todas as questões e descobrir a figura escondida. Ganhará o jogo quem terminar primeiro o triângulo mágico. Vide figura 04.



A terceira imagem (vide figura 02) faz referência ao Jogo “Pentágono Divertido” exposto por alunos do curso de matemática – sede no Colégio de Aplicação, no ano de 2011. Nessa turma foram confeccionados jogos para o ensino fundamental e médio, pois o CAp é uma escola de ensino fundamental e médio vinculada a Universidade federal do Acre. O jogo “Pentágono Divertido” tem a finalidade de desenvolver o raciocínio do aluno, como também facilitar o entrosamento da turma. O objetivo do mesmo consiste em resolver expressões numéricas, e ir

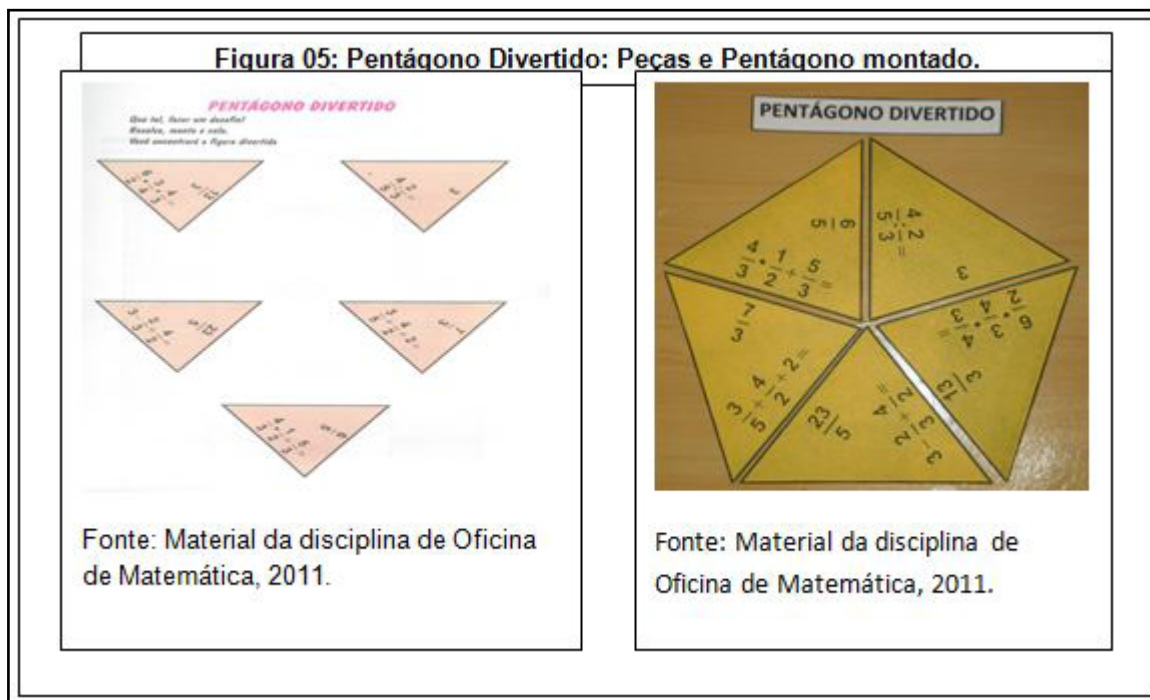
montando as peças até formar um pentágono. O jogo é composto de 05 triângulos com perguntas e suas respectivas respostas. A regra do jogo consiste em resolver todas as questões e descobrir a figura escondida. Ganhará o jogo quem conseguir montar primeiro o pentágono. Vide figura 05.

Veja o depoimento de um dos discentes dessa turma, que chamarei de aluna X,

A disciplina oficina de Matemática, nestes três meses de aplicação nos tem feito perce-

ber que se trata de uma “oficina de ferramentas” importante que, auxiliam no processo ensino-aprendizagem e que é digna de uma maior atenção por parte do colegiado do curso em repensar em torná-la de fato obrigatória, falo isso, pois

o colegiado deveria avaliar melhor as disciplinas que tem esse caráter por serem proveitosas para o futuro de nossa profissão do que muitas outras que estão de fato como obrigatórias. (Relatório da disciplina, Oficina de Matemática, 2011).



É importante salientar que os jogos confeccionados na disciplina de Oficina de Matemática passaram a ser utilizados em momentos de regência no Estágio Supervisionado I, II, III e IV, disciplinas ministradas a partir do quinto período constante na estrutura curricular que vigorou até 2011. Esse estágio era compartilhado, um professor do atual Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET e outro do CELA – Centro de Educação, Letras e Artes.

O TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (se fazia presente na estrutura do curso de licenciatura em matemática, de 2004 a 2011). No trabalho de Conclusão de Curso tivemos um grupo composto por

dois alunos que defenderam o trabalho, “*Jogos na Matemática: uma perspectiva interdisciplinar*”, onde como professora da disciplina de Oficina de Matemática fiz parte da banca dos mesmos. Os mesmos desenvolveram sua pesquisa na Escola Luiza Batista de Souza, em uma turma do 1º ano, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Conforme TCC (2009, p. 56) observou-se que antes dos discentes introduzirem o jogo na sala de aula da EJA, optaram por:

Uma breve revisão do conteúdo de porcentagem, sem exigir muito rigor matemático nos cálculos, com fórmulas ou demonstrações, apenas uma maneira bem simples e prática

de calcular porcentagem, inclusive efetuar divisão por cem apenas deslocando a vírgula. (FERREIRA E FREITAS FILHO, 2009, p.56).

Bandeira e Bezerra (2012, p. 243) identificam o período (2009-2010), como o marco da Educação Matemática, com a tendência de **jogos**, nas pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - Campus Rio Branco com o bolsista Leonésio da Silva Ponci, com o projeto “Metodologias Alternativas no Ensino da Matemática – Jogos e Oficinas Pedagógicas”.

Segundo as orientadoras, o projeto nasceu da necessidade de criação de novas metodologias de ensino para a matemática, para diminuir a evasão nas escolas do nosso estado, no intuito de despertar nos professores e alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, outra forma de se fazer uso dos conceitos matemáticos de forma descontraída e dinâmica, fugindo um pouco da aula tradicional e de avaliações tradicionais. A experiência culminou com várias oficinas desenvolvidas em escolas da rede estadual, municipal e particular e em artigos publicados em eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, como o X Encontro Nacional de Educação Matemática – ocorrido em Salvador no ano de 2010 e o I Colóquio de Matemática – Região Norte na Universidade Federal do Pará – UFPA (vide referências).

No período de 2010 a 2011, continuou-se com os estudos explorando a metodologia de jogos e oficinas pedagógicas no PIBIC com o projeto, “Aplicando Metodo-

logias Alternativas em Sala de Aula: jogos matemáticos e oficinas pedagógicas”, com a bolsista Jorsilene Tavares Nascimento. Nessa fase a finalidade das orientadoras era dar continuidade com o trabalho com jogos, porém fixando esses jogos nas escolas que estavam com um baixo rendimento nas avaliações externas. É importante dizer que antes desses jogos serem aplicados nas escolas eles eram estudados nas aulas da disciplina de Oficina de Matemática do Curso de licenciatura em Matemática da UFAC.

3 Publicações com a temática de Jogos em eventos e Revista

A experiência em trabalhar com jogos nas disciplinas da licenciatura em matemática nos levou a escrever artigos para alguns eventos e Revista. Nesse espaço identificaremos os trabalhos publicados com a temática de jogos por nós e discentes em formação inicial e/ou continuada que ao vivenciarem essa metodologia seja no âmbito das disciplinas de Oficina de Matemática (2002 a 2011), Estágio Supervisionado (2006 a 2011), Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I e II (2012 em diante) e Prática de Ensino de Matemática (2013) resolvem compartilhar a experiência em eventos da área e perceber como essa metodologia vai sendo trabalhada por outros formadores.

A seguir apresentaremos um quadro com as publicações com a temática de jogos, a partir de 2007.

<b>QUADRO 01: Publicações de 2008 a 2013, no âmbito dos eventos da área, revista eletrônica e E-BOOKS</b>		
<b>Evento/PIBIC/REVISTA</b>	<b>Artigo/Projeto</b>	<b>Autores</b>
<b>Revista Eletrônica Ramal de Idéias/2008</b>	Metodologias Alternativas no Ensino da matemática: Jogos e Oficinas Pedagógicas.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. B.
<b>X ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática – 07 a 09 de julho de 2010</b>	Metodologias Alternativas no Ensino da matemática: Jogos e Oficinas Pedagógicas.	PONTES, A. C. F.; BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.
<b>I Colóquio de Matemática – 20 a 24 de setembro de 2010</b>	Metodologias Alternativas no Ensino da matemática: Jogos e Oficinas Pedagógicas.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.; PONCE, L. da S.; NASCIMENTO, J. T.
<b>I Colóquio de Matemática – 20 a 24 de setembro de 2010</b>	JOGOS E OFICINAS DE MATEMÁTICA – uma perspectiva interdisciplinar	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. B.
<b>CWB 2010/ II CONGRESSO DE MATEMÁTICA E SUAS APLICAÇÕES – 06 A 10/12/2010</b>	Aplicando Metodologias Alternativas em Sala de Aula: Jogos Matemáticos e Oficinas Pedagógicas.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.
<b>CWB 2010/ II CONGRESSO DE MATEMÁTICA E SUAS APLICAÇÕES – 06 A 10/12/2010</b>	JOGOS E OFICINAS DE MATEMÁTICA – uma perspectiva interdisciplinar.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.; NASCIMENTO, J. T.
<b>1º SECAM 2011- Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia – 20 a 23 de setembro de 2011/UEA (ISSN – 2237-146X) –</b>	O Caminhar de uma professora Pesquisadora culminando com o relato de uma experiência com jogos matemáticos e oficinas pedagógicas com professores em formação do curso de licenciatura em matemática da UFAC	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.; BARBOSA, I. dos S.
<b>XX EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. De 23 a 26/08/2011. ISBN:978- 85-75125</b>	A Epistemologia de Jogos na Educação Matemática: Relato de uma experiência com professores em formação do curso de Licenciatura em Matemática da UFAC.	GHEDIN, E.; BEZERRA, S, M. C. B.;
<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre/ José Ronaldo Melo (Org / ISBN 978-85-915318-0-6. Edição: 1ª - 2012. Nº de páginas: 398 páginas.</b>	A Educação Matemática e a Oficina de Matemática: Olhares entrecruzados entre o fazer e o Aprender Matemático. P. 213-228 (comunicação Científica)	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ;
<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre/</b>	Relato de um percurso metodológico centrado em jogos e oficinas pedagógicas com professores em formação do curso de licenciatura em matemática da UFAC. p. 155-177. (comunicação Científica)	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.; GONZAGA, A. M.

<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre/ José Ronaldo Melo</b>	Trajetória das Professoras Pesquisadoras/Formadoras no Curso de Licenciatura em Matemática: Os Projetos PIBIC e a Educação Matemática. P. 229-248. (comunicação Científica)	BANDEIRA, S. M. C.; BEZERRA, S. M. C.
<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre.</b>	Formação Inicial de Professores: Uma Experiência com Oficina de Matemática na Escola utilizando jogos Pedagógicos. (Relato de Experiência). P. 281-293	NASCIMENTO, J. T.; BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ;
<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre.</b>	Experiência vivenciada no PIBIC-UFAC: Metodologia de Jogos na Educação Matemática um desafio aos futuros professores. P. 365-367.	NASCIMENTO, J. T.; BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ;
<b>E-book: 40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre.</b>	Uma Experiência com Professores em Formação inicial utilizando Jogos Matemáticos em Sala de Aula. P. 369-371.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ;
<b>XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – de 23 a 26/07/2012 na FE/UNICAMP/CAMPINAS.</b>	Jogos na Educação Matemática numa perspectiva Epistemológica: um estudo com professores em formação do curso de licenciatura em matemática da UFAC.	BEZERRA, S, M. C. B.  Publicado no Livro 3: Didática e Práticas de Ensino na Realidade Escolar Contemporânea: constatações, análises e proposições. ISBN 978-85-8203-022-6.
<b>XVI EBRAPEM (Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática).  Em Canoas/RS na ULBRA-12 a 14/11/2012. ISSN: 2237-8448</b>	Sentidos e Significados Epistemológicos de Jogos e Materiais Concretos no Ensino da Matemática.	BEZERRA, S, M. C. B.; FORSBERG, M. C. S.
<b>3º SIPEMAT (Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática)  Em FORTALEZA –Ceará na Faculdade 7 de setembro - 26 a 29/06/2012. ISBN: 9788565865-00-5</b>	Formação de Professores: O Uso de Materiais manipulativos no Curso de Matemática culminando com Oficinas Pedagógicas.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ;
<b>VI Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental ; IV Colóquio Internacional-As Amazônias, as Áfricas na Pan-Amazônia e XV Semana de Educação. De 05 a 09 de novembro de 2012 / – Rio Branco: UFAC, 2012. ISBN: 978-85-98499-99-4</b>	1. Estado da arte e formação de professores: Tendências e pesquisa na educação matemática culminando com aprendizagens utilizando jogos educativos.  2. O material didático nas aulas de matemática: uma realidade na formação de professores.	BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C. ; GHEDIN, E.; FORSBERG, M. C. S.; BARBOSA, I. S.  BEZERRA, S, M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.



<p><b>XVI Semana de Pedagogia e I Simpósio de Formação de Professores/UFAC/De 10 a 14/12/2012.</b></p>	<p>1. Jogando também se aprende é assim na Matemática: uma experiência com professores em formação inicial do curso de Pedagogia.</p> <hr/> <p>2. PRATICANDO E BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: uma experiência na formação inicial.</p> <hr/> <p>3. JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: uma experiência na formação inicial com a disciplina Oficina de Matemática.</p> <hr/> <p>4. A PRÁTICA DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: uma experiência no Colégio de Aplicação.</p> <hr/> <p>5. A utilização de enigmas como desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental e médio.</p>	<p>BEZERRA, S. M. C. B.; BANDEIRA, S. M. C.</p> <p>AZEVEDO, A. N. A.; OLIVEIRA, T. N. O.; COSTA, V. A. da; LIMA, J. de S. L.; BEZERRA, S. M. C. B.</p> <p>MATTA, C. F. C.; SILVA, D. A. S.; G. V.; SANTOS, L. P.; BEZERRA, S. M. C. B.;</p> <p>LEITE, A. R. M. NASCIMENTO, F. G. M.; ASSIS, I. D.; FREITAS, J. S.; SILVA, M. A. S. BEZERRA, S. M. C. B.;</p> <p>FREITAS FILHO, A.; SILVA, A. L.; LIMA, A. R. S.; LIMA, A. R. S.; CABRAL, L. A.; SILVA, N.; BEZERRA, S. M. C. B.</p>
<p><b>XI Encontro Nacional de Educação Matemática/ENEM. De 18 a 21 de julho de 2013 / – Curitiba, PR. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas. ISSN: 2178-034X</b></p>	<p>1. JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: uma experiência na formação inicial com a disciplina Oficina de Matemática em parceria com o PIBID.</p> <hr/> <p>2. Uma experiência na Formação Inicial com a utilização de Jogos.</p> <hr/> <p>3. JOGO DO SINAL: Jogando e Aprendendo Matemática.</p> <hr/> <p>4. OS JOGOS NA MATEMÁTICA</p> <hr/> <p>5. JOGOS MATEMÁTICOS: experiências compartilhadas</p>	<p>MATTA, C. F. C.; PONTES, A. C. F.; SOUZA, G.</p> <p>OLIVEIRA, T. N.; AZEVEDO, A. N.; PONTES, A. C. F.; COSTA, V. A.</p> <p>QUEIROZ, D. R. S.; PONTES, A. C. F.; CARVALHO, A. O.; GOMES, D. C.; SOUZA, G.</p> <p>CARVALHO, A. O.; PONTES, A. C. F.; QUEIROZ, D. R. S.; GOMES, D. C.; SOUZA, G.</p>
<p><b>II Semana da Matemática: Novas Práticas e Perspectivas para Formação Docente. De 09 a 12/12/2013.</b></p>	<p>Problematizando com o Tangran na disciplina Prática de Ensino de Matemática.</p>	<p>COSTA, G. B. A. da; BEZERRA, S. M. C. B.</p>

<p>IV SHIAM – Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática e do I Simpósio de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que ensina Matemática. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas/SP. ISSN: 2318-7948.</p>	<p>1. PRÁTICAS EDUCATIVAS À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE: Uma experiência com professores em formação inicial na disciplina de Estágio.</p> <p>2. A formação inicial de professores: permitindo a inserção de jogos matemáticos em atividades de ensino para explorar conceitos.</p> <p>3. JOGOS MATEMÁTICOS: I Oficina Pedagógica para o Ensino de matemática na Escola EJORB.</p>	<p>BEZERRA, S. M. C. B.; MOURA, A. R. L.; BANDEIRA, S. M. C.</p> <p>AZEVEDO, A. N.; OLIVEIRA, T. N.; BEZERRA, S. M. C. B.</p> <p>MATTA, C. F. C.; SOUZA, G</p>
<p>Fonte: Anais dos eventos da área, 2008-2013.</p>		

Conforme quadro 01, é perceptível que os discentes que publicaram artigos com a temática de jogos cursaram a disciplina Oficina de matemática na sua grande maioria. Dessa forma ficou claro que eles exploram a temática de jogos procurando inicialmente falar do assunto do jogo de forma tradicional para posteriormente aplicá-lo. E através do jogo observam as dificuldades que por ventura os alunos tenham do conteúdo.

## CONCLUSÃO

A Matemática faz parte da vida social de cada um de nós, é impossível separá-la da realidade. Dessa forma, devemos repensar sobre o como ensinar essa disciplina, buscando novos caminhos e olhares ao ensiná-la devendo ser abordada como um conhecimento vivo e dinâmico, despertando o interesse e possibilitando a estruturação do raciocínio lógico, na perspectiva do aluno ser o centro do processo educacional, passando a ser elemento ativo da construção de seu conhecimento e o professor tendo como papel de orientar as atividades propostas.

No percurso investigativo que realizamos até o momento, evidenciamos aspectos relacionados à formação inicial de professores de Matemática, observando que na busca de respostas para o proble-

ma investigativo, percebemos que ensinar matemática hoje, depende muito mais da capacidade do professor de encontrar um caminho em meio à experiência que seus alunos trazem para a sala do que da execução de um plano extremamente minucioso e elaborado.

A partir do desenvolvimento das atividades nessas disciplinas observamos alguns avanços referentes à Educação Matemática através da metodologia de ensinar por meio de jogos permitindo a tarefa de mudar o ensino formativo para criativo e transformador fato esse relatado por professores em formação.

Acreditamos que as reflexões teóricas e metodológicas da nossa pesquisa apresentadas aqui possam contribuir para a Educação Matemática no sentido de suscitar discussões acerca da melhoria do ensino na formação inicial de professores de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Salete M. C.; BEZERRA, Simone M. C. B. Trajetória das professoras pesquisadoras/formadoras no curso de Licenciatura em Matemática: os projetos PIBIC e a Educação Matemática. In: **40 anos do Curso de Matemática da Universidade Federal do Acre**, 2012, p. 229-248. Comunicações Científicas

- . Rio Branco – RB: 2012. 398f.
- FERREIRA, A. B.; FREITAS FILHO, F. C. S. de. **Jogos na Matemática: uma perspectiva interdisciplinar.** 2009. 88f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática – Licenciatura) – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, UFAC, Rio Branco.
- GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso dos jogos na sala de aula. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.
- MOURA, M. O. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2001.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.166p.
- RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática.** Curitiba:IBPEX, 2008.

# CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA FILOSÓFICA WITTGENSTEINIANA NO MODO DE VER OS USOS E SIGNIFICADOS DE MATEMÁTICA EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

*Universidade Federal do Acre/Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

Anna Regina Lanner de Moura

*Universidade Estadual de Campinas/Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*

## RESUMO

A presente pesquisa de doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre – FAPAC/CAPES tem em vista elucidar os usos/significados que os alunos fazem da matemática na problematização de práticas culturais no âmbito da disciplina de Estágio e Prática de Ensino de Matemática na formação inicial para o ensino de matemática. As disciplinas, campo da investigação, foram organizadas, pela pesquisadora, na perspectiva da teoria da atividade e a análise do corpus da pesquisa é inspirada na terapia filosófica wittgensteiniana ao buscar compreender os usos do termo “matemática”, mobilizados nas disciplinas, foco da pesquisa, à luz de seus usos em diferentes contextos de práticas culturais. Dentre as práticas problematizadas destacou-se o uso de enigmas, o uso dos nove-fora, problematizando o uso do boleto de energia, dentre outras. Este processo investigativo caracteriza-se como um estudo qualitativo do respectivo corpus que é constituído pelas produções escritas dos estudantes e docente das disciplinas em foco, apresentadas em eventos de Educação Matemática e por gravações em vídeo das aulas. Como resultado, pretendemos esclarecer que as

práticas realizadas, podem constituir diferentes formas de mobilizar matemática na atividade docente de formação inicial. Portanto, não se trata de orientar se o caminho percorrido para solucionar o problema está certo ou errado, mas apontar outras formas, outras significações para um mesmo problema, diferentes daquelas instituídas escolarmente.

**Palavras-chave:** Terapia Wittgensteiniana. Formação Docente. Práticas Culturais.

## 1 INTRODUÇÃO

Essa investigação mobilizada com alunos da licenciatura em matemática na disciplina de Prática de Ensino de Matemática (2013) e no Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa (2012 e 2013) se configura num contexto de formação inicial que procurou mobilizar matemática sem a preocupação de fazê-lo de modo disciplinar, isto é, procurando olhá-la não como um conjunto de conteúdos específicos, mas como práticas que são realizadas em diversos contextos de atividade humana.

Os discentes de matemática, no âmbito da prática/estágio, se organizam em grupos de estudo e pesquisa que em comum acordo, com a docente/pesquisadora estariam definindo práticas culturais

escolares ou não escolares para serem problematizadas por eles seja no âmbito da disciplina, seja na sala de aula de uma escola, práticas essas que os levariam a aprofundar também conteúdos matemáticos escolares.

Como pressuposto teórico dessa pesquisa está sendo utilizada a teoria da atividade de Leontiev, na organização das atividades e para a análise das mesmas a terapia filosófica de Wittgenstein. Como se trata de um recorte da pesquisa de doutorado descreveremos algumas atividades desenvolvidas pelos discentes procurando elucidar como os mesmos vão dando significação aos saberes matemáticos emanados dessas práticas.

Destarte, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Que usos/significados os alunos fazem da matemática na problematização de práticas sócio culturais no âmbito da disciplina de prática de ensino e de estágio supervisionado na extensão e na pesquisa na formação inicial para o ensino de matemática?

Tendo como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, a pesquisa enfocou como fonte de dados às narrativas dos alunos, os registros em vídeo das aulas e as entrevistas feitas com os mesmos nos momentos da prática/estágio.

Como se trata de um recorte da pesquisa de doutorado descreveremos algumas atividades desenvolvidas pelos discentes procurando evidenciar como os alunos vão fazendo usos das tendências de Educação Matemática e dos conceitos matemáticos que são mobilizados na problematização da práticas escolhidas.

A atitude terapêutica que assumimos para a análise desses usos nos leva a entender a matemática não como um conjunto de teorias e conceitos usados pela comunidade dos matemáticos para re-

solver problemas internos à matemática, mas como um conjunto de práticas que são mobilizadas com propósitos normativos no contexto das atividades humanas. As ações regradas que constituem as práticas podem ser vistas como diferentes jogos de linguagem na acepção de Wittgenstein.

Do ponto de vista desta pesquisa, olhamos para as práticas culturais escolares e não escolares como se fossem jogos de linguagem, ao analisar a gramática, no uso que os alunos fazem dos conceitos matemáticos ao problematizarem essas práticas.

Na sequência apresentaremos como é desenvolvida a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática.

2 O Projeto Pedagógico, a Prática de Ensino de Matemática e o Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa na Formação do Professor de Matemática da UFAC.

O projeto pedagógico curricular - PPC do Curso de Licenciatura em Matemática assim como a sua estrutura curricular sofreu nova reforma após vários momentos de discussões colegiadas a partir de 2007. A reforma pautou-se pela necessidade de adequação dos projetos de cursos exigidos através do Projeto de Reunificação das Universidades - REUNI emanado do Ministério da Educação e Cultura - MEC e pelo debate que vinha sendo realizado no ambiente de realização do curso por alunos e professores sobre a elevada carga horária (3455 horas) e a falta de utilidade, na prática, de alguns componentes curriculares ligados ao campo das Ciências da Educação. Desta forma, algumas disciplinas foram suprimidas e a nova estrutura curricular passou a vigorar com 2.900 horas a partir do ano de 2012.

O desenvolvimento do currículo na licenciatura em matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC, no que consta no projeto do curso é orientado por cinco eixos articulados entre si: *Conhecimento Específico, Dimensão Cultural e Política da Educação, Conhecimento do Trabalho Pedagógico, Cultura geral e Profissional, Desenvolvimento e Processos Cognitivos*.

Nesse intuito a Prática de Ensino faz parte do eixo, *Conhecimento do Trabalho Pedagógico*, em conjunto com a Didática Aplicada, Estágio Supervisionado e a utilização de Tecnologia da informação e da Comunicação – TIC.

Nessa nova estrutura curricular as Investigações e Práticas Pedagógicas, antes de responsabilidade do Centro de Educação Letras e Artes – CELA, substituídas pelas Práticas de Ensino de Matemática (270h), passa a ser de responsabilidade do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET composta pela Prática de Ensino de Matemática - PEM I e II (60h cada) e Prática de Ensino de Matemática III e IV (75 h cada), pela Didática Aplicada (75 h) e pela Informática Aplicada ao Ensino de Matemática (60 h), correspondendo ao elenco de disciplinas de Prática de Ensino - PE (ao todo com 405h).

A prática passou por mudanças significativas, sendo de responsabilidade de um educador matemático, o que antes era de responsabilidade do pedagogo.

Essa área presente no projeto do curso situa-se em uma dupla confluência: a que se dá entre as áreas pedagógicas em sentido estrito e as áreas de conteúdo específico (Matemática), e também a que diz respeito ao encontro do discurso teórico sobre Matemática e Educação e a realidade concreta da sala de aula.

Entre os objetivos desta área, encontram-se: uma reflexão crítica sobre as concepções a respeito da Matemática partilhada pelos licenciados, bem como sobre o modo pelo qual essas concepções influenciam a prática pedagógica; uma articulação entre os temas tratados nas áreas pedagógicas e os conteúdos matemáticos do restante do currículo da Licenciatura; o estabelecimento de pontes entre os conteúdos das diversas áreas do currículo da Licenciatura e aqueles que os licenciados irão lecionar em escolas do ensino básico; (PPC – Matemática, 2011, p. 17).

Dessa forma a Prática de Ensino/ Estágio nos permite experimentar situações novas em sala de aula e conforme Lorenzato (2010, p. 72), a “experimentação é o melhor modo para se conseguir a aprendizagem com significado, uma vez que ela realça o porquê, a explicação, e assim, valoriza a compreensão”.

O Estágio Supervisionado – ES passou por mudanças significativas, sendo concebido como pesquisa e constituído de quatro disciplinas, as duas primeiras, Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa - ESEP I e II – 45 h cada /5º e 6º períodos, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET onde parte da investigação se desenvolve, e as outras duas, Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática I – 135 h/7º período e Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática II – 180 h/8º período, sob a responsabilidade do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA.

Conforme projeto do curso de licenciatura em matemática parte do componente curricular Estágio Supervisionado, deve procurar inserir o estagiário na escola básica através de atividades de extensão e de pesquisa, devendo ser esta

última vinculada a projetos que vem sendo desenvolvidos por professores que lecionam no curso. Desse modo, o componente curricular Estágio Supervisionado abrange, em nossa visão, o ensino, a pesquisa e a extensão devendo proporcionar ao estagiário a oportunidade de vivenciar várias práticas e vários modos de ser e de se fazer professor. Conforme Cury (2004, p. 17):

O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino.

Assim, os discentes da licenciatura em matemática tiveram a oportunidade de conhecerem e vivenciarem outra forma de trabalhar a matemática utilizando a problematização de algumas práticas culturais, possibilitando-os a um novo olhar para a prática matemática na formação inicial.

3 Cenas durante a Prática de Ensino de Matemática e durante o Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa a luz da terapia Wittgensteiniana

Início esta fala usando a indagação de Wittgenstein (1980, p. 228): *Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos? Bem como a reflexão de Miguel a partir desta indagação: [...], podemos entender as matemáticas como [...] aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais [...]* (MIGUEL E VILELA, 2008, p. 112), como as escolares, as científicas, as não escolares e tantas outras que utilizam esses saberes.

Miguel *et al.* (2010b, p. 152-153) também enfatiza que, um dos usos da palavra prática, “nos sugere vê-la como um conjunto de ações efetivas intencionais, coordenadas e regradas, realizadas pelos sujeitos, pautadas em maneiras de agir comuns aos homens”, ou ainda, interpretar uma prática efetiva significa expressá-la de outras maneiras, isto é, substituir uma forma de expressão dessa prática por outra” (MIGUEL *et al.*, 2010b, p. 153).

Com relação aos diferentes usos que Wittgenstein faz das palavras prática e atividades, Miguel *et al.*, (2010b, p. 150) discutem:

pensamos que eles podem nos mostrar desvios opcionais de rota para lutarmos contra o poder de “enfeitiçamento” disciplinar de ver as matemáticas exclusivamente como um conjunto fixo de conteúdos conceituais típicos – abstratos e genéricos – envolvendo números, medidas, formas geométricas definidas, etc., conformados em um domínio compartimentado e especializado do saber, e que também nos impede de vê-las envolvidas em práticas socioculturais de qualquer natureza realizadas nos contextos de diferentes atividades humanas, forma esta de ver que, para nós, constitui o ponto de inflexão desconstrutivo relativo a concepções de matemática sugerido pelo pensamento do último Wittgenstein.

Nas diferentes práticas matemáticas/jogos de linguagem é necessário entender a gramática dos jogos de linguagem que nelas estão envolvidos. Assim, Wittgenstein (2005, p. 44), nas suas Observações Filosóficas também nos dirá que:

Uma palavra só tem significado no contexto de uma proposição: isso é como dizer que somente em uso um bas-

tão é uma alavanca. Somente a aplicação a transforma em alavanca. Toda instrução pode ser entendida como uma descrição, e toda descrição como uma instrução.

Assim o que propomos é olhar as práticas culturais escolares e não escolares como jogos de linguagem, analisando sua gramática e, por conseguinte, o seu uso, nas cenas de uma sala de aula com discentes em formação inicial e posteriormente em momentos de extensão no Colégio de Aplicação - CAp em atividades problematizadas por esses futuros professores.

Nesse espaço serão descritas algumas ações mobilizadas pelos discentes de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I e II (2012 e 2013) e Prática de Ensino de Matemática I e II (2013).

Iniciaremos com o grupo de cinco alunos que problematizaram “o uso de enigmas” no Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I. Estes iniciaram a aula instigando a turma com imagens, perguntas e exemplos sobre as práticas de usos de enigmas encadeando um diálogo com todos os estudantes da disciplina. Percebemos, nesse primeiro momento, que os discentes estavam muito presos a forma tradicional de ministrar aulas tendo dificuldades em explorar o assunto a partir da imagem apresentada instigando o aluno a falar o que sabiam sobre a temática apresentada. Daí a importância da ação pedagógica do professor da disciplina no sentido de ajudá-los a conduzir o processo da atividade.

Quando os discentes apresentaram a imagem do palhaço e deram as dicas: “casquinha de sorvete” e “para sinalização” levaram a turma a refletir sobre a gramática matemática que estava sendo utilizada no contexto do enigma e a

olhar de outras formas para a atividade. Explicaram também que uma casquinha de sorvete muitas vezes tem formato de cone. O chapéu do palhaço mostrado na imagem também tem formato de cone. Além disso, os cones são usados nas ruas para sinalizar. Surgindo aí novas questões para serem respondidas, como por exemplo, como calcular a área de um cone? Quais os elementos de um cone? Isso tudo foi conduzido num envolvimento conjunto entre aluno e professor de maneira que todos participaram da atividade. Veja um trecho do diálogo:

*Professor: Olhem para a imagem do chapéu do palhaço e relacionem com algo de matemática.*

*Alunos: É aquela figura, como é o nome mesmo, acho que é cone professora.*

*Professora: Como é chamado esse biquinho do chapéu?*

*Aluno: A união dos lados, lá em cima é o vértice né.*

*Professora: Que desenho forma na parte de baixo do chapéu?*

*Aluno 1: é uma bola. Aluno 2: é uma circunferência. Aluno 3: é um círculo.*

*Professora: o que eu tenho é algo semelhante a uma moeda ou a uma aliança?*

*Alunos: Pensativos.*

*Professora: Na moeda consideramos tudo (circunferência), na aliança somente o contorno da moeda (círculo).*

*Alunos: Então significa que um é círculo e o outro é a circunferência? Professora: sim.*

*Aluno: a matemática está nas pequenas coisas né professora.*

*Professora: Sim*

Observe que os alunos chegaram a novos nomes como círculo e circunferência. Conforme a regra estabelecida do jogo, vão surgindo novos conceitos e novos assuntos são abordados, levando os professores a saírem de sua zona de



conforto e estarem se aprofundando nos assuntos para conduzirem a problematização. Quanto ao significado da palavra cone: formato do chapéu, casquinha de sorvete, para sinalização. Em cada contexto da atividade humana temos uma significação diferente da palavra, que será estabelecida conforme Wittgenstein, de acordo com o jogo em curso. Os professores em formação conduziram a atividade procurando levar os alunos a identificarem os elementos de um cone em um objeto do cotidiano.

Quando o grupo problematizou a atividade com enigmas no CAp, os licenciandos perguntaram o que eles haviam aprendido com a aula ministrada por eles. Os alunos do 7º ano disseram ter percebido a presença da matemática ao seu redor com respostas tais como: “*que a matemática tá em tudo*”; aprendemos a “*descobrir a traduzir os enigmas*”, aprendemos a “*fazer ligação dos acontecimentos a matemática*”. Mas teve uma resposta curiosa:

Eu aprendi que os enigmas são como **outro tipo de linguagem de símbolos** que pode nos ajudar em um mistério por isso que tem pistas para a gente poder desvendar. [...] Os professores da UFAC também são como ótimos professores que ajudam a desvendar o mistério da nossa matemática de enigmas. (aluno do 7º ano do CAp, grifos nossos).

Através das gravações foi perceptível o envolvimento e a empolgação dos alunos, ao trabalharem em grupo, para deciframos os enigmas apresentados, e que os conteúdos ministrados daquela forma eram mais atraentes e empolgantes, mesmo eles tendo dificuldades na matemática.

No caso do chapéu do palhaço, o es-

tudante orienta a classe para enxergar no formato do chapéu a forma matemática de um cone. Este é um uso tipicamente escolar da matemática, tentar enxergar a matemática nos objetos com o intuito de torná-la mais significativa para o aluno. Outro modo de ver seria problematizar as práticas de fazer chapéu de palhaço. Será que aquele que faz o chapéu de palhaço estaria preocupado em estar construindo um cone e, ainda, preocupado se a base deste cone é um círculo ou uma circunferência? Certamente, ele, ao fazer um chapéu de palhaço, deve apenas seguir um modelo de como se faz este tipo de chapéu. Isto nos diz que as formas geométricas não têm significados absolutos que transitam de um objeto para outro ou que elas representam algum objeto. Elas tem significado no uso que se faz delas na linguagem, como diz Wittgenstein. Para o artesão que faz o chapéu do palhaço o formato que imprime a este pode não ter o significado que aquele formato tem para a matemática escolar. Trata-se de jogos de linguagem diferentes, por isto, orientados por gramáticas diferentes.

Outra prática que foi desenvolvida por dois estudantes do Estágio Supervisionado I, onde um deles por ser funcionário da FUNAI – Fundação Nacional do Índio resolve com outra estudante explorar um pouco da cultura *Ashaninka*, objetivando-se a identificar a presença de alguns conceitos matemáticos existentes em seus artefatos. A pesquisa foi realizada in loco nos meses de agosto e setembro de 2013 por um dos integrantes do grupo que conviveu por duas semanas de cada mês com a comunidade das aldeias Simpatia e Cocolaçu.

Veja um trecho do diálogo da professora de Estágio Supervisionado na Extensão e na Pesquisa I e alunos da disciplina

que chamaremos de “Aluno Y” e aluno pesquisador (aluno P), na aula do dia 21 de outubro de 2013.

Professora: Como é a vestimenta nessas aldeias?

Aluno P: *A vestimenta chamada de kushma é um elemento importante da identidade cultural dos Ashaninkas. A das mulheres tem um formato de U e a dos homens de V.*

Aluno Y: *Como assim?*

Aluno P: *As roupas são diferenciadas pelo formato e pelas listras. As listras na kushma das mulheres geralmente são horizontais e a dos homens verticais. Os tamanhos são padrões para as mulheres (adulto ou infantil). Quando estava na aldeia utilizei o palmo para saber o tamanho da largura da vestimenta que estava sendo produzida. Geralmente, a infantil mede dois palmos e quatro dedos. Porém para efeito de comercialização e padrões atuais de medida, a kushma passou a ser comercializada em tamanhos conhecidos na cultura dos brancos: P, M, G E GG.*

Professora: *Qual o custo de uma Kushma?*

Aluno P: *Geralmente eles comercializam por R\$ 400,00 a masculina e a feminina varia de R\$ 150 e R\$ 200.*

Aluno Y: *Onde é vendida?*

Aluno P: *Na loja **Apiwtxa** que fica em um Shopping Center no centro de Cruzeiro do Sul, no Acre.*

Através desse diálogo os alunos começaram a refletir sobre a sofisticação das máquinas de costura atuais para fazer vestimenta e como as *Ashaninkas* levavam de uma semana a um mês para confeccionar uma peça utilizando a própria natureza para andarem com seus corpos cobertos. Do algodão faziam a linha, utilizavam umas madeiras nativas que

serviam como espécie de agulha para a produção do tecido e outros utensílios da natureza para se chegar à cor da *kushma* desejada.

A professora continua o diálogo com a turma para saber que outros assuntos poderiam ser abordados com essa pesquisa. Os discentes responderam que a partir dessa visita se aprofundaram sobre os instrumentos de medidas utilizados nos dias atuais e por outros povos, inclusive aquelas medidas que utilizavam parte do corpo. Assim, os discentes da UFAC, poderiam também proceder em salas de aula resgatando pela história qual a medida do cúbito, do palmo, da polegada, do pé, da jarda, do passo, do côvado e que povos utilizavam essas medições.

Foi perceptível que ao longo da história da humanidade as unidades de medida eram criadas e adaptadas de acordo com a necessidade dos povos. Por exemplo, o **cúbito** era uma unidade utilizada pelos egípcios há, aproximadamente, 4.000 anos. Ela consistia na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio do faraó. O **palmo** também era muito utilizado pelos povos egípcios, essa medida consistia na utilização de quatro dedos juntos e correspondia à sétima parte do cúbito. Hoje o palmo ainda é utilizado em medições caseiras, é medido pela distância em linha reta do polegar ao dedo mindinho. O **côvado** era uma medida-padrão da região onde morava Noé, e é equivalente a três palmos (66 cm).

Verificaram que dependendo do que queremos medir atualmente devemos ter o cuidado de selecionar a unidade de medida conveniente. Veja a cena:

Aluno P: *Ao medir o comprimento de um vestido que unidade de medida seria utilizada?*

Aluno Y: *podemos utilizar o metro*

(m) ou o centímetro (cm).

Aluno P: Se quero saber a quantidade de manteiga que utilizo em um bolo.

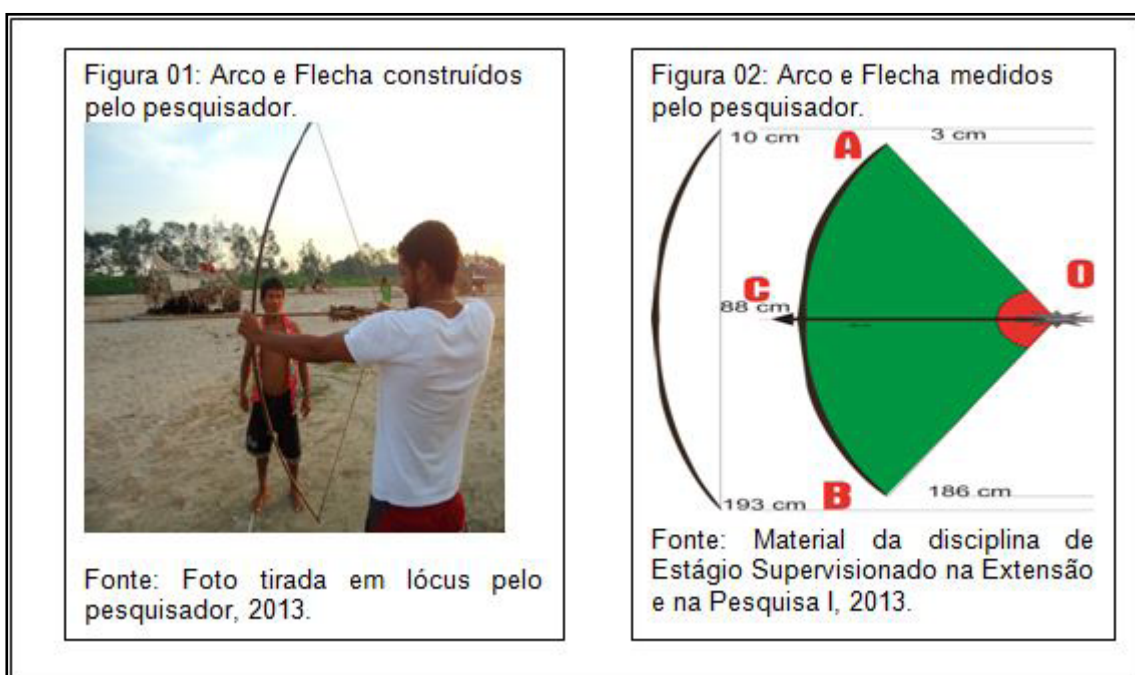
Aluno Y: Aí depende do tamanho do bolo, porém as receitas são passadas utilizando a quantidade de manteiga utilizada no bolo, em gramas(g) ou quilogramas (kg).

Aluno P: E se quisermos solicitar que comprem guaraná para uma festa?

Aluno Y: Nesse caso fazemos o pedido expressando a unidade de medida, o litro(l).

Ao visitar a aldeia fiquei conhecendo como era confeccionado o arco e a flecha. O arco, feito de pupunha nativa e o material para a confecção das flechas, um tipo de cana brava, chamado pelos índios de *txekopi*. Vide figura 01.

O grupo explorou a medida do arco circular é “uma fração do círculo e sua



e a área do setor circular, vide figura 02. Para os *Ashaninkas* o arco deve ter a mesma altura da pessoa que vai utilizá-lo e para usá-lo deverá pegá-lo no meio dividindo na metade do seu tamanho (arco), vide figura 01. A gramática matemática diz que deveremos dividi-lo em um ângulo de 45 graus, conforme visualizado na figura 01 e 02. Dessa forma propomos como atividade o cálculo da área do setor circular (em verde), do arco reproduzido na figura 02. O resultado foi reproduzido na figura 04.

Dante (2005, p. 183), diz que o setor

área A é diretamente proporcional ao ângulo central  $\alpha$ ”. Assim é uma região limitada por dois raios e um arco do círculo. Também podemos ter outros olhares para a figura 01 (arco e flecha) e procurar definir outros conceitos como *segmento de reta*, *distância entre dois pontos* a partir da origem, *simetria* e assim por diante.

Contudo, os *Ashaninkas* ao construírem esses artefatos não querem saber que conceitos matemáticos estão ou podem ser explorados por eles, o que eles nos dizem é que para confeccionarem o mesmo, o aprendizado é passado de geração a

geração por meio da oralidade e observação dos mais novos, desde os seus antepassados. Para Wittgenstein (IF,6), quem “ensina mostra os objetos”. Esses objetos

são tantos os conteúdos curriculares, como também os conteúdos educacionais culturais que muitas vezes não estão mencionados na legislação.

Figura 04: Cálculo da área do setor circular em verde reproduzido na figura 03. Setor Circular. Fórmula que define a área do Setor Circular.

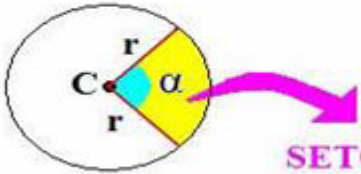
$$\text{Analogia: } A \frac{180^\circ}{\pi \cdot (80)^2} \frac{360^\circ}{360^\circ}$$

$$360^\circ \cdot A = 6400 \cdot 180^\circ \cdot \pi$$

$$A = \frac{6400 \cdot 180^\circ \cdot \pi}{360^\circ}$$

$$A = \frac{3617280\pi}{360}$$

$$A = 10048 \text{ cm}^2$$



SETOR CIRCULAR

Fonte: Caderno do Pesquisador, 2013.

$$\left. \begin{array}{l} \text{ÁREA} \\ \text{Setor: } A \\ \text{Círculo: } \pi r^2 \end{array} \right\} \begin{array}{l} \text{ÂNGULO CENTRAL} \\ \text{(Graus)} \\ \alpha^\circ \\ 360^\circ \end{array}$$

$$\Rightarrow \frac{A}{\pi r^2} = \frac{\alpha}{360} \Rightarrow$$

$$A = \frac{\pi r^2 \alpha}{360}$$

Quem pensa nesses cálculos é a comunidade dos matemáticos e segundo Wittgenstein (2003, p. 316), “a filosofia não examina os cálculos da matemática, mas apenas o que os matemáticos dizem sobre esses cálculos”.

D’Ambrósio (2005) enfatiza que a Etnomatemática tem:

seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou ‘ticas’) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*mátoma*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido.

Continua dizendo que a matemática

vivenciada pelos “meninos em situação de rua, a matemática desenvolvida em classes do ensino supletivo, a geometria na cultura indígena, são completamente distintas entre si em função do contexto cultural e social na qual estão inseridas” (D’AMBRÓSIO, 2005).

Nesta perspectiva podemos pensar a etnomatemática como um programa que “investiga as maneiras pelas quais os grupos culturais compreendem, articulam e utilizam conceitos e práticas que podem ser identificados como práticas matemáticas” (BARTON, 1996 apud ROSA e DANIEL, 2005, p. 128.).

Outro grupo tentou resgatar pela história a prova dos nove-fora, ao ler o artigo da professora de estágio, “Como me tornei professora de matemática: memórias resgatadas através da história

da Educação Matemática”, artigo que relata a experiência da mesma no ensino básico, no início da profissão e que tem como componente curricular a prova dos nove-fora utilizada em épocas passadas nos exames de admissão para ingresso no ginásio. Além de mostrar como os comerciantes a utilizavam no comércio local.

Partindo dessa metodologia um grupo resolve explicar esse método para uma turma de 6º ano no CAP. em momentos de extensão. A atividade se desenvolve, em maio de 2013, quando um professor em formação inicial chega a uma sala de aula tida por seus alunos como a “*pior turma da escola e que se consideravam incapazes de aprender matemática*”, segundo eles. Nada que uma boa conversa não resolva, diz o professor. O professor começa o assunto introduzindo o sentido de aprender os nove-fora, onde, como e quando usá-lo e procurando ouvir os alunos. Percebeu que poderia dominar a turma procurando dar um pouco de atenção as suas perguntas. Ajudando-os a atribuir um conceito do que seria a prova dos nove-fora. Pede que levantem a mão quem já ouviu falar de nove-fora. Somente um levanta o braço e diz que já tinha ouvido falar em conversa com seu avô, porém não deu importância. Segue parte da cena no CAP, obtida do relatório do ESEPII, 2013.

O professor diz: “fora” tem o significado de subtrair, é essa a regra. Vamos brincar, diz o professor. Os alunos ficaram desconfiados, mas resolveram participar. Ele iniciou perguntando a idade e repetia a palavra nove-fora. Passaram três alunos e eles não respondiam nada. Um deles, intrigado disse: Tenho 11 anos, nove-fora? Se o fora significa subtrair, então  $11 - 9 = 2$ . Dá dois, professor? O professor sorriu para ele e disse que ele

estava certo. Aluno: Podemos usar isso na prova? Isso realmente dar certo? Professor: sim. Pesquisadora: Percebemos que da forma que a aula foi introduzida pelo professor, causou motivação nos alunos e aqueles que eram tidos como incapazes fizeram um grupo e para a surpresa do professor conseguiram resolver as atividades propostas. (Relatório de Estágio, maio 2013).

A atividade desenvolvida com base no artigo da professora de prática, mostra que os estagiários entenderam o nove-fora. Bezerra (2013, p.11), define no referido artigo que, “Tirar os nove-fora de um número significa tirar do número o maior múltiplo de 9 nele contido ou, o que é equivalente, achar o resto da divisão do número por 9”.

Assim é muito importante entender a regra envolvida no jogo encenado, pois segundo “Wittgenstein seguir regras é uma prática habitual, em que somos treinados como membros juvenis de nossa comunidade linguística” (GRAYLING, 2002, p. 108). Ou melhor, seguir regras é “uma prática impregnada nos costumes e concordâncias de uma comunidade”, e “adquirimos a habilidade de usar expressões – de seguir as regras para seu uso – por meio de nosso treino como membros da comunidade” (Idem, p. 109).

Outro jogo encenado em sala de aula diz respeito a “Problematização do Uso do Boleto de Energia”. Iniciada no dia 24/07/2013 onde relatarei uma das práticas, dentre muitas trabalhadas durante essa atividade.

A professora de Prática dividiu a turma em cinco pequenos grupos e no dia 03/07/2013 começa a atividade com a “Problematização do Boleto de Energia”. Solicitou que os discentes observassem

um boleto de energia e a partir dele explorassem questões que quisessem saber a respeito do mesmo.

Relatarei a atividade: Quando é descoberto fraudes na rede elétrica, o conhecido gato, como é feito o cálculo pela empresa Eletrobrás-Acre para aplicar a multa (recuperação) sobre o consumidor?

O grupo composto por cinco alunos inicia explicando que existe vários tipos de gatos. Existe o chamado “bye passa”, aquele que desvia parte da energia do relógio medidor e outros. Porém nesse primeiro contato não sabiam como era feito os cálculos para se cobrar essa multa as pessoas que utilizam energia indevidamente.

Assim foram a empresa e o aluno X explica que a Eletrobrás-Ac contrata uma empresa terceirizada chamada de Etenge que fica responsável de fazer a vistoria nas residências, caso seja denunciado ou verificado pela empresa, alguma irregularidade no consumo de energia da residência. Na empresa eles formam duas equipes: a de varredura e a dirigida. A dirigida é composta de um carro com dois eletricitas que ao constatarem a denúncia de irregularidade vai a residência vistoriar. A varredura é uma Kombi com mais ou menos oito eletricitas que resolvem verificar se existe irregularidade num bairro todo, isso é um procedimento de rotina quando é encontrado mais de um desvio num determinado bairro. Quando a empresa vai fazer a vistoria eles vão com um documento (ordem de serviço) onde devem identificar a carga de consumo da residência e verificar se está tudo correto. Caso verifiquem que tem alguma violação, tipo de desvio (ou gato), ou seja, alguma irregularidade eles devem emitir o TOE – Termo de Ocorrência de Expeção.

Na TOE o eletricista tem que anotar tudo que foi constatado. O consumidor deve assinar o documento concordando com a fiscalização do eletricista. Na sequência é gerado um processo administrativo, onde segue as regulamentações do Art. 130 que fala dos parâmetros para recuperação da energia desviada. Esse cálculo é feito na empresa Eletrobrás- Ac. O cálculo é feito da seguinte forma: Pegam a quantidade de carga, somam-se todas as potências, transformam em KWh e multiplica pelo número de meses que começou a redução. A seguir o Aluno Y apresenta uma simulação do cálculo. Vamos supor que uma residência apresente um consumo de 1915 W. Assim para se cobrar o que foi desviado, (Gato = G), utiliza-se a fórmula  $G = \frac{C \times H}{D}$ , onde C - consumo, H - Horas de uso e D - Dias. Assim teríamos  $G = \frac{1915 \times 24}{24} = 1915 \text{ kWh}$ . Assim  $G = 1915 \times \text{taxa com tributos do mês/abril 2013} = 1915 \times 0,5323 = R\$ 733,94$ . Observe que esse valor de Setecentos e trinta e três reais e noventa e quatro centavos é referente a um mês. Se a pessoa estava desviando energia por 8 meses, então terá que pagar o equivalente a  $R\$ 733,94 \times 8 = R\$ 5.871,52$ , isso fora a taxa referente a multa de desvio que é variável, conforme a rede. A aluna z, diz que ao entrevistar um funcionário da Eletrobrás-Ac, o mesmo disse que isso não é uma multa e sim a “recuperação do faturamento” que deixou de ser pago, presente no artigo 130.

Em entrevista com um funcionário da empresa, no dia 02 de agosto de 2013, o mesmo diz que “a atividade é totalmente regulada a partir do Art. 129 da resolução 414 até o Art. 133, onde são abordadas essas irregularidades”, outra questão segundo ele é o fato da empresa tentar repor aquilo que foi desviado, onde através do artigo 130, inciso 1º,” deve-se utilizar o

fator de correção do medidor, se alguém mexer no medidor, eles retiram este medidor e verificam se o mesmo está deixando de registrar 50 % de toda a energia que passa por ele, então eles irão aplicar esse fator 50% em todas as faturas e o 2º inciso vai falar da média dos 3 maiores consumos de energia antes do início da irregularidade. Outro fato levantado na entrevista foi referente a irregularidade causada pelo cidadão a empresa (gato). Assim a ANNEL fixou um valor de custo iniciativo para ser cobrado na energia. Se a rede for monofásica (custo em torno de R\$ 55,00), se for Bifásica (custo em torno de R\$ 78,00) e trifásica (custo em torno de R\$138,00) e Conforme Art. 131, é um valor além da energia consumida que o cidadão tem que pagar, por ele (cidadão) ter causado danos a empresa.

Dessa forma fica claro o quanto foi enriquecedor as problematizações aqui elencadas, corroborando com Wittgenstein quando advoga o caráter prático da linguagem, onde para ele nas Investigações Filosóficas (IF, 28), a cultura tem um papel forte. É ela que determinará como um conjunto de palavras se agrupam, formando a linguagem de um grupo social específico. É o que ocorre com a palavra “gato” empregada na atividade relatada, que pode ser identificada por todos, como animal de estimação, pessoa bonita, mas dificilmente alguém pensará que estará sendo utilizada para “desvio de energia” pelo consumidor. Possivelmente somente a comunidade de eletricitistas pensará nessa palavra com essa utilidade conforme descrito acima.

## CONCLUSÃO

A Matemática faz parte da vida social de cada um de nós, é impossível separá-la da realidade. Dessa forma, devemos

repensar sobre o como ensinar essa disciplina, buscando novos caminhos e olhares ao ensiná-la.

Nas atividades desenvolvidas nas disciplinas tentamos desconstruir o modelo disciplinar do ensino levando o discente a perceber outras maneiras de se proceder em atividades de ensino para se chegar a um conceito matemático, onde através das problematizações realizadas utilizamos a resolução de problemas, a história da matemática para a exploração de conteúdos matemáticos possíveis.

Fica evidente a importância da pesquisa realizada nas disciplinas no que tange as diferentes formas de ver e perceber a matemática em diferentes contextos culturais procurando experienciar situações desafiadoras para um melhor desempenho em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Simone M. C. B. COMO ME TORNEI PROFESSORA DE MATEMÁTICA: memórias resgatadas através da história da educação matemática. In: ENEM, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR e SBEMPR, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena M. S. de; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (Orgs) **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática**. Volume único: livro do professor. 1 ed. São Paulo: Ática, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p.

99-120, 2005.

GRAYLING, A. C. **WITTGENSTEIN**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 157 p.

LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores).

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas Escolares de Mobilização de Cultura Matemática. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. MOURA, Anna R. Lanner. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. In: **Zetetiké**, Campinas, v. 18, número temático, p. 129-206. 2010b.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Tendências atuais da etnomatemática como um programa: rumo à ação pedagógica**. In: ZETETIKÉ, Campinas, v. 13, n. 23, jan./jun. 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Gramática Filosófica**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **Observações Filosóficas**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.



# O QUE FAZEM OS TECNÓLOGOS EM GESTÃO AMBIENTAL NO ACRE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Solange Maria Chalub Bandeira Teixeira  
*União Educacional do Norte/AC*

Mágda Vanessa Martins de Sousa  
*União Educacional do Norte/AC*

## RESUMO

Nesta comunicação, pretendemos apresentar os desafios e as oportunidades que se apresentam ao tecnólogo em gestão ambiental formado pela Faculdade Barão do Rio Branco – FAB, Instituição mantida pela União Educacional do Norte – UNINORTE, com sede em Rio Branco – Acre. Para isso pretende-se realizar o acompanhamento dos egressos do Curso, formandos do segundo semestre de 2013 e do primeiro de 2014. Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPC, o acompanhamento do egresso tem um significado comum: o de potencializar as atividades acadêmicas, no sentido da Faculdade melhor cumprir o seu compromisso com a sociedade. De acordo com as exigências do Programa de Autoavaliação Institucional, determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o acompanhamento desses egressos faz-se extremamente importante. O processo, além de permitir uma aproximação com os ex-alunos, visando não apenas acompanhar a trajetória profissional possibilita o conhecimento de suas dificuldades para a integração no mundo do trabalho, além de uma avaliação sobre o curso realizado, bem como as oportunidades reais e potenciais do mercado. Os métodos utilizados para o desenvolvimento da proposta compreendem pesquisa bibliográfica, investigação documental, observação direta, entrevistas

ta e aplicação de questionários junto aos ex-alunos.

**Palavras-chave:** tecnólogo. gestão ambiental. acompanhamento de egressos.

## INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, evidenciam-se os desafios e as oportunidades que se apresentam ao tecnólogo em gestão ambiental formado pela Faculdade Barão do Rio Branco – FAB, Instituição mantida pela União Educacional do Norte – UNINORTE, com sede em Rio Branco – Acre. Para isso realizou-se uma pesquisa de egressos do Curso, formados no segundo semestre de 2013 e no primeiro de 2014, além de contar com alguns outros de períodos anteriores. Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPC, o acompanhamento do egresso tem um significado comum: o de potencializar as atividades acadêmicas, no sentido da Faculdade melhor cumprir o seu compromisso com a sociedade. De acordo com as exigências do Programa de Autoavaliação Institucional, determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o acompanhamento desses egressos faz-se extremamente importante.

O processo, além de permitir uma aproximação com os ex-alunos, visando não apenas acompanhar a trajetória profissional possibilita o conhecimento de suas dificuldades para a integração no mundo do trabalho, além de uma avalia-

ção sobre o curso realizado, bem como as oportunidades reais e potenciais do mercado. Os métodos utilizados para o desenvolvimento da proposta compreenderam pesquisa bibliográfica, investigação documental, observação direta e aplicação de questionários junto aos ex-alunos, adaptando um instrumento frutoda “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)”, encontrada na INTERNET. Dos 57 egressos (universo da pesquisa), responderam ao questionário 11 ex-alunos, correspondendo a aproximadamente 19% (amostra), cujo tratamento dos dados deu-se pelo EXCEL e pelos instrumentos disponíveis no Google Drive. Buscou-se fazer um apanhado sobre a ocupação dos tecnólogos em gestão ambiental, com base na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e pesquisar sobre empregabilidade (vamos nos deter mais neste ponto), continuidade dos estudos, avaliação a formação profissional recebida, além dos desafios e oportunidade para o exercício profissional.

## **IDENTIFICAÇÃO DA OCUPAÇÃO DE TECNÓLOGO EM GESTÃO AMBIENTAL NO MERCADO DE TRABALHO SEGUNDO A CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES – CBO**

A CBO, encontrada no sítio eletrônico do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE trata-se de uma ferramenta extremamente importante para a administração, seja pública ou privada, uma vez que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho. Instituída pela Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, seus efeitos são

de ordem puramente administrativa, não se estendendo às relações de trabalho. Questões de regulamentação profissional realizam-se por lei, mediante apreciação do Congresso Nacional e sancionadas pela Presidência da República.

Os tecnólogos em gestão ambiental, na CBO, pertencem à família ocupacional dos engenheiros ambientais e afins (título), código 2140, subdividida em: 2140-05 - ENGENHEIRO AMBIENTAL - Engenheiro de meio ambiente e 2140-10 - TECNÓLOGO EM MEIO AMBIENTE - Tecnólogo em gestão ambiental, Tecnólogo em processos ambientais, Tecnólogo em saneamento ambiental.

Quanto à formação e experiência e as condições gerais para o exercício profissional, veja, abaixo, o que traz o MTE/ CBO (acesso ao Portal do MTE em 25.09.14):

### **Formação e experiência**

Para o exercício profissional requer-se formação em engenharia ambiental ou cursos de tecnologia na área ambiental e registro no respectivo conselho de classe, quando exigido. O exercício pleno da atividade ocorre, em média, após um a dois anos de experiência.

### **Condições gerais de exercício**

Atuam na maioria das atividades econômicas, com foco na reciclagem, eletricidade, gás, captação, purificação e distribuição de água, além da silvicultura, exploração florestal. Costumam trabalhar em equipe multidisciplinar, em laboratórios e escritórios e também ‘à céu aberto’, ou ‘no campo’. Os vínculos de trabalho mais comum são como trabalhador assalariado, ou por conta-própria, na condição de prestador de serviços.

Sobre as áreas de atuação e as atividades que podem ser desenvolvidas pelos tecnólogos em gestão ambiental, na CBO, tem-se:

- Elaboração de projetos ambientais: levantar dados, definir objetivos, estudar alternativas, definir plano de ação, elaborar orçamen-

- to, especificar equipamentos e materiais, definir prioridades, definir metodologias de execução, realizar investigação de campo, definir organograma, elaborar cronograma e definir escopo;
- Gerenciamento da implantação de Sistema de Gestão ambiental – SGA: monitorar indicadores da empresa, participar da elaboração do SGA, participar da implantação da certificação ambiental, desenvolver instrução e trabalho e participar de auditorias de certificação;
  - Controle de emissões de poluentes: realizar testes de análises, projetar máquinas e equipamentos, elaborar ações de manutenção preventiva e corretiva, calibrar equipamentos de controle de emissões, pesquisar tecnologias e implementar tecnologias;
  - Gerenciamento de resíduos: coletar amostras, classificar resíduos, quantificar resíduos, analisar resíduos, destinar resíduos, levantar alternativas de destinação, levantar custos de destinação e acompanhar cadeia de custódia;
  - Implantação de projetos ambientais: selecionar mão-de-obra, equipamentos, materiais e serviços; controlar orçamento, recebimento de materiais e serviços; contratar recursos humanos, coordenar e capacitar equipes, monitorar resultados das ações do projeto, gerenciar ações institucionais e acompanhar fiscalização;
  - Implementação de procedimentos de remediação: identificar aspectos e impactos (passivos ambientais), quantificar e qualificar impactos, ensaiar produtos, métodos, equipamentos e procedimentos;
  - Consultoria, assistência e assessoria: atender clientes, realizar visitas técnicas, realizar avaliações ambientais, fiscalizar questões hidráulicas e ambientais de obras e propor soluções técnicas;
  - Comunicação: elaborar relatórios e minuta de documentos, emitir laudos técnicos, divulgar tecnologias, assinar autos de inspeção e promover educação ambiental;
  - Competências pessoais: trabalhar em equipe multidisciplinar; demonstrar visão sistêmica, raciocínio lógico, capacidade de análise, capacidade de resolução de problemas, capacidade de decisão, senso crítico, criatividade e capacidade de negociação; antecipar problemas, antever cenários futuros e contornar situações adversas.
- De modo a não deixar dúvidas, as poucas atividades que não competem aos tecnólogos em gestão ambiental, pela CBO, compreendem: assinar projetos (área de elaboração e projetos ambientais); instalar projeto piloto de remediação e monitorar projeto piloto (área de implementação de procedimentos de remediação).

### **CONCEPÇÃO, OBJETIVO E PERFIL DO EGRESSO À LUZ DO PROJETO PEDAGÓGICO DE RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CST EM GESTÃO AMBIENTAL**

De acordo com o atual Projeto Peda-

gógico de Renovação de Reconhecimento do CST em Gestão Ambiental (2014), o curso foi concebido “em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os princípios definidos pela reforma da Educação Profissional”, orientando-se pela CNE/CES nº 776/97, onde busca uma oferta sólida de formação básica no sentido de oferecer condições e ou situações para que o acadêmico enfrente os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do seu futuro exercício profissional.

O objetivo geral do Curso é o de formar um profissional com base teórico-prática, sedimentada nas várias áreas de atividades, estimulando, continuamente, a gestão do conhecimento, bem como o desenvolvimento das competências pessoais exigidas pelo mercado de trabalho. Em termos específicos, pretende-se:

- Proporcionar a construção de um corpo de conhecimentos necessários ao desenvolvimento das atividades de gestão ambiental;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional do tecnólogo, voltadas para as áreas de educação e de gestão ambiental propriamente dita;
- Contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais do acadêmico de tecnologia em gestão ambiental, dentre as quais se destacam o trabalho em equipe multidisciplinar, a visão sistêmica, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, o senso crítico e a criatividade; e,

- Possibilitar aos acadêmicos vivenciar atividades que reforcem as habilidades de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico, como no âmbito da formação de competência política, social, ética e humanista.

Quanto ao perfil do egresso, de maneira geral, o Tecnólogo em Gestão Ambiental deverá ser um profissional qualificado, de forma a atender às exigências do mercado de trabalho quanto ao planejamento, à organização, à operacionalização, à direção e ao controle de atividades inerentes ao meio ambiente. O CST em Gestão Ambiental habilita o tecnólogo para:

- Atuar em diversos setores produtivos, públicos ou privados (prestação de serviços), como também para atuar em seu próprio negócio;
- Ser um educador ambiental;
- Desempenhar atividades inerentes às áreas de: elaboração de projetos ambientais; gerenciamento da implantação de sistemas de gestão ambiental, de atividades urbanas, rurais e de unidades de conservação ambiental; controle de emissões de poluentes, gestão de resíduos, implantação de projetos ambientais, implementação de procedimentos de remediação, prestação e serviços de consultoria, assistência técnica e assessoria em gestão ambiental, além de outras.

Em síntese, o egresso deve ter fortalecido, continuamente, em seu processo

de formação, princípios e valores que respeitem questões ligadas à sustentabilidade, aos direitos humanos, à cidadania e à diversidade, além de desenvolver competências pessoais como: trabalho em equipe multidisciplinar, visão sistêmica, raciocínio lógico, capacidade de análise e de resolução de problemas, antecipação a problemas, antever cenários, capacidade de decisão e de senso crítico, criatividade e capacidade de negociação.

## RESULTADOS DA PESQUISA DE EGRESSOS NA PARTE DA EMPREGABILIDADE

Quanto à empregabilidade, no que tange à situação atual, a tabela 1 apresenta que, aproximadamente, 64% dos egressos respondentes encontram-se trabalhando, 18% trabalham e estudam e 9% ou apenas estudam ou estão em outra situação.

**Tabela 1: Empregabilidade - situação atual**

Situação Atual	Total	
	Número	Percentual
Trabalhando	7	63,64
Trabalhando e estudando	2	18,18
Apenas estudando	1	9,09
Não está trabalhando nem estudando	0	
Outros	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Em torno de 64% trabalham na área de formação profissional. Destes 36 % atuam totalmente na área, enquanto que 27%, parcialmente. Outros 27% não atuam na área de formação (vide tabela 2).

**Tabela 2: Empregabilidade - trabalho área de formação**

Situação Atual	Total	
	Número	Percentual
Sim, totalmente	4	36,36
Sim, parcialmente	3	27,27
Não	3	27,27
Não sabe/Não respondeu	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Pesquisados sobre o nível de satisfação em relação à sua atividade profissional, 73 % satisfeitos e 9% insatisfeitos, conforme tabela 3. 9% encontram-se muito satisfeitos,

**Tabela 3: Empregabilidade - satisfação atividade**

Satisfação	Total	
	Número	Percentual
Muito satisfeito	1	9,09
Satisfeito	8	72,73
Indiferente	0	-
Insatisfeito	1	9,09
Muito insatisfeito	0	-
Não sabe/Não respondeu	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

A tabela 4 mostra a situação dos egressos quanto à remuneração. Assim, aproximadamente 45% encontram-se na média do mercado, 36% estão abaixo e 9% encontram-se acima do que o mercado paga em termos de remuneração.

**Tabela 4: Empregabilidade remuneração**

Remuneração	Total	
	Número	Percentual
Acima da média do mercado	1	9,09
Na média do mercado	5	45,45
Abaixo da média do mercado	4	36,36
Não sabe/Não respondeu	0	-
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

A jornada semanal de trabalho dos tecnólogos distribui-se da seguinte maneira: a grande maioria trabalha de 40 a 44 h/semanais (em torno de 64%), 18 % trabalha de 30 a 39h e 9%, acima de 44h/semanais (vide tabela 5).

**Tabela 5: Empregabilidade - carga horária semanal**

Carga Horária Semanal	Total	
	Número	Percentual
Até 20 h	0	-
De 20 a 30 h	0	-
De 30 a 39 h	2	18,18
De 40 a 44 h	7	63,64
Acima de 44h	1	9,09
Não sabe/Não respondeu	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

A maioria dos egressos respondentes é de empregado com carteira assinada; o percentual de empregado sem carteira assinada alcança o 2º lugar com 18%, enquanto que 9% são autônomos e contratados temporários, ao mesmo tempo.

**Tabela 6: Empregabilidade - vínculo empregatício**

Vínculo Empregatício	Total	
	Número	Percentual
Empregado com carteira assinada	6	54,55
Empregado sem carteira assinada	2	18,18
Funcionário público concursado	0	-
Autônomo/prestador serviços	1	9,09
Contrato temporário	1	9,09
Estagiário	0	0,00
Proprietário de empresa	0	0,00
Outros	0	0,00
Não sabe/Não respondeu	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Quando sondados sobre o número de funcionários da empresa em que trabalham, aqueles que já estão em atividade de no mercado de trabalho responderam conforme a tabela 7 a seguir.

**Tabela 7: Empregabilidade - quantitativo funcionários**

Quantitativo de funcionários	Total	
	Número	Percentual
o (Não sabe/Não respondeu)	3	27,27
Até 20	3	27,27
De 21 a 50	2	18,18
De 51 a 120	1	9,09
De 121 a 150	1	9,09
De 151 a 250	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Os resultados da pesquisa para a questão inerente ao trabalho anterior do egresso, tabela 8, mostram que, aproximadamente, 54% já trabalhavam antes de iniciar o curso tecnológico, enquanto que 27% não trabalhavam.

**Tabela 8: Empregabilidade - trabalhava antes**

Situação	Total	
	Número	Percentual
Sim	6	54,55
Não	3	27,27
Não respondeu	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

A tabela 9 apresenta os dados sobre o tempo em que os egressos trabalham na

área de formação. Desta forma, a pesquisa mostrou que 18 % tem menos de um ano trabalhando na área, 27 % tem de 2 a 5 anos e mais de 5 anos respectivamente,

ao mesmo tempo em que o mesmo resultado ocorreu para quem não respondeu ou nunca trabalhou na área.

**Tabela 9: Empregabilidade - tempo/trabalho na área**

Tempo (anos)	Total	
	Número	Percentual
Menos de 1	2	18,18
De 1 a 2	0	-
De 2 a 5	3	27,27
Mais de 5	3	27,27
Não respondeu/Não trabalhou	3	27,27
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Os resultados para o tipo de atividade desempenhada pelos tecnólogos em gestão ambiental dispõem-se na tabela 10, com a maioria, em torno de 64%, de-

sempenhando atividades técnicas, seguidos de 18% desempenhando atividades administrativas.

**Tabela 10: Empregabilidade - tipo de atividade**

Tipo de Atividade	Total	
	Número	Percentual
Técnica	7	63,64
Administrativa	2	18,18
Comercial	0	-
Outra	1	9,09
Não respondeu/Não trabalha	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Conforme a tabela 11, para 54% dos respondentes, o trabalho atual está fortemente relacionado com a área de forma-

ção tecnológica; para 9 % está fracamente relacionado e para 18% não há nenhuma relação.

**Tabela 11: Empregabilidade - relação/formação**

Relação com a formação	Total	
	Número	Percentual
Fortemente relacionada	6	54,55
Fracamente relacionada	1	9,09
Não tem nenhuma relação	2	18,18
Não respondeu/Não trabalha	2	18,18
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.



Para 36 % dos egressos, a exigência da capacitação profissional na atualidade é compatível com a recebida no curso; para 27%, a exigência é inferior à recebida e

para outros 27%, superior à recebida no processo de formação profissional (vide tabela 12).

**Tabela 12: Empregabilidade - exigência capacitação**

Exigência Capacitação Profissional	Total	
	Número	Percentual
Inferior à recebida no Curso	3	27,27
Compatível com a recebida	4	36,36
Superior à recebida	3	27,27
Não respondeu/Não trabalha	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Quanto à localização do trabalho atual, a tabela 13 traz os resultados, que apontam que aproximadamente 73% dos egressos trabalham no próprio município

em que fizeram o curso, enquanto que 18 % trabalha entre 50 e 100 km de onde o Curso foi realizado.

**Tabela 13: Empregabilidade - localização trabalho**

Localização do Trabalho Atual	Total	
	Número	Percentual
Município onde fez o Curso	8	72,73
Distância de até 50 Km do Curso	0	-
Entre 50 e 100 Km do Curso	2	18,18
Entre 100 e 400 Km do Curso	0	-
Município com distância >400Km	0	-
Não respondeu/Não trabalha	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

O desejo de trabalhar na área de formação é muito alto para quase 64% dos

respondentes da pesquisa, conforme demonstrado na tabela 14.

**Tabela 14: Empregabilidade - desejo de trabalhar**

Desejo de trabalhar na área da formação	Total	
	Número	Percentual
Muito alto	7	63,64
Alto	1	9,09
Médio	1	9,09
Baixo	1	9,09
Muito baixo	0	-
Não respondeu/Não trabalha	1	9,09
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Em relação ao nível de interesse comparado aos colegas de classe, em torno de 64% encontrava-se entre os 10% dos alunos com maior interesse, seguidos de 27% entre os 20% e de 9% entre os com 50% de interesse comparado.

**Tabela 15: Empregabilidade - nível de interesse**

Nível de interesse comparado aos colegas de classe	Total	
	Número	Percentual
Entre 10% dos alunos com > interesse	7	63,64
Entre os 20%	3	27,27
Entre os 50%	1	9,09
No grupo de menor interesse	0	-
Não sabe/Não opinou	0	-
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Conforme tabela 16, o nível de aprendizado foi considerado muito alto para 9% dos participantes da pesquisa (respondentes), alto para 45% e o mesmo percentual de nível médio de aprendizado.

**Tabela 16: Empregabilidade - nível de aprendizado**

Nível de aprendizado	Total	
	Número	Percentual
Muito alto	1	9,09
Alto	5	45,45
Médio	5	45,45
Baixo	0	-
Não sabe/Não opinou	0	-
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

O grau de satisfação com a área profissional chegou a 82% para o item satisfeito e 9% para os itens muito satisfeito e insatisfeito, respectivamente, conforme tabela 17.

**Tabela 17: Empregabilidade - grau de satisfação/ área**

Grau de satisfação com a área profissional	Total	
	Número	Percentual
Muito satisfeito	1	9,09
Satisfeito	9	81,82
Indiferente	0	-
Insatisfeito	1	9,09
Muito insatisfeito	0	-

Não sabe/Não opinou	0	
Total	11	100,00

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

As ofertas profissionais na área de atuação tecnológica alcançaram os seguintes resultados (tabela 18): 18% consideraram que há oferta de emprego/trabalho, 36% responderam que há poucas ofertas e 45% responderam que praticamente não há ofertas de emprego/trabalho na área de formação tecnológica.

balho, 36% responderam que há poucas ofertas e 45% responderam que praticamente não há ofertas de emprego/trabalho na área de formação tecnológica.

**Tabela 18: Empregabilidade - ofertas profissionais**

Ofertas Profissionais na Área de Formação	Total	
	Número	Percentual
Há muitas ofertas	0	-
Há ofertas de emprego/trabalho	2	18,18
Há poucas ofertas	4	36,36
Praticamente não há ofertas	5	45,45
Total	11	100,00

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

Quanto á remuneração do mercado para com os profissionais tecnólogos da área de gestão ambiental, os resultados foram (tabela 19): 18% acharam que o mercado remunera de forma equivalente

a outros profissionais, 55% responderam que o mercado remunera pior que outras áreas tecnológicas e 27% não sabe/não opinou sobre o assunto.

**Tabela 19: Empregabilidade - remuneração**

Como o mercado remunera o tecnólogo	Total	
	Número	Percentual
Melhor que outras áreas	0	-
Equivalente a outras áreas	2	18,18
De forma pior	6	54,55
Não sabe/Não opinou	3	27,27
Total	11	100,00

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

## PRINCIPAIS DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O TECNÓLOGO EM GESTÃO AMBIENTAL NA VISÃO DOS EGRESSOS RESPONDENTES

Vários são os desafios postos aos egressos, mas, antes deles, tem-se os desafios postos à Instituição formadora e ao grupo de educadores. Tem-se que

ter atenção para muitos aspectos. Morin (2001) coloca uma questão interessante que tem a ver com o trabalho pedagógico de formar tecnólogos: a questão da inter-poli-transdisciplinaridade. Há que se ter atenção redobrada neste ponto, visto a tendência da hiperespecialização imposta pelo mercado de trabalho.

Na Pesquisa, foi solicitado aos egressos que enumerassem os três principais

desafios enfrentados atualmente, bem como as três principais oportunidades para o exercício da profissão. Os resultados encontram-se dispostos no quadro 1 e 2 a seguir.

<b>Quadro 1: Principais desafios na visão dos egressos tecnólogos em gestão ambiental da UNINORTE</b>	
1. Falta de compromisso da UNINORTE junto ao CREA.	
2. Falta de apoio da instituição para mudar o quadro dos já formados.	
3. Falta de melhores cursos de pós graduação na área de gestão ambiental.	
4. Poucas vagas disponíveis em concursos.	
5. Profissão não valorizada no mercado nem tão pouco reconhecida pela falta de credenciamento.	
6. Salário inferior aos demais cursos oferecidos.	
7. Sem registro de classe.	
8. Baixa remuneração. Falta de oportunidade. Falta de espaço.	
9. Falta de concurso na área.	
10. Falta de um conselho de classe (reconhecimento do CREA).	
11. Reconhecimento no mercado de trabalho (a formação ainda é pouco reconhecida como nível superior).	
12. As empresas não contratam tecnólogo em gestão ambiental.	
13. O governo não incentiva a contratação desses profissionais.	
14. Reconhecimento, respeito e limitações.	
15. Pela carência de aulas práticas no período 2009/2011, muitas das atividades exercidas são aprimoradas graças ao conhecimento obtido através dos profissionais de equipe técnica além da prática em campo.	
16. Falta de lei específica para a classe.	
17. Falta de piso salarial e valorização profissional.	
18. Concursos específicos para gestor.	
19. Regulamentação da profissão via Decreto Federal com atribuição.	
20. Fiscalização para cumprir a Lei que exige a contratação de gestor ambiental para empresas potencialmente poluidoras.	

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

<b>Quadro 2: Principais oportunidades na visão dos egressos tecnólogos em gestão ambiental da UNINORTE</b>	
1. Serviço em órgão ambiental.	
2. Concorrer em concurso de graduação superior.	
3. Poder exercer a profissão de auditor do FSC	
4. Oportunidade no mercado privado.	
5. Prestação de serviços.	
6. Implantar práticas que minimizem impactos ambientais.	
7. Melhorar a minha relação com a sociedade.	
8. Ter a capacidade crítica e reflexiva da responsabilidade socioambiental.	
9. Colaborar como gestor para projetos de conservação dos recursos naturais.	
10. Avaliar impactos ambientais.	
11. Educação ambiental.	
12. Salário.	
13. Contato com a natureza.	
14. Responsabilidade ambiental.	
15. Remuneração justa.	
16. Boas condições de trabalho.	
17. Passar em concurso para trabalhar diretamente na área da gestão.	
18. Estar diretamente envolvida em projetos de conservação e sustentabilidade.	
19. Reconhecimento enquanto profissional.	
20. Poder assinar meus projetos.	
21. Ser credenciado no CREA.	
22. Poder participar em concurso público.	

Fonte: Coordenação de CST em Gestão Ambiental/UNINORTE, 2014.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está longe de ser concluído, pois, há muito que se fazer na área da gestão ambiental. Há possibilidade de aprofundarmos questões sobre a continuidade dos estudos dos egressos e o aprofundamento da avaliação da formação profissional recebida. Ainda há muitos desafios a serem enfrentados e oportunidades a serem agarradas. Competências precisam ser aprimoradas, parcerias estabelecidas e sonhos a serem perseguidos, com muita ousadia, disposição e enfrentamento às adversidades. Estas, por sua vez, são multidimensionais. Para além do desafio do desenvolvimento das competências técnicas, que será sempre uma busca incessante, está o compromisso para com a valorização desses profissionais tão importantes para o mercado de trabalho. Afinal, em todo discurso e práticas evidenciam-se questões de natureza ambiental, no âmbito de atuação dos tecnólogos em gestão ambiental e de todo o restante da família ocupacional de engenheiros ambientais e afins. Cada um dentro de sua área/atividades, respeitando os limites de atuação específicos de cada ocupação.

## REFERÊNCIAS

- FAB/UNINORTE. **Projeto pedagógico do CST em Gestão Ambiental**. Rio Branco, 2010. Não publicado.
- MEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 07.09.2014
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar**

o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf#>. Acesso em 24.09.2014.

UNINORTE. **Projeto pedagógico de renovação de reconhecimento – CST em Gestão Ambiental**. Rio Branco, 2014. Não publicado.

# SILÊNCIO E MEMÓRIA: RUPTURAS E REVELAÇÕES EM *BELOVED* (1987), DE TONI MORRISON

Soraya do Lago Albuquerque  
*Universidade do Estado de Mato Grosso*

## RESUMO

É no cenário místico e doloroso de *Beloved* (1987) que Toni Morrison vai reavivando as memórias e as dores marcadas no homem negro pós-colonial, tirando-o de seu silêncio. E é dessa forma que nos deparamos com a presença marcante da interferência da memória coletiva nas palavras da escritora durante a narrativa, na qual ela vai retomando eventos que vão sendo recontados através de uma memória que ficou enraizada na alma dos protagonistas da segregação. Morrison, ao escrever sobre as coisas horríveis vividas pelo seu povo, quebra os silêncios trancados no passado e tenta preencher as lacunas entre um passado ainda vivo no presente, numa tentativa de reconstrução de uma identidade através das memórias coletivas de seu povo. O adormecimento de uma memória faz com que outra acorde, a memória que se quer impor e inserir nesse novo contexto desprovido de propriedade e autonomia para tudo o que restou das culturas das minorias. Essa memória reconstruída vai cuidadosamente mostrando, valorizando e reiterando a importância de cada traço cultural existente e ainda latente nas pessoas, trazendo-os de volta ao presente e abandonando dessa forma o apagamento e o silenciamento sob o qual estavam envoltos. Pretendemos com esse estudo apresentar um panorama sobre a forma através da qual algumas personagens de Morrison saem do mundo silencioso e

traumático, tentando buscar uma espécie de superação para parte do trauma vivido e acarretado pela segregação, assim como pela diáspora. Para o desenvolvimento dessa discussão, recorreremos aos trabalhos de Homi Bhabha (2007), Maurice Halbwachs (2004), Beatriz Sarlo, (1997), Andreas Huyssen (2007, entre outros).

**Palavras-chave:** Memória. Segregação. Silenciamento. Superação. Toni Morrison.

## INTRODUÇÃO

Iniciaremos o nosso diálogo acerca dos pontos em destaque na obra, que foram selecionados por nós, entre eles, a memória, a segregação, o silenciamento e a superação. Passaremos primeiramente por uma explicação teórica antes de trazeremos para a discussão os fatos observados na obra em análise. Pretendemos apresentar para tal estudo uma versão geral sobre a trama narrada em *Beloved* e por ora destacada a fim de colocar o nosso leitor a par do contexto em que encontramos os pontos selecionados para a análise, evidenciando-os e, assim, deixando claro como eles aparecem na obra e como pudemos evidenciá-los. Acreditamos que algumas personagens de Morrison ao sair de seu silêncio velado e traumático buscam, na verdade, meios de superação desse mesmo trauma. Consideramos também que, de fato, tal objetivo é atingido, uma vez que é possível vislumbrar mudanças e possibilidades de mudança nas personagens em análise, mulheres

negras e protagonistas de uma história que por muitos já foi contada, mas não dessa forma, por uma mulher também negra.

A própria escritora ao ser indagada sobre os temas usados em suas narrações e sobre o seu escrever, na 4ª Flip – Festa Literária Internacional de Parati, em 2006, afirmou que, na infância, nunca havia lido um livro em que o centro da história fosse ocupado por uma mulher pobre e negra, que só via personagens como essas na periferia da narrativa e que havia tentado mudar isso em suas obras. Acreditamos que tentou e, de fato, conseguiu, pois as personagens criadas por Morrison em *Beloved* superaram as expectativas da crítica literária. Concluiremos nossa pesquisa, apontando se houve realmente uma ruptura no silêncio e, se através dela, foi possível deparar-se com uma espécie de superação, ou quiçá, de absolvição do problema inicial.

Adotaremos para encorpar a nossa discussão teóricos de envergadura no meio acadêmico e no contexto atual das literaturas pós-coloniais, uma vez que esses são temas que envolvem muita discussão e reflexão no seu entorno. Sendo assim, buscaremos clareza, orientação e sustentação para a condução de nosso estudo nos trabalhos de Homi Bhabha (2007), Maurice Halbwachs (2004), Beatriz Sarlo, (1997), Andreas Huyssen (2007), David Lowenthal (1985), Leila Ghandi (1998), entre outros

## **MEMÓRIAS: SILÊNCIOS E SUPERAÇÃO**

Toni Morrison nos coloca diante de um enredo audacioso e corajoso em *Beloved*, no qual nos deparamos com a memória traumática, memória essa que acreditamos ter interferido na construção de

uma de suas personagens mais complexas e famosas, a protagonista Sethe, que comete o infanticídio, assassinando sua filhinha caçula. A narrativa não é feita de forma linear, há um ir e vir nas memórias que se mostram em flashbacks, o que leva também a uma alternância de narradores, que ora se apresentam em primeira pessoa, ora em terceira.

A atitude assassina da protagonista parece se relacionar com o fato de não desejar que a filha tenha um destino de escrava, mas também nos leva a indagar até que ponto essa decisão partiu apenas de suas dores ou se há uma interferência direta e que pode ter sido causada pelas deslocamentos das diásporas, das memórias e da transculturação.

Bhabha (1998) afirma a necessidade de se manter a memória traumática onde se percebe a existência da heterogeneidade dentro da nação, das minorias silenciadas em favor do discurso da homogeneidade nacional, por Said (1995), que chama a atenção para a invocação do passado como uma das estratégias mais recorrentes na interpretação do presente.

Podemos afirmar que, apesar do desejo de Morrison em querer esquecer as dolorosas memórias de seu povo no período da escravidão, é necessário que essa dor e sofrimento sejam revistos, redimensionados, estudados e melhor entendidos, para que se possa de fato entender se os negros estão livres da segregação ou se ela ainda existe de uma forma excludente e indireta na vida daqueles que possuem o que já foi classificado como um defeito ou problema. Passemos, então, para um breve relato sobre o enredo da obra.

O romance *Beloved* foi escrito em 1987 e chamou a atenção para as feridas históricas que ainda estão abertas, mesmo com o fim da segregação racial nos

Estados Unidos. Nele, Morrison narra de forma trágica e mágica uma história de amor e de horror.

A autora buscou inspiração em um fato real que aconteceu no ano de 1856 com uma escrava foragida, Margaret Garner, que, ao estar prestes a ser capturada e devolvida ao mundo da escravidão, mata sua filhinha com então apenas três anos de idade a fim de evitar a continuidade da dor e do sofrimento pela condição de escravizada, poupando a sua semente de ter a mesma sorte que ela tivera.

Ao se referir a este fato que a inspirou enquanto escritora, Morrison afirma que “quando soube da história de Margaret, achei que não conseguiria escrever sobre tal ato, mas, afinal, a história foi concluída e sua mensagem chegou aos principais destinatários, as mulheres negras” (MORRISSON, 2000). A dor e a determinação de Sethe, a protagonista de *Beloved*, ficam evidenciadas nos escritos de Morrison quando é narrado o ato do assassinato da sua filhinha e são marcados também pela dor na ficção de Morrison, conforme observa-se no fragmento a seguir:

Lá dentro, dois meninos sangravam sobre a serragem, aos pés de uma negra que carregava no colo uma garotinha en-sopada de sangue e com a mão livre segurava um bebê muito novo pelos calcanhares. A mulher nem olhou para eles; simplesmente balançou o bebê na direção das tábuas da parede. Errou e tentou uma segunda vez, quando, como se surgisse do nada, o negro velho, ainda miando, atravessou correndo a porta atrás deles e arrancou o bebê das mãos dela (MORRISSON, 2000, p. 176).

Ainda em *Beloved*, Toni Morrison nos apresenta a personagem Baby Suggs,

uma escrava que teve a sua alforria comprada por um de seus filhos, o mais velho, Halle, que pode fazer isso graças aos trabalhos prestados em troca da compra da liberdade da mãe. Baby Suggs, sendo livre, já anciã, passa a narrar aos outros as histórias de seu povo, porém, não de forma apenas para transmissão, pois deixa muito claros os pontos negativos vividos por sua gente, e é óbvio que não podemos retomar o que já passou, mas Morrison revela na ficção que as possibilidades de que se repitam ações de segregação são muito menores e que ao falar desse tema, ela, enquanto intelectual também, assume o compromisso de mostrar o que aconteceu e que nunca mais deverá se repetir.

Baby Suggs demonstra na obra ter uma espécie de vergonha pela sua condição de analfabeta e mesmo de ex-escrava, conforme confirmamos a seguir: “sua autoridade no púlpito, a dança na Clareira, o ‘Chamado’ poderoso – Baby não pregava nem fazia sermões porque se considerava ignorante demais para isso; apenas chamava e era ouvida” (MORRISON, 1987, p. 206).

Baby Suggs costumava reunir os seus ouvintes embaixo de uma frondosa árvore e lá ela cantava, contava e refletia sobre vários assuntos. Morrison em vários momentos na obra aponta para a importância da árvore.

Para Sethe, esse símbolo é descrito como marca de tristes lembranças, como os desenhos nas suas costas deixados pelas cicatrizes dos açoites dos chicotes, como lemos quando Paul D., observando -a de costas, indaga:

\_ Que árvore é essa em suas costas?

\_ Nada. \_ Sethe colocou uma



tigela e a farinha sobre a mesa.

\_ Que árvore é essa? Tem alguma coisa crescendo em suas costas? Não vejo nada aí.

\_ Está aqui, mesmo assim.

\_ Quem lhe contou isso?

\_ A mocinha branca. Foi assim que ela me chamou. Nunca a vi e nunca a verei. Mas ela me disse que parecia uma árvore. Uma cerejeira silvestre. Troncos, galhos, até mesmo folhas. Pequenas folhas de cerejeira. Mas isso foi há 18 anos. Pelo que sei, poderia haver frutos agora (MORRISON, 1987, p. 26).

Nesse diálogo, a árvore aparece e é explicada sob dois enfoques diferentes, um em que Sethe não pode ver os desenhos deixados em suas costas, negando de uma forma sutil o que já passou, mas, por outro lado, ela diz que apesar de já ter passado dezoito anos, a tal árvore poderia já ter dado frutos, o que nos remete mais uma vez à poesia da valorização da simbologia da árvore e nos remete diretamente a uma espécie de superação do trauma deixado pelas marcas da árvore, ou seja, a personagem nos induz a pensar que, mesmo tendo sentido tanta dor, ainda vê possibilidades positivas para tais marcas, como se de fato fosse possível que ela viesse a dar frutos.

Mais à frente na obra, ao se referir ainda sobre uma árvore, Sethe evidencia a diferença que havia entre a árvore que ela muito bem conhecia e que lhe entranhava as costas e as árvores majestosas e convidativas que ela conheceu em Sweet Home:

Jamais uma árvore, como Sethe dissera. Talvez com o formato de uma, mas muito diferente

das que conhecia, porque as árvores eram convidativas, seres nos quais se podia confiar e ficar perto, com quem era possível conversar, como frequentemente fizera muito tempo antes, durante os almoços nos campos de Sweet Home. Sempre no mesmo lugar, lugar cuja escolha fora difícil, pois lá havia árvores mais lindas do que em qualquer outra fazenda. Chamou sua árvore de Irmão (MORRISON, 1987, p. 32).

Há nessa passagem uma valorização imensa das árvores, pois, além da própria confiança, percebe-se a sintonia entre a natureza e o homem quando à árvore é dado o nome de Irmão, momento em que mais uma vez podemos perceber superação, pois ao comparar a árvore a um ente amado e de sangue, a personagem deixa claro mais uma vez que vê algo de boas marcas que carrega. Essa nomenclatura evidencia a grande cumplicidade com as árvores, até mesmo personificadas na vida real dos escravos e de suas histórias.

No verão, Baby Suggs, a santa, seguida pelos homens, mulheres e crianças negras que conseguiam chegar até Cincinnati, levava seu enorme coração para a Clareira – um lugar amplo e aberto, bem dentro da mata, no final de uma trilha conhecida apenas pelos veados e os que haviam desbravado a terra virgem. Nas tardes calorentas, ela sentava-se ali, enquanto as pessoas esperavam, ocultas entre as árvores (MORRISON, 1987, p. 105).

Notamos também a reverência feita à Clareira, escrita em letra maiúscula, mais uma vez a natureza se apresenta personificada pela escritora, tamanha força de reverência é dada a ela.

A evocação feita às árvores nos reme-

te aos ancestrais que faziam das árvores e das clareiras um lugar santo, em que se contavam as estórias do povo e elas eram assim transmitidas de geração em geração num ritmo mágico de respeito e agradecimento, em rituais mnemônicos de reverência e de gratidão àqueles que já haviam deixado a sua herança cultural.

A árvore, representada em várias obras africanas e afro-americanas, traz a representação desses rituais em que contar uma estória era muito mais que um simples recontar, era o próprio lembrar e trazer à tona estórias passadas ainda presentificadas e representadas futuramente na literatura, como marcas da tradição africana.

Às sombras feitas pela copa de muitas árvores eram também tomadas decisões coletivas, em que o mais velho detinha consigo a palavra e os outros, ao redor, ouviam, dançavam e apreendiam o que se queria cantar e significar naquele exato momento. O silêncio das clareiras e dos sentimentos ali compartilhados dava lugar a decisões que com certeza tirariam do silenciamento muitas vozes abafadas e não ouvidas.

Escritores como Morrison constroem em suas personagens possibilidades que dão acesso ao outro, nesse caso, podemos afirmar que o leitor consegue perceber de que forma a identidade de seu povo foi afetada e como ela foi sendo hibridizada. É possível ainda manter traços que ligam essa identidade ao seu passado coletivo, numa intensa troca de conhecimento, num intenso reviver e desatar dos nós travados entre as memórias, que ficaram intactas, mudas e silenciosas e que vão sendo, pouco a pouco, reveladas a fim de que se rompa esse silêncio em que elas se escondem e residem, no silêncio de dentro da alma, lacrado com a dor e com as

lembranças, veladas e cheias de muitas histórias a serem contadas. Lembranças essas que não podem de forma alguma ser apagadas, pois são inerentes ao homem e a sua identidade.

É nesse presente, que vem do passado, que residem as memórias, que pertencem ao mesmo tempo a um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, pois se há alguma coisa que é inegavelmente pessoal para alguém, ela é inevitavelmente coletiva, pois se for o coletivo para sê-lo, precisou de um contexto e da memória de outras pessoas que confirmaram essa pseudo memória individual e que, portanto, passa a ser também coletiva.

A memória passou a ser vista como aquela que constitui socialmente o indivíduo, e que conseqüentemente o coloca em processo de interação uns com os outros, evidenciando e reforçando dessa forma a coletividade.

Beatriz Sarlo (1997) e Andreas Huyssen (2000) afirmam que a literatura situada na década de 80 do sec. XX é considerada por alguns críticos como uma representação memorial das artes assim como da literatura.

Os autores acreditam que essa literatura deve servir como um instrumento de não esquecimento do trauma de uma nação. Para Huyssen (2000), Morrison afirma que há determinadas passagens que se deseja esquecer quando se refere à escravidão de seu povo, porém, não há como fazê-lo. A memória tem um papel relevante no que diz respeito a uma possibilidade de renovação do já existente (HUYSSSEN, 2000, p. 4). Assim comenta Sarlo:

Há romances, poemas, depoimentos, num leque que vai da mais extrema representação

realista até as transformações mais distanciadas. São impossibilidade ou imposição; teimam em opor-se à hipocrisia de uma reconciliação amnésica que pretende calar o que, de qualquer modo, já se sabe (SARLO, 1997, p. 32).

Sarlo acredita que trazer o passado à tona não significa “contemplá-lo”, mas sim abrir possibilidades de uma audibilidade pela sociedade de ouvir vozes que até então nunca haviam sido ouvidas e dar vazão ao que realmente pode ser mudado na realidade atual (SARLO, 1997, p. 38).

A definição de Bhabha (1998), em *O Local da Cultura*, sobre a necessidade de se manter a memória traumática é evidenciada quando o autor afirma que a identidade nacional se constrói a partir da superação de toda diferença que é capaz de perturbar a homogeneidade. Entretanto, a atitude que ele denomina “performática” traz uma desestabilização da unidade homogênea no contexto do pensamento teórico da pós-modernidade.

Percebe-se a existência da heterogeneidade dentro da nação, minorias silenciadas em favor do discurso da homogeneidade nacional (BHABHA, 1998, p. 214). Para o autor, que se baseia nos estudos feitos por Jacques Derrida, essas minorias tem um lugar em que os espaços não se fecham nunca e aí, segundo ele, pode haver uma negociação dos espaços mantidos até então, podendo ou não através de um estudo, alterar o status quo desse novo espaço, inserindo nesse contexto a heterogeneidade e as diferenças presentes nas sociedades multiculturais.

A obra traz como protagonista Sethe, uma mãe que ao perceber que vai ser cap-

turada e devolvida ao seu lugar de origem e pertencimento e à escravidão, mata sua filha, cortando sua garganta com uma serra e tenta matar ainda seus outros três filhos, o que não ocorre. Após alguns anos vivendo livre em Bluestone Road 124, ela passa a ser assombrada pelo fantasma de *Beloved*, a sua filhinha assassinada, que volta para lembrá-la a todo instante de sua prática e conseqüentemente de suas dores.

Algumas coisas se vão. Passam. Outras simplesmente ficam. Eu costumava pensar que era minha lembrança. Você sabe. Algumas coisas a gente esquece, outras jamais. Mas não é bem assim. Os lugares continuam ali. Se uma casa é incendiada, ela some; mas o lugar, a imagem dele, permanece, e não só em minha lembrança, mas lá fora, no mundo. O que recorde é uma imagem flutuando fora de minha cabeça, quero dizer, mesmo que eu não pense nela, mesmo que eu morra, a imagem que fiz, conheci ou vi continua lá. Bem no lugar onde tudo aconteceu (MORRISON, 2000, p. 50).

A presença desse fantasma nos leva a uma viagem mística ao mundo de lendas e contos, em que a presença do espírito é forte e tem sua devida relevância na cultura africana. Nesse cenário místico e doloroso, a autora vai reavivando as memórias e as dores marcadas no homem negro pós-colonial, e nós nos deparamos com a presença marcante da interferência da memória coletiva nas palavras da escritora, que vai retomando eventos que vão sendo recontados através de uma memória que ficou enraizada na alma dos “protagonistas da segregação”.

É dessa forma que a escritora quebra, rompe com os silêncios deixados

nas lacunas da dor e da tentativa ao esquecimento, porém, tentativa essa vã e inexistente, pois ao trazer à tona esses sentimentos e essas memórias, além de reavivá-las, a escritora nada mais faz que buscar uma forma de superar todo o trauma vivido e vai, assim, buscando preencher as lacunas entre um passado ainda vivo no presente, numa tentativa de reconstrução de uma identidade através das memórias coletivas de seu povo. Ela vai muito além da ficção e afirma em uma de suas falas quando entrevistada (1994): “[s]ei que não posso mudar o futuro, mas posso mudar o passado. É o passado, não o futuro que é infinito. Nosso passado foi apropriado por outrem. Eu sou a pessoa que pode propiciá-lo” (MORRISON, 1994, p. 12, tradução nossa).

Essa apropriação a que se refere Morrison é também feita sob todos os silêncios e detalhes que foram silenciados e por muito tempo omitidos a fim de que se evitasse que as vozes que foram emudecidas pudessem ser restauradas e que se pudesse trazer à tona fatos não muito agradáveis de se ouvir e de se ter conhecimento, como é o caso da segregação.

Ao ser indagada sobre o tema abordado em sua obra *Beloved*, Morrison ainda afirma: “[é] alguma coisa que os personagens não querem lembrar, eu não quero lembrar, pessoas negras não querem lembrar. Pessoas brancas não querem lembrar. Eu quero dizer, é uma amnésia nacional” (MORRISON, 1994, p. 14, tradução nossa). Morrison ainda declara que sua intenção ao escrever sobre as memórias da escravidão era a de convidar os leitores (e a ela própria) a entrar num cenário repulsivo (escondido, mas não completamente, deliberadamente enterado, mas não esquecido), era armar uma tenda num cemitério habitado por fan-

tasmas que falam alto.

As memórias resgatadas pela autora jamais poderão ser apagadas ou esquecidas. Sarlo (2005) apresenta que:

a relação entre memória e esquecimento pode-se objetivar num discurso, mas, para que a relação exista, deve também existir o documento capaz de dar à memória pelo menos a mesma força do esquecimento: o documento que se impõe como pilar da memória e que a memória tende, inevitavelmente, a rejeitar.

A autora afirma que, quando abrimos as feridas e damos vozes para aquilo que está silenciado, estamos não apenas contemplando-o, mas também dando vazão àquilo que pede para ser mudado e que pode ser modificado (SARLO, 1997, p. 38). Podemos afirmar, mediante esse enunciado de Sarlo, que o passado emudecido propicia que o presente possa ser revelador. Essas revelações só são possíveis mediante o conhecimento que temos sobre a memória.

A memória individual – voluntária ou involuntária – e a memória coletiva estão inextricavelmente aglutinadas, no processo de criação de Morrison ao escrever as memórias de seu povo, como uma história ou narrativa que enfatiza a experiência pessoal e o conhecimento dos eventos, desloca o foco das cenas dos períodos conhecidos pela autora, para eventos, cenas ou períodos conhecidos pela autora e por sua comunidade. Já o caráter coletivo da narrativa negra é, de fato, uma tradição dos povos africanos, com histórias com muitos autores, transmitidas oralmente, que visam o a uma verdade maior.

A memória passou a ser vista como aquela que constitui socialmente o indi-

víduo, e que, portanto, o coloca em processo de interação com seus semelhantes, evidenciando e reforçando, dessa forma, a coletividade.

Essa concepção de memória coletiva é sustentada e estudada por Halbwachs que não concebe a memória, conforme pensou Bergson (1999), como sendo pura e intacta, pois para ele, os ambientes vão sendo alterados com o transcorrer do tempo, e, assim, o indivíduo envolvido nessas alterações não consegue escapar delas e nem pode evitá-las, sofrendo também as alterações que vão acontecendo a todo instante justamente por estar inserido em um contexto não apenas individual, mas social e, portanto, coletivo.

De acordo com Halbwachs (1990), a memória dos indivíduos está apoiada à do grupo:

A memória coletiva tira suas forças e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitaram do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar a diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas de natureza social (HALBWACHS, 1990, p. 51).

É esse coletivo que vai dando forma

aos rastros que foram deixados na memória, pois as diferenças dos indivíduos dentro de cada grupo fazem com que essa alteração vá ocorrendo à medida que o grupo vai sendo mesclado por novas informações, novos conhecimentos que são também advindos dos lastros individuais das memórias de cada um, mas que só são lembrados em um contexto coletivo, pois é o grupo que suscita à memória as suas lembranças individuais e isso só ocorre no contato com o outro.

Halbwachs (2004) afirma ainda que “a lembrança, apesar de íntima, é evocada pelo grupo” e que é “imprescindível a ajuda dos outros para o ato da rememoração (HALBWACHS, 1990,p.56). O grupo é fundamental ainda que as lembranças ocorram em um momento no qual o indivíduo se encontre fisicamente sozinho, pois é por um grupo que a nossa realidade mais íntima é evocada, é pelo grupo que nossos registros mais profundos são trazidos à tona no ato de lembrar, pois nunca vivemos sós ou isolados em uma ilha, e esse nosso conviver com o outro é o que garante que essas experiências individuais possam ter valor na existência de um todo maior e mais significativo, o coletivo, a comunidade.

Edward Said (1994) salienta a importância do passado em uma sociedade que se diz estruturada. Em *Cultura e Imperialismo*, o autor afirma que

a invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é, segundo o autor, apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que sob outras formas (SAID,1994, p. 20).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Beloved* é permeada por uma revisitação às memórias e percebemos claramente que, ao mexer nas feridas do passado, a autora consegue não só fazer um passeio pelas dolorosas memórias historicamente ainda gritantes, mas deixar claro que podemos e devemos nos lembrar delas a todo instante, a fim de ressignificá-las.

As memórias da escravidão jamais poderão ser apagadas, nem mesmo quando se tenta encobri-las, elas são mais fortemente ainda trazidas à tona em obras literárias que cronologicamente são denominadas pós-coloniais; é o que se chama de memória traumática.

Bhabha ainda afirma que há um duplo esquecimento, o primeiro seria marcado pelo trauma em si, pela ferida aberta pela ruptura, uma verdadeira catástrofe existencial e o segundo, seria causado pela mimetização dos imigrantes nos Estados Unidos da América, em busca do sonho americano. A memória estabelece uma conexão direta entre o passado individual e o passado coletivo, o passado marcado pelas heranças, pelas origens.

Essa memória é também presente em *Beloved* e provoca em nós leitores uma dor profunda, como podemos confirmar neste trecho da obra em que Sethe explica a Denver sobre o seu deslocamento e sobre as suas lembranças:

Uma imagem do pensamento é quando se tromba com a relembração pertencente à outra pessoa. O lugar onde eu estive antes de vir pra cá é real. Jamais vai desaparecer. A imagem continua lá. [...] Nada jamais morre (MORRISON, 2000, p. 50).

A autora descortina as várias possibili-

dades de nós leitores nos esquecermos, com todos os fantasmas que habitam o mundo pós-colonial, os fantasmas que jamais deixarão de habitar as memórias de todos aqueles que direta ou indiretamente viveram e ainda vivem as dores causadas pela segregação. “Jamais vai desaparecer. A imagem continua lá.”

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MORRISON, Toni. **Amada**. São Paulo: Best Seller, 2000.

\_\_\_\_\_. **Beloved**. New York: Plume, 1988.

\_\_\_\_\_. **Nobel Prize in Literature**. Disponível em:

<[http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1993/morrison-lecture.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1993/morrison-lecture.html)>. Acesso em: 30 maio 2011.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. New York: Vintage, 1994.

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. São Paulo: EDUSP, 1997.

# A ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: COC-UM PRODUTO CURRICULAR ENCOMENDADO, COMPRADO E CONSUMIDO NO ACRE

Tânia Mara Rezende Machado  
*Universidade Federal do Acre*

Lenilda Rego Albuquerque de Faria  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Esse estudo analisa algumas características das propostas educacionais dos chamados “reformadores empresariais da educação”. Exemplificadas empiricamente pela organização de uma série curricular denominada Cadernos de Orientação Curricular-COC, para a Educação Básica no Estado do Acre -, produzida pelo Instituto Abaporu de Educação - e as repercussões práticas dessa organização no trabalho docente. As principais referências teóricas do estudo foram: Freitas (2012), Sguissard (2009), Gimeno Sacristán (2000), Girox (1997), Apple (1989) e Saviani (1986). A metodologia tem inspiração nas teorias críticas de educação, e se faz a partir de dois movimentos técnico-operativos articulados: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A exposição do método de estudo consistiu em três momentos. O primeiro corresponde à análise das políticas de mercadorização da educação. O segundo, no estudo do contexto histórico no qual os COC foram organizados e implementados. O terceiro, na análise do caráter prescritivo dos COC e suas repercussões em termos de exclusão da participação e emancipação docente. Os estudos realizados nessa fase da pesquisa confirmam o caráter mercadológico assumido pela educação

básica acreana, uma vez que, instituiu uma organização curricular pautada em uma política neoliberal manifestada por práticas neotecnicistas, com traços individualistas, privatistas, produtivistas e meritocráticos. Como estratégia de resistência aos determinismos mercadológicos dessa política educacional, apontamos a necessidade da instrumentalização teórico-prática do professor, por meio de uma sólida formação inicial e continuada, assim como, de sua participação ativa na organização curricular, forjada no exercício de uma leitura crítica do contexto político-econômico e social no qual desenvolve sua atividade.

**Palavras-chave:** Organização Curricular. Mercadorização da Educação. Trabalho Docente.

## INTRODUÇÃO

A intenção presente nesse estudo é a de problematizar, refletir e analisar a organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação, nos termos de Freitas (2012), tendo por objeto os Cadernos de Orientação Curricular-COC da Educação Básica, encomendado, comprado e consumido no Estado do Acre há uma década. As aproximações à temática resultam, em particular, da inserção das pesquisadoras no curso de Licenciatura em Pedagogia, a

partir dos elos reflexivos que procuram estabelecer com as redes públicas de educação, no contexto das atividades de docentes, notadamente, das disciplinas que ministram no curso de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais.

Para efeito de exposição do estudo, o texto está organizado em três seções, a saber: a primeira com base nas referências teóricas, busca analisar algumas características das propostas educacionais dos chamados “reformadores empresariais da educação”; a segunda, consiste no estudo do contexto histórico no qual os COC foram encomendados, comprados e iniciado seu consumo e a terceira, constitui-se de algumas análises do caráter prescritivo dos COC e suas repercussões em termos de exclusão da participação e emancipação docente.

## **I. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DOS CHAMADOS “REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO”**

Em artigo intitulado “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação” Freitas (2012) reúne evidências empíricas normalmente songadas pelos reformadores empresariais da educação no Brasil e apresenta algumas características que marcam a proposta destes reformadores.

Dentre as categorias que definem esta política educacional incluem-se: responsabilização, meritocracia e privatização. Categorias, que Saviani(1986) identificou como traços de uma pedagogia tecnicista e Sguissard (2009) e Freitas (2012) as identifica como neotecnicistas. Contudo,

quantos professores estão feitos borboletas metamorfoseadas antes do tempo necessário para amadurecimento, reflexão e construção da crítica trabalhando com questões que desconhecem? Como exemplo podemos citar a organização curricular por habilidades e competências, conteúdo bem característico das políticas neotecnicistas, sem saberem do que especificamente se trata pois o ideário tecnicista ressurge, porém agora, com novas roupagens, com novos nomes.

A educação, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigem a máxima flexibilização curricular (SGUISARD, 2009, p. 491) passando a ser vista e tratada como um serviço; tal como a segurança, o entretenimento, a comunicação dentre outros. A educação escolar passa então a organizar seus currículos por mercadores de plantão com produtos variados e a pronta entrega.

Os conhecimentos que compõem os currículos são selecionados por empresas prestadoras de serviços educacionais e postos à venda com alguns critérios de qualidade: um rótulo bonito, uma capa sugestiva, um espaço em aberto para que o representante dos consumidores escreva seu texto de apresentação, um toque superficial de regionalismo, a observância dos indicadores oficiais de qualidade e a firme convicção de que todo esse “cardápio” será bem digerido pelos sujeitos escolares e que estes atenderão aos instrumentos de regulação e avaliação do currículo prescrito por organismos internacionais que financiam a educação.

Nesse sentido, como uma espécie de self-service, as escolas dispõem de um “cardápio variado” que pode ser servido a qualquer hora; basta que para isso, cai-



ba no orçamento do Estado contratante e responda às políticas de regulação e avaliação desses currículos.

## II. CADERNOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES-COC: UM PRODUTO CURRICULAR ENCOMENDADO, COMPRADO E CONSUMIDO NO ACRE HÁ UMA DÉCADA

Em 2010, a equipe de ensino da Secretaria Estadual de Educação e Esporte (SEE) do Acre avaliou que as orientações curriculares em vigor à época estavam defasadas para responder as necessidades formativas daquele momento. Como resposta à essa demanda curricular a SEE considerou produtora contratar uma assessoria pedagógica externa, e solicitou ao Instituto Abaporu de Educação - , sediado no Estado da Bahia e composto por uma equipe multidisciplinar composta por colaboradores oriundos de várias instituições de ensino - , a elaboração de uma série curricular denominada Cadernos de Orientação Curricular-COC para o Ensino Fundamental e Médio em substituição as Orientações Curriculares elaboradas em 2004.

O texto do documento enfatiza que:

por mais flexível que a proposta curricular seja, tomar como referência o que prevêem os quadros com as orientações curriculares dos COC pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. (COC 1,2010, p.13).

Depreendemos desse enunciado que ao mesmo tempo em que os autores dos

COC manifestam suas preocupações com a coerência entre os elementos pedagógicos do currículo, destacam também o caráter normativo deste ao evidenciarem a margem relativa de flexibilidade que o mesmo guarda.

Os objetivos de ensino traçados nos COC são gerais e assumem uma perspectiva de contemplar capacidades e competências amplas e alcançáveis por meio do ensino de conteúdos de ordem tanto conceituais, quanto atitudinais e principalmente, procedimentais. (Zabala, 1998).

Nas ponderações de Sguissard (2009, p. 274), palavras como “qualidade” e “competência” requerem uma análise que “perscrute os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação, pois são termos polissêmicos, ou **camaleônicos**.” (grifo do autor).

A definição de expectativas de alcance das competências é colocada nos COC de modo a propiciar uma formação integrada das diferentes dimensões humanas respeitando-se as subjetividades de cada aluno e tendo-se o cuidado de não padronizar aquilo que não pode ser padronizado- os percursos formativos. O teor da definição é tão bonita que pode “camaleão” os reais interesses inclusos da proposta curricular.

Do ponto de vista disciplinar, os COC apresentam uma perspectiva interdisciplinar. Há também preocupação com uma organização transdisciplinar ao incluir os temas transversais e as questões étnico-raciais.

Os conteúdos foram selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos e há indicações para que sejam trabalhados a partir das propostas de atividades que tratem os conteúdos para que estas capacidades sejam desenvolvidas de modo coerente com os objetivos.

As propostas de atividades são apresentadas como “situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos” e envolve múltiplas ações tais como: observação, debate, registro, realização de entrevistas, análise de filmes, imagens e fotografia, produção de textos, realização de leituras e interpretações, realização de pesquisa e elaboração de mapa conceitual.

Observamos tratar-se de procedimentos que tomam o aluno como protagonista do processo de ensino aprendizagem e que envolvem múltiplas linguagens. O que condiz com os desafios postos ao Ensino na sociedade contemporânea.

As propostas de atividades e de avaliação são condizentes com os objetivos e conteúdos propostos e afina-se com os princípios a que os elaboradores dos COC apresentam como necessários a uma escola de qualidade. Quais sejam:

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local – as necessidades específicas da turma – e a imersão geral – as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alu-

nos.

- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.

- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios – sempre que possível, coletivamente.

- Considerar a sala de aula e os alunos são ‘sistemas abertos’, isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe. (COC, 2010, p. 18).

Seus autores reconhecem que nenhum educador conseguiria facilmente dar conta dessas tarefas sozinho e destacam que, para realizá-las é importante, contar com o apoio de um coletivo forte e solidário que é preciso construí-lo cotidianamente, entendendo que a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um. (COC, 2010, p. 19). Contudo, esse envolvimento não é visto como sendo necessário desde a concepção de um projeto curricular. Ou seja, não se é observado que a possibilidade dos professores se sentirem co-autores e portanto co-responsáveis pelo desenvolvimento de um determinado currículo passa pelo grau de envolvimento desses sujeitos em cada uma dessas fases.

O processo de avaliação indicado nos COC apoia-se em três tipos de propostas: 1. Observação sistemática; 2. Análise das produções; 3. Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação.

Esse processo de avaliação ancora-se em propostas de perspectiva liberal de responsabilização do aluno por seu desempenho individual, sem levar em conta suas condições sócio-econômicas e culturais.

Para além do caráter individualista e responsabilizador desse modelo de avaliação, é imprescindível levar em conta que, para que uma avaliação dessa natureza seja concretizada na prática, além da apropriação por parte do professor dos princípios que a fundamentam, há que se prover condições de trabalho para que este tenha tempo para dedicar-se à observação sistemática, análise das produções e análise do desempenho em atividades específicas de avaliação de cada aluno.

Os COC trazem uma discussão a respeito dos paradigmas tradicionais de Ensino e suas características que em nossa análise consideramos insuficientes para a sensibilização dos professores para que coloquem tal paradigma em questão e suscite a compreensão da necessidade de aproximarem-se de paradigmas ditos críticos.

### III. AS REPERCUSSÕES PRÁTICAS DOS COC NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DO PRESCRITO A AÇÃO

No Estado do Acre, os COC foram instituídos como currículo oficial. Razão pela qual, nesta seção discutiremos a importância do Estado prever Políticas Educacionais sim, mas também da necessidade da participação dos professores na remodelagem do currículo, destacando-a como categoria basilar para a legitimação de currículos.

Como já explicitado, os COC elaborados pelo Instituto Abapuru de Educação em 2010 foram concebidos por instâncias e agentes externos às escolas e Secretaria de Educação do Acre em substituição as propostas curriculares construídas em 2004 que contaram com membros da Secretaria Estadual de Educação do Acre, professores da Educação Básica e da Universidade Federal do Acre, bem como, re-

presentantes dos movimentos sociais em sua elaboração.

O currículo obedece a níveis que tornam possível a transformação de intenções (políticas públicas de educação) em ações (práticas curriculares).

Gimeno Sacristán (2000) elenca e explica cada uma das fases por que passa o currículo. Examiná-las é imprescindível à compreensão da margem de poder, autonomia e de resistência que os professores podem ter na definição de currículos.

Segundo o autor, as fases do currículo são: *Currículo prescrito*: são referências na ordenação do sistema curricular; servem de ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema. (Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN), Descritores de avaliação; *Currículo apresentado aos professores*: constitui-se em materiais que objetivam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. (Livros didáticos, propostas das secretarias, orientações didáticas); *Currículo moldado pelos professores*: diz-se das importantes traduções que os professores fazem dos currículos prescritos e daqueles que lhes são apresentados, de modo a traduzí-las no planejamento de suas práticas. (planos de ensino de aula, projetos, sequência didáticas, elaboração de instrumentos de avaliação); *Currículo em ação*: trata-se das práticas reais dos professores sustentadas por seus esquemas teóricos e práticos que se concretizam em práticas pedagógicas singularizadas. (a aula em si); *Currículo realizado*: resulta da prática e se produz em efeitos cognitivos, afetivos, social, moral, etc. Reflete-se nas aprendizagens dos alunos, mas também afeta os professores. (os desdobramentos da aula-aquilo que fica em termos de elementos

para a formação humana) e *Currículo avaliado*: consiste no processo de avaliação das congruências e incongruências no alcance dos propósitos manifestos nos demais níveis do currículo. (reuniões, seminários, fóruns de avaliação).

O COC de História do Ensino Fundamental, por exemplo, traz em suas páginas 12 e 13 uma apresentação dos níveis curriculares retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN semelhante a que expomos pautadas em Gimeno Sacristán(2000) e após explicitar esses níveis diz:

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, e desenvolver uma parceria experiente para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que esta prevista nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específica da disciplina – a que chamaremos aqui de quadro curricular. (COC de História, 2010, p.13)

Fomos entrevistar professores da Educação Básica do Acre para identificar em que medida participaram da concepção e avaliação do COC, ao que nos foi informado que a participação foi ínfima.

Os COC foram elaborados: por membros do Instituto Abapuru de Educação, sem a participação de professores da Educação Básica do Acre e em uma reunião ocorrida no auditório do Colégio Estadual Barão do Rio Branco foi apresentado a estes de modo breve. Na sequência lhes foi solicitado um parecer a respeito do mesmo.

Há que se ponderar a respeito das condições de autonomia nas quais professores não partícipes do movimento de

concepção de uma proposta curricular se encontravam, para avaliá-la mediante a realização de um parecer, bem como, o modo como um processo de construção curricular assim conduzido, reflete em sua materialização prática.

Enfatizamos essa questão porque conforme Lima (2008) “processos de construção curriculares demasiadamente presos ao cumprimento dos currículos prescritos podem vir a se tornar práticas autoritárias” e propícias a se constituir em ações falhas na medida em que não se fazem democráticas. Isso não significa abrir mão das prescrições. Contudo, segundo Cury (2002), “declarar, é retirar do esquecimento, proclamar aos que não sabem”. Nesse sentido, é preciso considerar o movimento que se estabelece entre os currículos *instituídos e instituintes*. Castoriadis (1982)

Valemo-nos-se das análises de Castoriadis (1982) para afirmar que o currículo instituído apresenta-se como projeto formal em andamento, com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições e organização; vetá-lo, portanto, é uma tarefa que exige novos empreendimentos.

O currículo instituinte apresenta-se como projeto informal em andamento, com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados; é permeado por desordens, indisciplinas, transgressões, reinvenções, criatividade e transformações – implementá-lo na prática é uma tarefa mais próxima da realidade.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a organização curricular trazida pelos COC evidencia o caráter mercadológico assumido pela

educação internacionalmente, no Brasil e na Educação Básica do Acre com efeitos, individualistas, burocratizantes, responsabilizadores, produtivistas, individualistas e meritocráticos que expressam traços das políticas neoliberais e neotecnistas.

O Estado negligenciou seu papel de prover o bem estar social de seus cidadãos ao transformar a educação em um serviço a ser encomendado, comprado e consumido. Em termos de políticas educacionais não adotou procedimentos administrativos e políticos comprometidos com a afirmação da construção de professores que “funcionem com intelectuais transformadores” que exerçam a participação autônoma em processos de reformulações curriculares. Giroux (1997).

A exemplo da cantiga de roda *Ciranda Cirandinha* que diz:

“Ciranda cirandinha, vamos todos cirandar.

Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar!

O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.

O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.

Por isso Dona SEE entre nessa roda,

Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá embora”

A gestão da Secretaria de Educação do Acre precisaria ir além de “dar COC bem bonitos dizer adeus e deixar que o Instituto Abapuru fosse embora”.

Cabe agora, se conseguirem enxergar que não se “conserta” a educação por meio da contratação de mercadores e sim, no reconhecimento dos educadores

e professores de profissão, que se comprometam com um projeto educacional emancipador, investir na construção de organizações curriculares que se pautem pelos princípios da participação e construção da autonomia docente.

A essa proposta, agrega-se a sugestão para investimentos em políticas de formação continuada de professores. Políticas essas, que reconheçam o valor das parcerias já firmadas com a Universidade Federal do Acre para o oferecimento de formações iniciais de professores estabelecidas em vários momentos, e confiar-lhes a formação continuada.

Destacamos sim, o papel da Secretaria Estadual de Educação do Acre em estabelecer diretrizes curriculares, contudo, na mesma proporção, estas seriam mais legítimas na medida em que estivessem condizentes com as expectativas da sociedade civil organizada, dos professores e dos alunos que aprendem ou deveriam aprender.

Reforçamos que o currículo constitui-se em seleção cultural que se legitima mediante a participação ou omissão. Será tão democrático, quanto forem às instâncias e agentes do currículo a assumirem e repartirem competências, pois, o currículo não é neutro e o ato de legitimar conhecimentos a serem ensinados nas escolas se faz tanto pela participação quanto pela omissão. É preciso, pois, forjar a participação dos professores na organização de currículos.

Ainda é imprescindível que os cursos de licenciaturas se comprometam com uma sólida formação intelectual do professor, e nesse sentido, a contribuição das disciplinas de Currículo, Política Educacional e Didática na formação do professor será, portanto, efetiva, como bem observa Faria (2012) na medida em que

oportunize a elevação de seu pensar empírico, sincrético da docência, ao pensamento teórico, complexo e crítico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos, pela autonomia intelectual.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais *do* e *para* o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental II**- caderno 1- Ensino Fundamental II. Rio Branco, AC. SEE, 2010.
- ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino médio**, caderno 2- Ensino Médio. Rio
- Branco, AC. SEE, 2010.
- APPLE, Michael W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 59-92.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, abr. 200
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud e revisão técnica Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FARIA, Lenilda R. Albuquerque de. A validade científica da Didática Crítica. In: **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**, 2012, Porto de Galinhas - PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 119, p. 379-404, 2012
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983. 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, Henry. Os professores

como intelectuais transformadores. In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-69.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# MEMORIAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA CONCEPÇÃO DE QUEM APRENDE E ENSINA

Tavifa Smoly

*Colégio de Aplicação/UFAC*

## RESUMO

Este estudo aborda conceitos de alfabetização e letramento a partir do memorial da própria autora que aponta como ocorreram esses processos nas etapas iniciais da construção da leitura e escrita em sua trajetória educacional. Com base nessa análise apresenta uma abordagem comparativa a partir da prática pedagógica com as séries em que a construção da leitura e escrita são fundamentadas. Pautada nas teorias de alfabetização e letramento como, Rojo (1998,2003,2002,2004,2009), Soares (2001,2004,2008), Ferreiro (1998,2003) e outros do gênero do discurso, cotejada por Bakhtin (1953/1959) Marcuschi (2002,2006), Schneuwly (1994) e nas contribuições da Zona Proximal de Desenvolvimento e nos processos de construção da leitura e escrita proposta por Vygotsky ([1930] 1998,2007,1987,1953) o estudo apresenta como procedimentos metodológicos, a análise bibliográfica dos autores mencionados, bem como da observação das aulas, procederemos a análise de uma amostra das atividades dos estudantes e registros decorrentes da prática da construção da leitura e escrita nas séries iniciais do Colégio de Aplicação. Na percepção dos referenciais teóricos analisados, compreende-se que os processos que visam a construção da leitura e escrita com o decorrer dos anos, vêm sendo direcionados para a prática em que o aluno é um sujeito ativo desse aprendizado, contribuindo para que o percurso transcorrido nessa trajetória

possa ocorrer de forma que desperte o interesse do estudante.

**Palavras – chave:** Alfabetização. Letramento. Análise das práticas pedagógicas

## INTRODUÇÃO

Podemos considerar que produzir bons leitores é um desafio para as escolas em várias partes do mundo. Educadores, pais e profissionais das áreas da leitura e da escrita lamentam que o gosto da leitura vem desaparecendo com o passar dos anos. No Brasil, vários materiais direcionados a construção da leitura e escrita em geral obedecem à mesma fórmula: textos acompanhados de atividades de interpretação são consumidos ano após ano e nem por isso os estudantes se tornam bons leitores.

Compreende-se que a leitura é uma atividade complexa que de forma geral exige muito tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Estar alfabetizado, de acordo com os estudos de Soares (2001:18):

o estado ou condição de quem sabe ler ou escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e escrita.

A partir dos pressupostos de Soares, podemos acrescentar que a aquisição da leitura e escrita pelo cidadão pode representar de certa forma uma emancipação em diversas esferas que o cerca, podendo influenciar desde situações simples como



por exemplo: tomar um ônibus, compreender uma informação escrita, enfim, situações que envolvem práticas cotidianas dentre outras.

Ao realizar o presente estudo, fiz um resgate de como aconteceu o processo de construção de leitura e escrita no período em que fui alfabetizada. No início da década de 80, as práticas de letramento ainda não eram aplicadas no processo de construção da leitura e escrita. Vários estudiosos da área da leitura e escrita consideram que a alfabetização precisa ser construída em conjunto com o letramento, podemos mencionar que as práticas de letramento potencializam a alfabetização.

Kleimam (2008:20) em suas análises sobre as práticas de alfabetização menciona a relevância do educador desenvolvê-las conjuntamente com o letramento pois: *na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades a principal agência de letramento*. Sabe-se que no ambiente escolar o educando tem acesso a diferentes gêneros e em alguns casos podem ser apresentados em conjunto com os materiais para a construção da leitura e escrita tornando a prática significativa.

Ao observar o desempenho dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, do Colégio de Aplicação em Rio Branco-Acre, público alvo desse estudo, percebi que os alunos têm acesso a uma diversidade de materiais concretos desde o início do ano letivo, o que torna a construção da leitura e escrita significativa, a professora dessa turma conduz o processo de forma sutil, sem exigir resultados imediatos, verifiquei que é um percurso a ser percorrido o que pode tornar o processo prazeroso e não

com o caráter de sentido obrigatório para o aluno.

Além do material diversificado, os métodos utilizados pela educadora são permeados de contação de histórias, apresentações teatrais, músicas, brinquedos feitos de sucata, enfim, a presença da criatividade da educadora torna esse processo diferenciado, tais práticas trazem em seu bojo a utilização de gêneros nesse contexto.

Compreende-se que a utilização de gêneros no cotidiano escolar é relevante, pois assume a condição de instrumento eficaz de ensino da linguagem oral e escrita, sabedores que o aluno em situação de aprendizagem é capaz por meio da Zona Proximal de Desenvolvimento, (ZPD) de construir questionamentos a partir do desconhecido, apresentá-los novidades de gêneros poderá funcionar positivamente no intuito de construir novos conceitos, e, por conseguinte, a acomodação de novos conhecimentos.

Marcucshi, ao considerar a relação entre gêneros e ensino postula que seria bom ter em mente a relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois gêneros se distribuem pelas duas modalidades. Essas modalidades estão relacionadas aos gêneros primários e secundários. De acordo com o referido autor:

a relevância de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos. Marcucshi (2002:34).

Compreende-se a importância de conhecer os gêneros e sua relevância na construção e aquisição dos processos de leitura e escrita, pois todo tipo de estru-

tura oral ou escrita está baseada em algum gênero. Nessa concepção Bakhtin (1953-1979:302) propõe que:

Se não existissem os gêneros do discurso, se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez...se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados a comunicação verbal seria quase impossível.

Esta visão bakhtiniana nos remete a refletir sobre a importância dos gêneros nas mais diferentes esferas comunicacionais, seja cotidiana, educacional, profissional, os gêneros situam-se de forma a atribuir significados aos diferentes discursos.

Ao discutir a relação entre gêneros primários e secundários e as noções da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), elaboradas por Vygotsky (1953-1979) Schneuwly (1994 art.) enfatiza que os gêneros e mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Este autor relaciona os gêneros com os conceitos espontâneos e científicos de Vygotsky, propondo que os gêneros primários estão correlacionados com os conceitos cotidianos, pois ambos são construídos em relações cotidianas e os gêneros secundários (mais complexos) relacionam-se com os conceitos científicos geralmente adquiridos cientificamente por meio de instituições de ensino.

Verificou-se que não há uma única forma de ensinar o código escrito, crianças aprendem de formas diferentes, em tempos diferentes, em situações adversas. Há alunos que apresentam mais facilidades na construção da leitura e escrita, outros precisam de mais tempo e de mais atividades diversificadas para aprender a

ler e escrever.

Diversos autores já estudaram as formas como a criança constrói o conhecimento, dentre eles podemos mencionar Vygotsky, precursor da Zona Proximal de Desenvolvimento, também conhecida como ZPD. Segundo Vygotsky ([1953] 2007:95) quando queremos descobrir relações de aprendizado temos que *determinar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade do aprendizado*. Nelas, determinamos os níveis de desenvolvimento real que corresponde ao desenvolvimento das funções que se estabelecem como respostas de certos ciclos de desenvolvimentos já completados, ou seja, corresponde ao que o aluno já desenvolve sem o auxílio de outra pessoa.

Vygotsky ([1953] 2007:95) denominou de nível de desenvolvimento proximal tudo o que *o aluno não é capaz de realizar sozinho, para fazê-lo depende de pares mais experientes*. Zona de desenvolvimento real, no entanto, corresponde as funções em que o aluno realiza operações sem o auxílio de outros e a zona proximal refere-se a situações em que o aluno depende de pessoas mais capazes por não conseguir realizar tais atividades sozinho.

Quando o educador inicia sua proposta de alfabetização é interessante que comece esta caminhada levando em consideração os conhecimentos de mundo da criança, Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem considera que o aprendizado das crianças tem início bem antes de elas começarem a frequentar a escola, sublinhando que situações de aprendizado com as quais a criança se depara provavelmente terá um contexto prévio.

Um fato empiricamente estabeleci-

do e bem conhecido segundo o precursor da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança, por outro lado o mesmo autor argumenta que: não podemos limitar simplesmente a determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Vygotsky considera que a partir de então é possível determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento, o primeiro apontado como nível real nele o desenvolvimento das funções mentais da criança já foram completados, neste caso a criança é capaz de realizar determinada atividade sozinha e o nível potencial em que a criança precisa de auxílio para resolver alguma tarefa sozinha.

Nesta perspectiva, estudos realizados apontam que o conhecimento que pode acontecer futuramente precisa ser considerado, pois, de acordo com Vygotsky, se considerarmos somente os conhecimentos maturados, a Zona Proximal de Desenvolvimento perde a sua função. Na descoberta da ZPD, segundo Newman e Holzman (2002:72) foi crucial a preocupação de Vygotsky com o caráter da relação entre processos maduros e em maturação, o que está relacionado com o que a criança pode fazer sozinha ou com auxílio de outra pessoa.

Vygotsky em seus estudos observou que mesmo quando a criança precisa de ajuda seu potencial não é limitado. Newman e Holzman (2002:72) acrescentam também que o processo de imitação não se constitui de forma mecânica. Compreende-se que a criança só consegue imitar o que está ao alcance do seu nível de desenvolvimento, dessa forma, existe

a presença do conhecimento prévio para que a nova informação seja acomodada. Mesmo no processo de imitação, a criança pensa, avalia, toma decisões, colocando em evidência o seu juízo crítico, o discernimento entre aquilo que pode praticar e que poderá sofrer repreensões advindas do universo do adulto.

Considerar os conhecimentos prévios do aprendiz é uma opção relevante para o educador, pois ao utilizá-los na sua proposta de ensino este profissional torna-se conhecedor das possibilidades dos seus educandos no processo de construção do conhecimento. O próprio planejamento das aulas passa a se situar partindo do princípio da necessidade dos alunos. Vygotsky ([1930] -2007:94-95), ao escrever sobre os níveis de aprendizagem acrescenta que: De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia da criança. Desde o primeiro contato com a família, em situações de sociabilidade, enfim, a criança não é uma tábua rasa.

Os estudos realizados por Vygotsky nos fornecem alicerces fundamentais para orientar os processos de construção da leitura e da escrita, pois, por meio da Zona Proximal de Desenvolvimento, o educador consegue situar qual o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, em quais aspectos ele precisa melhorar, o que o educando já maturou em termos de aprendizado. Sobre o aprendizado, na Zona Potencial de Desenvolvimento, de acordo com Vygotsky ([1930]-2007:103): Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele despertar vários processos internos de desenvolvimento. Essas relações de aprendizagem e desenvolvimento podem ser aplicadas à construção e aquisição da leitura e escrita, que acontecem por meio de etapas,

e nelas a Zona Potencial de Desenvolvimento exerce papel fundamental.

Verifiquei na turma alvo desse estudo que havia alunos que estavam na fase da Zona Real de Desenvolvimento bem como aqueles que se encontravam na Zona Proximal de Desenvolvimento, estes necessitavam de auxílio para realizar as atividades de construção da leitura e escrita.

Retomando a análise entre os processos que envolvem a construção da leitura e escrita na década de 80, convém acrescentar que naquele contexto os métodos utilizados para ensinar a ler e escrever eram pautados basicamente nas cartilhas, que em sua maioria consistiam em repetição de letras, sílabas e palavras. Compreende-se que esse tipo de ensino era pouco atrativo e o material por sua vez era desinteressante.

Compreende-se, portanto, que com o passar dos anos estudos vêm sendo realizados acerca a cerca dos processos que envolvem a construção da leitura e escrita no intuito de torna-los significativos para quem aprende a ler e escrever, pois essa base é fundamental podendo influenciar positivamente ou não no percurso acadêmico do aluno.

A presente pesquisa revelou ainda que os livros didáticos, de fato se constituem importantes materiais curriculares de suporte às práticas de alfabetização e letramento, contudo, para além da qualidade desse material, é necessário que os professores o moldem em suas práticas, considerando o contexto educacional vivenciado em suas escolas, Rojo (2010:23) menciona que *toda construção relevante dos gêneros secundários públicos e letrados, muito viabilizado pelas instituições educacionais estará embasada em construções primitivas e delas dependerá,*

*para o sucesso ou fracasso, ou seja, o processo de construção da leitura e escrita pode ter a influência de materiais utilizados no ensino tradicional, contando que esse seja apenas uma das possibilidades de recurso para a construção da leitura e escrita.*

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Paiva Angela; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. Volochinov. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martis Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objetovariável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org). **Leitura e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário. et al. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kayagangue, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008. (História da Educação).

BUNZEN JR, Clécios dos S. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu.** São Paulo:

- Scipione, 1998. (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- CARPANEDA, Isabela; BRAGANÇA, Angiolina. **Língua portuguesa – Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Porta Aberta)
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização & Lingüística**. Campinas: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios)
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CEALE – UFMG. **Capacidades da Alfabetização** Vol II. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (Coleção Instrumentos da Alfabetização)
- Dicionário Houaiss. **Sinônimos e antônimos**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JACQUES, Thierren; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico)
- KLEIMAN, Angela; MATTENCIO, Maria de Lourdes Meireles (Orgs). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção: Ideias sobre Linguagem)
- \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.
- LEI nº. 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Ed do Brasil/SA.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do professor).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; SIGNORINI, Inês (orgs). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre linguagem)
- MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa**. In: **Pro-Posições**, v 17, n 1, Jan/abril, 2006.
- MATTENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MATTAR, Marileize França. **A construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º Ano do ensino fundamental**. Rio Branco: UFAC, 2010.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.
- NOGUEIRA, Jairo Antonio Marques. **A prática de alfabetização e letramento do professor na série inicial do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – Programa de Pós-graduação

- em Letras. Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_, **Letramento: um tema em três gêneros**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004 n.º. 25.
- \_\_\_\_\_, **Linguagem e escola uma perspectiva social**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – **Língua Portuguesa** - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. edição, Brasília: A Secretaria, 2001.
- PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs). **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.
- RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ROXANE, Rojo; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa** – Letramento e cultura da escrita. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs “Ler é melhor do que estudar”** São Paulo: UFJF, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOUZA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso da sala de aula**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002.
- SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETINNI, Rosemary Hohlenwerger. et. al. (Orgs) **Vygotsky: uma revista no início do século XXI** - São Paulo: Ed. Andross 2009.
- \_\_\_\_\_.; CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8. n.1, 2008, p. 116.
- SCHETINNI, Rosemary Hohlenwerger. et. al. (Orgs) **Vygotsky: uma revista no início do século XXI** - São Paulo: Ed. Andross 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et. al. Tradução: José Cípolla Neto, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA: SILENCIAMENTO DO PROFESSOR

Valda Inês Fontenele Pessoa  
*Universidade Federal do Acre*

Tatiane Castro dos Santos  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com docentes de escolas do município de Rio Branco-Ac, objetivando identificar e analisar os contornos e pressupostos da formação continuada de professores, implementada pela Secretaria de Estado de Educação e Esportes/Secretaria Municipal de Rio Branco, a partir de 2008, com a elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular e a formação dos professores, a partir desse material. Adotou-se, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa, para a qual foram utilizados análise documental, vídeos de reportagens e grupo focal. Constituem-se, como base teórica, autores como Almeida (2011), Ball (2002), Apple (2006) e Popkewitz (1997). Observou-se que a concepção que orienta a formação continuada de professores tem características gerencialistas e performáticas. Esse modelo de formação é centrado na figura do professor de forma isolada do contexto em que trabalha, pressupondo que pouco ou nada têm a dizer sobre o que é necessário para robustecer a sua formação e que isso compete a outros, ressignificando, assim, o que é ser professor. Evidencia-se o entendimento de que o ensino é uma ciência aplicada e que os conhecimentos necessários para o sucesso profissional do professor já foram produzidos cientificamente por pesquisadores da educação, restando absorvê-los e aplicá-los de for-

ma adequada.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação continuada. Professores.

## INTRODUÇÃO

Este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa, concluída no ano de 2013, com professores de escolas do município de Rio Branco-Ac, com o objetivo de identificar e analisar os contornos e pressupostos da formação continuada de professores, implementada pela Secretaria de Estado de Educação e Esportes/Secretaria Municipal de Rio Branco. Para isso, foi feito um recorte da formação continuada desencadeada a partir de 2008, quando o Ministério da Educação – MEC, pactuou com os entes federados o compromisso **Todos pela Educação**, que culminou, no município de Rio Branco, com a elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular e a consequente formação continuada dos professores, a partir daquele material, sob a responsabilidade de um instituto não governamental, domiciliado fora do Estado do Acre, contratado para essa finalidade.

Assim, a presente investigação buscou trilhar as marcas deixadas pela política nacional de educação, implementada pelo Estado Avaliador e as consequências desse modelo para a formação continuada de professores. É uma abordagem qualitativa, para a qual foram utilizados análise documental, vídeos de reportagens

que demonstram como vem acontecendo a formação de professores e grupo focal em três momentos, com diferentes grupos. Parte da coleta de dados aconteceu em ambientes fora do local de trabalho, com professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas do município de Rio Branco. Os grupos foram constituídos de seis, sete e seis profissionais, cada um deles, oriundo de uma escola diferente.

Para o início da conversa, houve as apresentações de praxe e a busca de uma atmosfera agradável e descontraída, para favorecer a conversa que vinha a seguir. Solicitou-se que falassem um pouco do ambiente de trabalho na escola, como estavam desenvolvendo as suas aulas, se estavam estudando e que cursos haviam realizado após a conclusão da formação superior. Após todas emitirem suas considerações, acerca do que havia sido perguntado, centrou-se o foco nos últimos encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de educação – SEME. Cada reunião de grupo focal teve uma duração de duas horas e meia, em média.

Os encontros foram gravados em três aparelhos de áudio, distribuídos entre os participantes, com o auxílio de dois bolsistas de iniciação à pesquisa. As gravações foram transcritas e organizadas de acordo com as abordagens desenvolvidas, tendo o cuidado de marcar aspectos congruentes, divergentes e contraditórios dentro de uma mesma fala, para que fosse possível a sistematização e a análise dos principais achados.

## **O QUE TEM SIDO DITO PELA PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO?**

O significado de currículo, repre-

sentando projeto de escolarização, tem se alterado semanticamente no decorrer dos tempos, representando desde um entendimento restrito de planificação da instrução até uma compreensão de projeto de formação aberto, flexível e imprevisível, no contexto organizacional e fora dele. Mesmo estando consciente de outras perspectivas e principalmente da vitalidade das análises referenciadas nos estudos pós-estruturalistas, optou-se por não abordá-las, centrando o foco na escola crítica de currículo.

Os anos 70 do século XX significou uma reviravolta para a educação, com a emergência de diferentes paradigmas de pensamento. Houve movimentos de crítica e renovação em várias partes do mundo. As críticas radicais desenvolvidas por esses movimentos à educação liberal e, em especial, aquelas traduzidas por Althusser e Bourdieu, vão dar sustentação ao pensamento de Apple (2006) ao elaborar uma análise crítica do currículo.

Althusser (1985) assevera que a escola contribui diretamente para a reprodução da sociedade capitalista, enquanto permanecerem os mecanismos de reprodução estrutural e econômica, ao transmitir, por meio dos conteúdos escolares, as crenças que fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Embora Apple (2006), tenha como ponto de partida o pensamento de Althusser (1985), diferentemente desse pensador, vai ressaltar que a vinculação entre economia e educação não se estabelece de modo automático e direto. Essa relação é mediada por processos produzidos pela ação humana no ambiente educacional e no interior do currículo. Chama a atenção, nesse sentido, para o fato de que a reprodução social não é um processo garantido.



Reconhece, ainda, a possibilidade do surgimento, nesse local, do conhecimento até então inexistente, negando, dessa maneira, que o espaço educativo institucionalizado detenha apenas a dimensão reprodutora do conhecimento já produzido em outro lugar, como afirmava Althusser (1985).

No mesmo contexto de Michael Apple, surge Giroux (1986) para contribuir e delinear a corrente do pensamento crítico de currículo. Na primeira fase de sua teorização, compreende o currículo por intermédio dos conceitos de emancipação e libertação. Afirma que é por meio do processo pedagógico de resistência que as pessoas podem tomar consciência do papel de controle e poder exercido pela escola e pelas estruturas sociais, que elas podem emancipar-se e libertar-se desse mesmo poder e controle. Os conceitos de *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* estabelecem o contorno da sua concepção de currículo emancipador ou libertador. Segundo ele, a escola e o currículo devem ser concebidos como uma esfera pública democrática, na qual alunos, professores e todos que ali convivam possam exercer e desenvolver as habilidades da discussão, da participação e do questionamento.

Nesse processo, o professor deixa de exercer apenas a função de técnico especializado no contexto da burocracia central ou escolar para passar a desempenhar o papel de intelectual transformador, em que se mantém permanentemente envolvido no processo de construção da emancipação e libertação, combinando reflexão e prática a serviço da educação dos estudantes, para que se tornem cidadãos reflexivos e ativos. Para ele, é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pe-

dagógico mais político significa colocar a escolarização na esfera política. Nessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas passam a fazer parte do projeto social, na medida em que os alunos são inseridos, de forma confiante, no processo de combate das injustiças econômicas, políticas e sociais e, nessa luta, humanizam-se cada vez mais. Tornar o político mais pedagógico significa, por sua vez, a utilização de pedagogia que trate os aprendizes como agentes críticos, que tornem os conhecimentos problematizados e utilizem o diálogo crítico e afirmativo, que argumentem a favor de um mundo qualitativamente melhor para todos. Ele vê a pedagogia e o currículo por meio da noção de *política cultural*. No interior do currículo constroem-se significados e valores culturais. Diversa da perspectiva da racionalidade técnica, a abordagem desse pensador compreende o currículo como um espaço em que ativamente se produzem e se criam significados sociais que estão em permanente disputa e não somente como um processo de transmissão de fatos e de conhecimentos objetivos. Os significados criados são impostos, mas também contestados.

## OS PROFESSORES NO CONTEXTO DO CURRÍCULO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

Giroux (1997), ao analisar as reformas educacionais do seu país, a cerca de três décadas atrás, enfatizava que o apelo por mudança que passavam era desanimador e apresentava aos professores desafios nunca antes imaginados. Acusava que os reformadores, que lideravam a série de reformas no âmbito da educação, desconfiavam da capacidade intelectual dos professores das escolas públicas, uma vez que os ignoravam e pouca importância

era dada ao papel que vinham desenvolvendo na formação dos alunos. Salientava que quando ocorria a convocação dos professores era para entrarem num debate tardio que os submetia a um reduzido *status técnico* para o cumprimento de determinações decididas por especialistas distantes da escola e dos acontecimentos diários vivenciados no cotidiano do espaço público escolar.

Por outro lado, afirmava ser o momento oportuno para desencadear um debate público sobre a natureza da crise educacional, esta com profundas raízes ramificadas pelo processo incessante de enfraquecimento e silenciamento dos professores em todos os níveis da educação. Paralelamente ao debate público, dizia que o momento ensejava também a oportunidade de se *engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização* (p. 156-157).

Giroux (1997) dizia ser imperioso analisar as forças motrizes que têm impulsionado as mudanças, bem como analisar os materiais produzidos conjuntamente com os currículos, que corroem e reduzem a formação, levando ao que ele denomina de proletarização do trabalho docente. Essas têm sido chaves importantes para colocar em aberto a tendência letal que reduz, silencia e reforma o professor ao simples status de técnico especializado dentro da burocracia estatal, mudando essencialmente o significado de ser professor. Ressaltava que no centro das ideologias que advogam a favor dos aspectos instrumentais e pragmáticos do fazer docente, estão: a ideia da separação entre quem concebe e quem executa a ação; o enquadramento dos conhecimen-

tos curriculares para melhor gerenciá-lo e avaliá-lo; e a depreciação das ações desenvolvidas por professores e alunos que demonstram capacidade crítica e intelectual e a supervalorização das ações práticas.

Imbricada a essa racionalidade, segundo Zeichner (1992), está presente uma concepção de ensino como ciência aplicada, que acredita que a investigação educacional já produziu conhecimentos que permitem oferecer o escopo necessário para a tomada de decisões e reformulação dos currículos pouco flexíveis de formação de professores, de tal forma, que abarca detalhada e sistematicamente os níveis de conhecimento, de competências e das estratégias a serem buscadas no processo de ensino e aprendizagem. Ele reconhece que as produções acadêmicas têm conseguido avanços significativos, que devem ser buscados para alimentar a formação inicial e continuada, do que ele chama de *practicum* dos professores, mas adverte sobre os seus limites e possibilidades. Ressalta, principalmente, o aspecto de carregarem consigo, na maioria das vezes, o estigma de superioridade em relação às outras formas de conhecimento.

Ao tomar esse conjunto de pressupostos como orientadores das políticas públicas educacionais, o Ministério de Educação e as Secretarias de Estados brasileiros, minam sutilmente os esteios mestres que sustentam a concepção do que é ser professor em uma visão mais ampla. Perdem-se de vista os processos contínuos de formação que refletem sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula; perdem-se as oportunidades de envolvê-los ativamente na produção de materiais curriculares coerentes com o meio cultural e social, dos quais fazem parte; perdem-se as

oportunidades de, coletivamente, examinarem a natureza subjacente dos problemas escolares e de desenvolverem os seus potenciais de questionamento, de elaborarem perguntas em torno do trabalho que realizam, de ampliarem cotidianamente o horizonte intelectual.

É mais racionalizado operar, embora erroneamente, com o pensamento de que todos têm a possibilidade de aprender a partir dos mesmos métodos, técnicas, estratégias e materiais de ensino. A lógica que entende que os alunos têm culturas e talentos diferentes, e por assim ser, significam também de forma diferente, é desconsiderada pelas posturas gerencialistas e performáticas (Ball, 2002). Tomar aquela lógica como parâmetro para embasar as políticas públicas em educação é extremamente incongruente com os pressupostos que sustentam o capital, ao qual o processo de escolarização está conectado e a seu serviço.

O ponto nevrálgico de todo o arcabouço dessa corrente de pensamento é o desserviço que efetivamente prestam à formação de professores, como uma erva daninha que se alastra por todo o ocidente e, em especial, em todo território brasileiro, pois é este ideário, travestido de outras linguagens ressignificadas, que passa a fazer parte do imaginário dos profissionais da educação, diminuindo, de forma permitida, a autonomia frente ao trabalho que desenvolvem. Portanto, é essa subjetividade que está sendo construída e as expectativas que se esperam dele.

Popkewitz (1997) denomina esse processo de transmutação de significados dos termos, presentes no tecido social, de epistemologia social. Explica que, no setor educacional, para efetivamente possibilitar o controle das políticas públicas,

são utilizados conceitos constitutivos dos saberes da escolarização e os define como elementos da prática institucional, dando-lhes coerência e credibilidade.

É importante perceber que os pressupostos embutidos na epidemia de reformas educacionais, que alastram o mundo, são os mesmo. Ball (2002) denomina essa estratégia tecnológica de performatividade. Em suas palavras, a seguir, esse conceito é explicitado:

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (p. 4).

Nesse novo contexto, criado pelas reformas, a avaliação alçou um patamar central. O papel do Estado é reconfigurado, passando a ser o avaliador por meio do Sistema Nacional de Avaliação. Nesse realinhamento, é construído um aparato para dar a impressão de maior liberdade e flexibilidade nas ações de escolarização, tanto nos aspectos procedimentais, quanto financeiros, principalmente no que diz respeito aos gestores das organizações escolares. Eles são motivados a trabalharem com dados estatísticos, a partir dos resultados numéricos alcançados periodicamente. Nesse quadro, os professores são chamados a refletirem sobre os resultados que conseguiram alcançar, ou melhor, nas palavras de Ball

(2002), *“fazem cálculos sobre si próprios, acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos (p. 6).*”

Essa tecnologia engendra um conjunto de aspectos combinados e articulados entre si, como: recompensas de acordo com o desempenho, estabelecimento de metas, geração de discursos e a comparação sistemática entre pessoas e entre organizações escolares. Com essas provocações, é inevitável o replanejamento institucional. Novos desenhos disciplinares são postos pela competição, eficiência e produtividade e conseqüentemente, outras configurações éticas passam a vigorar, fundamentadas no autointeresse institucional, pragmatismo e valor performático.

As práticas de ensino, a subjetividade docente, as relações sociais e interpessoais, no contexto dessas reformas, estão diametralmente modificadas. O trabalho é impulsionado pela maximização dos coeficientes numéricos de cada um. Os maiores propósitos giram em torno das metas que devem atingir, dos dados que precisam compor, dos encontros de avaliação e inspeção que irão participar, dos prêmios e recompensas que desejam alcançar. Tais resultados são publicamente devassados e comparados. As autênticas relações sociais e interpessoais são substituídas por relações de julgamento. Todos são olhados e valorizados, única e exclusivamente pela sua produtividade. E é dessa forma que os sujeitos envolvidos correm competitivamente atrás dos maiores resultados quantitativos, de maneira a demonstrar as suas realizações. Como se vê, as reformas têm o poder de carregarem consigo uma dimensão racional objetiva e uma dimensão emocional.

Ball (2002), fundamentado em Lyo-

tard (1984), afirma que todo o dispêndio de energia para atingir a informação performativa, inviabiliza aprofundamentos que lhes façam, de fato, evoluir intelectualmente na compreensão dos fenômenos no contexto do seu trabalho e do seu tempo de forma ampla e verdadeiramente com liberdade. Para ele, a identidade de professores vai se constituindo muito mais por mecanismos de projeção do que mesmo por mecanismos de introjeção. O que ética e introspectivamente se avalia como mais próximo e mais apropriado para um dado contexto, são desvirtuados pelas exigências externas. Objetivos pessoais e profissionais são deixados à margem. O empenho profissional é substituído pelo que dará o resultado esperado. Assim como a organização educativa é reformada, o conceito do que é ser professor também é reformado, alterando substancialmente o seu significado e, conseqüentemente, o que esses docentes vão buscar na formação continuada.

## **O QUE PESQUISADORES TÊM DITO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Segundo Almeida et alii (2011) são duas as principais abordagens de formação continuada de professores: uma centrada no professor e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola.

### **CENTRADA NO PROFESSOR**

Destacam-se nessa perspectiva três abordagens: 1ª - como desenvolvimento de características éticas e políticas; 2ª - como necessidade de suprir déficits da formação inicial; e 3ª - como um empreendimento de cunho pessoal. Na primeira e na terceira são investimentos de cunho pessoal, diferindo-se por se tratar,

na primeira, de projeto de construção subjetiva e profissional que se dá por escolha necessária para dar sentido e valor tanto às atividades técnicas da docência, como a ética, a política e o aspecto emocional. Já a terceira, visualiza mais o ciclo de vida profissional, acreditando que conhecer os estágios que fazem parte da carreira docente possibilita destacar necessidades e carências dos professores, nas fases em que estão vivenciando.

A segunda surge com a concepção de preenchimento dos vácuos deixados pela formação inicial e, por essas razões, é chamada de abordagem do déficit. Vê o professor como incapaz de perceber necessidades para desenvolver e fortalecer-se enquanto profissional. As definições e estratégias de formação continuada são realizadas em outros espaços e níveis hierárquicos superiores aos quais vivenciam esses profissionais. Alheios à diversidade dos contextos de escolas, alunos e professores, propostas de formação são planejadas e implementadas, desvinculadas das características e interesses das pessoas as quais elas se destinam.

#### **CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DAS EQUIPES ESCOLARES E DA ESCOLA**

Dois grupos de atuação são percebidos nessa abordagem. Um delega ao coordenador pedagógico a liderança para articular o conjunto de professores de cada escola, objetivando a efetivação do processo de formação continuada da equipe. As ações da figura do coordenador pedagógico são ampliadas, passando a ser o grande responsável pela dinamização da organização coletiva de quatro as-

pectos importantes do funcionamento da escola: coordenar o trabalho pedagógico; identificação de demandas e necessidades de formação; intermediar a formação continuada; e mobilizar o conjunto de profissionais para elaborar/reelaborar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Outro entende a escola como um locus permanente de formação continuada para todos. Estão presentes nesse espaço preocupações como possibilitar clima interativo e colaborativo, desenvolvimento do coletivo, busca de apoio externo de acordo com necessidades. Admitem e veem como necessidade de todos a realização de questionamentos frequentes sobre o trabalho que desenvolvem. Segundo Almeida et alii (2011), os professores que trabalham orientados por essa perspectiva *reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante* (p. 5).

Essa vertente cultiva também o propósito de, cotidianamente, elegerem temáticas que promovam discussões entre os membros do grupo, acerca dos aspectos que vão visualizando sobre a profissão docente, como também, motivam-se coletivamente a testar diferentes estratégias de ensino, sempre voltados para uma melhor organização do processo didático. Tão importante quanto todos esses fatores referidos, são os cuidados tomados para que o processo de discussão e reflexão seja capaz de proporcionar um clima de entrosamento e confiança entre

os pares, em diferentes estágios de experiência, nível e área de atuação.

## OS CADERNOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Em 2008, o Ministério da Educação – MEC pactuou com os entes federados o compromisso Todos pela Educação. No mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco publicam os dois primeiros manuais de uma série de oito que passaram, a partir de então, a orientar a formação continuada dos professores e a organização do trabalho pedagógico do primeiro segmento do Ensino Fundamental do município.

No ano seguinte, os outros seis manuais são publicados, fechando a série de orientações do Ciclo inicial ao quinto ano. Esse material foi produzido por uma Organização não governamental, contratada pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre para essa finalidade. A empresa tem domicílio fora do Estado do Acre e da região norte, mas contrata os seus serviços para as outras regiões do país.

Os oito cadernos de orientação curricular - COC mantêm o mesmo formato, diferenciando-se apenas pelas especificidades e conteúdo das áreas. Cada volume é aberto com a fala do ocupante do cargo de Secretário de Estado de Educação. Na sequência, com o subtítulo *Cadernos para o professor*, constam explicações acerca do conjunto dos manuais que compõem a série, seguidas pela introdução denominada *A importância do conhecimento didático*. Em quatro linhas, são explicitadas as dimensões filosófica, social e política da profissão docente para, posterior-

mente, no restante da introdução e de todos os outros tópicos, focar três eixos: *conhecimento amplo dos conteúdos a serem trabalhados; processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e mediação didática*. Ainda na introdução, fica bem exposta a concepção que orienta a formação continuada de professores:

Como sabemos, hoje, a educação básica e a formação inicial dos profissionais da educação em nosso país, em geral, não garantem o conhecimento necessário para o adequado exercício do Magistério – todos esses saberes acima relacionados. (sic) Também em outros campos de atuação os profissionais não saem dos cursos de habilitação completamente preparados – mas o fato é que, no caso da educação, há muitas lacunas deixadas pela formação inicial que precisam depois ser resolvidas ou minimizadas de algum modo quando os educadores (...) já estão atuando junto aos alunos. (2008, p. 11)

Como é possível observar, a concepção que orienta essa formação continuada de professor é aquela que Almeida et alii (2011) denominam de abordagem do déficit e é centrada na figura do professor de forma isolada do contexto em que ele trabalha. Esses autores também afirmam que essa compreensão pressupõe que os professores pouco ou nada têm a dizer sobre o que é necessário para robustecer a sua formação e que isso compete a outros, localizados em níveis hierárquicos superiores, ou seja, às Secretarias de Educação. Acrescentam, ainda, que estas propostas tendem a ser iguais, do tipo *tamanho único e unissex*, tendo em vista que trabalham para atingir metas de formação de um maior número de professores, sem muitas preocupações com as

peculiaridades e motivações dos grupos constitutivos de cada instituição escolar.

Evidencia-se, também, nessa concepção, o entendimento de que o ensino é uma ciência aplicada e que os conhecimentos necessários para o sucesso profissional do professor já foram produzidos cientificamente por pesquisadores da educação, restando absorvê-los e aplicá-los de forma adequada. É importante ressaltar, que essa mesma ciência educacional já apresenta subsídios sólidos sobre a insuficiência dessa compreensão, mas que pouco é levado a termo.

É com essa concepção que o Instituto vem, desde 2008, desenvolvendo cursos de formação continuada, com carga horária restrita, uma média de dezesseis horas, por módulo, que acontecem em momentos diferentes, em períodos de um a dois dias. Esses módulos de curso têm como base os cadernos de orientação curricular e são ilustrados com os nomes: *Como ensinar os alunos a estudarem; Como ensinar avaliar diferentes tipos de conteúdos; e Como aprofundar a questão da avaliação com oficina de montagem de avaliação.* Os cursos são ministrados por professores de outras regiões e que pouco conhecem das peculiaridades locais, dos professores e alunos que nessa região habitam. Veja-se o que foi divulgado nos veículos de comunicação: *Os professores do Instituto (...) ministram as aulas e capacitam os professores para favorecer a aprendizagem em todas as disciplinas e o enfoque é o ensino específico de cada disciplina.*

Também participam desses cursos membros das equipes centrais da secretaria municipal e, quanto a essa participação, indicam ter objetivos bem claros: *A gente acompanha o planejamento e depois vê com os coordenadores das esco-*

*las como está se dando o que foi pensado aqui e lá dentro da sala de aula.*

A mesma reportagem que focaliza a formação continuada de professores entrevista uma diretora de escola, a respeito das suas impressões acerca dos cursos direcionados aos professores. Segundo essa gestora esses cursos são bons, mas

A gente percebe que eles deixam muito a desejar ainda, mas a gente já percebe que, principalmente através até das avaliações externas, que estas capacitações já contribuíram bastante para a melhoria da qualidade do nosso ensino.

Há nas entrelinhas da fala da gestora uma convicção de que aqueles cursos não vão ao encontro da realidade vivenciada nas escolas por alunos e professores, entretanto, afirma que apesar de não atingir plenamente os desejos de formação manifestos, vêm dando resultado nas avaliações externas e isso tem demonstrado melhoria da qualidade do ensino. Nessa fala está explícito o que estes cursos vêm proporcionando na vida das escolas e principalmente na vida profissional docente. A performática é o relevo maior. Apresentar resultados “convence” a quem tem de ser convencido. É extremamente difícil trabalhar diferente e não apresentar o que é desejável, expresso nos materiais curriculares, mesmo que se apresentem justificativas plausíveis quanto ao tempo de cada um e à diversidade cultural da qual, hoje, a escola está povoada.

Nos encontros proporcionados pelo grupo focal com as professoras que participam efetivamente desses cursos, foram expressas, recorrentemente, impressões que giram em torno das falas apresentadas a seguir:

Os cursos são importantes, nós aprendemos muito, mas às

vezes fica confuso... as crianças precisam de muitas outras coisas que não temos condições de parar para atender. Só sei que é muito difícil...

Como não gostar desses cursos, se eles ensinam o passo-a-passo? Além disso, facilita muito a nossa vida e ainda os meninos estão se saindo melhor nas provinhas externas, que é o mais importante.

As vezes me dá muito tédio, quando vou para esses cursos... muitas coisas já vimos na faculdade e não tem dado certo. Cheguei a uma conclusão, o que dá resultado é repetir, repetir e deixar eles brincarem um pouco.

E assim vão construindo as suas subjetividades e os seus afazeres docentes na escola. O processo de descrença vai sendo instalado. Seguem cumprindo o estabelecido, mesmo sem expectativas. Sabem que lhes falta muito.

Não há o que se questionar, quanto à formatação técnica e construtivista dos cadernos curriculares. Representam, classicamente, o que Bobbitt (1971), Tyler (1974) e seus seguidores orientam, mas também e, contraditoriamente, inserem nesse contexto orientações importantes de Piaget e Vigotsky, traduzidas por outros autores, constantes da bibliografia lá referida. Avançaram muito em relação a outros materiais já produzidos anteriormente. A palavra de ordem é a eficiência. Apresentam os aspectos nucleares e interdependentes do currículo: objetivos-conteúdos-atividades-recursos-avaliação, como ainda, os aspectos psicossociais que delimitam a abrangência das tomadas de decisões. Também são destacados aspectos técnico-profissionais articulados com a metodologia e modos ope-

racionais do currículo. Ressalta aos olhos, em todos os volumes, quadros longos e bem detalhados de **o que, como ensinar e avaliar**. Com as políticas públicas deterministas que sustentam e financiam esse trabalho, presume-se ter sido impossível ir além do que foi apresentado. Seria extremamente incongruente com o que está nacionalmente acordado e pactuado.

Sobre esse aspecto, Apple (2006) assinala que o campo social – e nele está inserida a educação – é um campo contestado em que os grupos sociais dominantes recorrem constantemente a estratégias de convencimento, em que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural. A eficácia dessas estratégias é atingida quando são naturalizadas e passam ao senso comum.

Com a visão de Apple, a preocupação, que na perspectiva técnica é centrada nos aspectos técnicos de “como” elaborar o currículo, desloca-se para entender como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros, ilegítimos. A perspectiva postulada por Apple passa, nesse sentido, a preocupar-se com o “por que” em torno do currículo.

Com as condições que cercam a carreira docente atualmente no país, pressionados pelas avaliações externas e pela performance que a escola e ele precisam apresentar, o professor que recebe esse material, mesmo estando lá expresso que *as propostas e exemplos contidos nos cadernos são apenas referências que cabe às Secretarias de Educação (p.13)* fornecer e, ainda mais, vivenciando as atividades dos cursos que lhes são apresentados, fica longe a possibilidade de uso do material como fonte de pesquisa, de comparação e de escolha para a sua atuação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, operar ativa e coletiva-



mente na esfera pública da escola, transformando-a e se constituindo intelectual transformador, como defende Giroux, fica muito mais difícil para o professor. Todo esse processo o faz, quando muito, um repetidor eficiente do que lhes mandam executar sem qualquer questionamento. Assim, currículo e formação continuada, no contexto das políticas públicas atuais, se articulam sistematicamente moldando um outro significado do que é ser professor e os silenciando sobre outras possibilidades de atuação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. **Orientações para o ensino de língua portuguesa e matemática no ciclo inicial.** caderno 1. Rio Branco-Ac, 2008.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. **Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial.** caderno 2. Rio Branco-Ac, 2008.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.** caderno 2 geral. Rio Branco-Ac, 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de Orientação Curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial.** caderno 1, 1º e 2º ano. Rio Branco, Ac, 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o ensino fundamental.** caderno 1, 3º, 4º e 5º ano. Rio Branco, Ac, 2009.
- ALMEIDA, Cristina Albieri de et alii. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. In. **E-books 34ª Reunião Anual Anped - Educação e Sociedade.** Natal, GT-08 Formação de Professores, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado** – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade.** Braga – Portugal: Revista Portuguesa de Educação/ Universidade do Minho, ano/vol. 15, n. 002, 2002.
- GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica** – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://www.institutoabaporu.com.br/>> - Acesso em: 10 de agosto de 2013.

# PESQUISAS DIVULGADAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Valda Inês Fontenele Pessoa  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O texto apresenta resultado de uma investigação, concluída no final de 2013, que teve como objetivo descrever e analisar pesquisas, sobre formação de professores para o ensino de matemática no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A questão que se pretende responder ao longo do relatório da pesquisa é: o que se tem pesquisado e estudado no Brasil sobre a formação de professores para o ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais e apresentado em congresso nacional. O objeto de estudo são os simpósios, painéis e pôsteres que tratam da temática, presentes nos anais de um dos mais significativos congressos da área de Educação: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. O recorte realizado para esta pesquisa é o XVI encontro. A metodologia que foi utilizada para a construção do objeto de análise foram os descritores presentes nos títulos dos simpósios, painéis e pôsteres que indicavam estudos da formação de professores para o ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais. Na sequência foram lidos os resumos que, por sua vez, passaram a orientar o agrupamento e análise dos textos completos. No estudo dos textos foi procurado identificar as temáticas tratadas, as suas recorrências e ênfases e os tipos de estudos. Os principais resultados alcançados foram: saberes e práticas de ensino; ênfases em conteúdos de números e operações; abordagem insuficiente de

conteúdos geométricos e das grandezas e das medidas; supervalorização do uso de materiais concretos; aprendizagem dos conceitos matemáticos em uma perspectiva histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Ensino. Matemática. Prática. Formação. professor.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, concluída em 2013, que teve como objetivo descrever e analisar pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores para o ensino de matemática, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A questão que se pretende responder está circunscrita ao que se tem pesquisado no Brasil sobre a formação de professores para o ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais e apresentado em congresso nacional. O objeto de estudo são os simpósios, painéis e pôsteres que tratam da temática, presentes nos anais de um dos maiores e mais significativos congressos da área de Educação: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.

O recorte realizado para esta pesquisa é o XVI encontro, que aconteceu na Universidade de Campinas – UNICAMP, no ano de 2012. A metodologia utilizada foi a análise de unidades de conteúdo documental. Segundo Holsti (1969), há dois tipos de unidades: unidade de registro e unidade de contexto. Para a primeira, pode ser selecionado sequências de conteúdo, circunscritas ao desenho específi-

co da pesquisa para posterior análise. No outro caso, o pesquisador pode decidir sondar o contexto em que uma unidade emerge e não a sua frequência.

No caso desta pesquisa, optou-se pela unidade de registro, buscadas nos descritores presentes nos títulos dos simpósios, painéis e pôsteres que indicavam estudos da formação de professores para o ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais. No estudo dos textos selecionados foi procurado identificar a literatura de apoio e os tipos de estudos realizados. Os balizadores que orientaram a produção das sínteses foram os problemas de pesquisa; objetos/sujeitos da pesquisa; metodologias e abordagem teórica de apoio. Nos três livros virtuais que compõem os anais do congresso, foram identificadas dez pesquisas que trazem, em seus títulos os descritores que circunscrevem o ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais ou equivalente. Desses dez textos, apenas um foge da temática da formação de professores, centro do nosso interesse. Assim, nove pesquisas fizeram parte deste estudo. Sete delas apresentadas no EN-DIPE em forma de painel e apenas duas em forma de pôster. Denominamos cada uma delas de pesq-1-painel, pesq-2-painel, pesq-3-painel, pesq-4-painel, pesq-5-poster, pesq-6-painel, pesq-7-painel, pesq-8-painel e pesq-9-poster. Não foi localizado simpósio que abordasse diretamente essa questão.

## 1 - AS LENTES PARA A ANÁLISE

Embora as práticas curriculares da educação escolar brasileira ainda estejam orientadas, em muitos aspectos, por uma perspectiva da racionalidade técnica, a produção das pesquisas em educação, de forma geral, estão amplamente ampara-

das por referenciais de análise da perspectiva crítica e nos últimos anos, por categorias mais articuladas com a perspectiva pós-estruturalista de educação.

As reflexões sobre a educação escolarizada, dos diferentes níveis de ensino, ligadas ao quadro analítico crítico, têm problematizado questões que acusam a vinculação da formação à lógica de mercado, exclusivamente preocupada com o trabalho capitalista. Além disso, apontam a necessidade da educação unir-se àqueles setores que lutam por mudanças sociais, que venham alterar o quadro de exclusão econômica, social e cultural vivenciado pela maioria dos grupos da sociedade brasileira. Ainda nessa perspectiva, a questão da privatização tem sido focada, como também tem sido denunciado a dualidade do sistema educativo, com propósitos bem definidos e oportunos a grupos sociais diferentes. Um para as elites e outro para a classe trabalhadora (Paiva & Warde, 1994; Torres, 1995; Ball, 1995; Dale, 1995).

Por outro lado, olhando por dentro do currículo, de forma geral, os referenciais de análise dessa perspectiva assinalam em seus pressupostos que a educação está inserida em um campo social contestado e que por assim estar, seu campo tem essa conformação. Nesse campo, os grupos sociais dominantes recorrem constantemente a estratégias de convencimento, em que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural. A eficácia dessas estratégias é atingida quando os modos de atuação da prática pedagógica são naturalizadas e se constituem em senso comum. Esse não é, no entanto, um processo tranquilo, sem oposição. Esse processo constitui-se também de conflitos e resistências (Apple, 2006). As práticas pedagógicas que ocorrem no

interior do currículo não se constituem em um corpo neutro e desinteressado. O conhecimento constituidor do currículo é um conhecimento particular, selecionado com base em interesses de classes e grupos dominantes.

Giroux (1986), outro analista crítico, nas suas primeiras publicações, apresenta uma alternativa capaz de superar o pessimismo e o imobilismo que as teorias da reprodução acarretaram, passando a construir o conceito de *pedagogia da possibilidade*. Em sua abordagem teórica, evidencia a crença na existência de mediações e ações, praticadas no espaço escolar e, por consequência, no currículo, que possam estar agindo contra as determinações do poder e do controle. Segundo esse pensador, é possível direcionar o potencial de resistência de estudantes e professores para um currículo que detenha conteúdos claramente políticos e que estabeleçam críticas às crenças e aos arranjos sociais dominantes. Afirma que é por meio do processo pedagógico de resistência que as pessoas podem tomar consciência do papel de controle e poder exercido pela escola e pelas estruturas sociais, que elas podem emancipar-se e libertar-se desse mesmo poder e controle. Os conceitos de *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* estabelecem o contorno de sua concepção de currículo emancipador ou libertador. Segundo ele, a escola e o currículo devem ser concebidos como uma esfera pública democrática, na qual alunos, professores e todos que ali convivam possam exercer e desenvolver as habilidades da discussão, da participação e do questionamento. Nesse processo, o professor deixa de exercer apenas a função de técnico especializado no contexto da burocracia escolar para passar a desempenhar o papel

de intelectual transformador, em que se mantém permanentemente envolvido no processo de construção da emancipação e libertação, combinando reflexão e prática a serviço da educação dos estudantes, para que se tornem cidadãos reflexivos e ativos.

Ao definir o conceito de voz, concede um papel ativo e participativo a todos os envolvidos no processo, contestando as relações de poder que mantêm as vozes suprimidas. Isso sugere que o professor assumira uma postura séria e constante de dar voz ativa ao conjunto de estudantes em suas experiências cotidianas de aprendizagem, deixando ressaltar os diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero, de que esses grupos de estudantes façam parte, possibilitando-lhes a compreensão das particularidades de seus problemas, esperanças e sonhos. Diversa da perspectiva da racionalidade técnica, ainda muito presente nas escolas, a abordagem desse pensador compreende o currículo como um espaço em que ativamente se produzem e se criam significados sociais que estão em permanente disputa e não somente como um processo de transmissão de fatos e de conhecimentos objetivos. Os significados criados são impostos, mas também contestados.

Além da perspectiva crítica de análise, que dão sustentação às pesquisas das últimas décadas no campo da educação, está presente um quadro analítico referenciado nos estudos pós-estruturalistas. Essa vertente busca romper com as análises orientadas por princípios econômicos e com qualquer pretensões totalizantes do saber. Diferentemente desses alvos, o trabalho é empreendido na desconstrução de modelos e perspectivas, procurando demonstrar e defender a tese de que

o que se apresenta são formas diferentes de administração social das liberdades. Nesse contexto, a escola é vista como um aparato de regulação, classificação e monitoramento dos sujeitos, moldando-os e sendo moldada pelos discursos constitutivos dessa realidade (Popkewitz, 2001).

Segundo Silva (2001) e Corazza (2001), essa perspectiva de análise não representa um todo coerente e unificado. É um conjunto diverso que abrange vários campos e que colocam em questão princípios e pressupostos da Modernidade. Surgiu na segunda metade do século XX e trouxe relevantes implicações para o edifício teórico, construído com base nas concepções críticas da Modernidade. No lugar das grandes narrativas, preferem as interpretações parciais e localizadas. Há nessa perspectiva um afrouxamento na rigidez de significados. O processo de significação continua sendo central, mas a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. Há infinitas possibilidades no processo multicultural de significação. Isso é cultural e socialmente produzido. Essa compreensão traz, portanto, implicações para a produção de conhecimentos pois não há a busca do conhecimento verdadeiro, mas a do entendimento das razões pelas quais um conhecimento se torna verdadeiro.

Corroboram a ideia de sujeito como invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial. No entanto, radicalizam o aspecto da invenção do sujeito. Diante do caráter de incerteza, não há como antecipar e afirmar a possibilidade de determinado tipo de sujeito. Ele é produto de mecanismos/dispositivos que o constroem como tal. Dão relevo à defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e

contraditória e questionam as ideias de emancipação e de conscientização. Outro aspecto importante é a noção de poder. Com base em Foucault, Silva (2001) diz que o poder é uma relação móvel, fluida, capilar, e presente em todas as relações. O poder não está localizado apenas nas relações estabelecidas entre uma classe e outra. Ele se dá nas microrrelações, no interior de pequenos grupos, e se efetiva com a díade poder e saber que, por sua vez, são interdependentes. O poder se utiliza do saber para se efetivar e, por sua vez, não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. A compreensão de diferença também é alterada de modo significativo. Esse conceito é amplificado, estendendo-o a ponto de dar a impressão de inexistir coisa alguma que não contenha diferença.

No caso das pesquisas sobre o ensino de matemática nas séries iniciais, ora em análise, observamos não haver em todos os textos analisados qualquer apoio do referencial pós-estruturalista de análise. As questões e objetivos de pesquisas foram circunscritos e apoiados por categorias que fazem parte de um quadro analítico articulado com a perspectiva crítica de abordagem. No aspecto formativo, vinculado a área da pedagogia e filosofia, os trabalhos de Gatti (1997), Gatti e Barreto (2009), Perrenoud (2000), Vigotsky (1995, 2000, 2008), Leontiev (1978 e 1988), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) aparecem como as principais referências de análises das pesquisas. Nos aportes teóricos centrais, mais voltados para a matemática e seu ensino, observamos como sustentáculo as obras de Pires e Campos (2000), Fonseca (2001), Muniz e Iunes (2005), Curi (2005), Moura A. (1992), Moura M. (1995, 2000 e 2001), Fiorentini (1995), Freitas e Fiorentini

(2007), Smole (2000), Nacarato, Mengali e Passos (2009), Nacarato (2010), Vila e Callejo (2006), Almouloud (2007), Batista, Muniz e Silva (2005), D'Ambrosio (2007), D'Amore (2005) e Durval (2003). Estes, prioritariamente, também não se articulam à abordagem pós-estruturalista de educação.

## 2 - OBJETOS INVESTIGADOS, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Dos nove textos analisados, o pesq-1-painel, teve como objetivo “conhecer e analisar o trabalho realizado por diferentes instituições de formação inicial de professores, em cursos presenciais, investigando os saberes e as práticas de formadores atuantes nas disciplinas que dedicavam-se a didática da matemática (ou equivalente), para os anos iniciais”. Seu objeto de pesquisa foi o trabalho desenvolvido por dezoito formadores de professores de ensino de matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que atuam de forma presencial em instituições públicas de ensino, abrangendo cursos normais em nível médio, cursos normais superiores e cursos de pedagogia. Os dados foram coletados por meios de entrevistas e análise documental. Os documentos selecionados foram textos discutidos nas aulas; livros sugeridos para estudos; planejamento dos professores e instrumentos avaliativos. O material recolhido foi organizado e utilizado a análise de conteúdo para os desdobramentos posteriores.

A pesquisa seguinte, pesq-2-painel, busca alcançar dois objetivos: abordar o pensamento de Bruno D'Amore sobre aprendizagem em matemática, fundamentado pela teoria dos registros de representação semiótica de Raymund Dur-

val (2005) e relatar experiência em uma turma de terceiro ano de um curso de Pedagogia. Focaliza **ações** de formação sobre o ensino e aprendizagem de conteúdo geométrico. É resultante de uma série de atividades articuladas com as linhas de pesquisa de um grupo de professores pesquisadores e se constitui em um relato de experiência, em situação de formação docente, que procurou exercitar três aspectos indicados pelo italiano Bruno D'Amore, um dos teórico que fundamenta o trabalho de pesquisa do grupo.

O terceiro documento, pesq-3-painel, teve como objetivo investigar a aprendizagem de elementos da docência da área de Matemática em estudantes do curso de Pedagogia que participaram do Clube de Matemática da Unifesp. Coloca as lentes na experiência vivida pelo grupo de alunos do curso. Como a pesquisa anterior, esta também é constituída por um relato de experiência que descreve os encaminhamentos e a prática de alunos do curso de pedagogia em um componente curricular denominado Práticas pedagógicas programadas, desenvolvida em uma escola pública, parceira do clube.

O texto seguinte, pesq-4-painel, estabeleceu como propósito central “analisar os relatórios da aplicação da Tarefa Individual – TI do Fascículo 3, Espaço e Forma, ensino de geometria, observando a existência de indícios de contribuição na formação continuada à atividade do professor em sala de aula”. Foram analisados dois relatórios, resultantes de experiência de formação, elaborados por professores que atuam nas séries iniciais (1ª e 3ª). Esses docentes participaram de um curso de formação continuada, ministrado por tutores, que tinha como exigência a apresentação de relatório escrito de uma atividade sobre o ensino de

geometria. Tais relatórios foram apresentados a partir das tarefas individuais (TI), fundamentadas em um caderno pré-organizado denominado fascículo 3, Espaço e Forma, com base nos Parâmetro Curriculares Nacionais de 1997. Os pesquisadores, também atuantes como docentes, requisitaram aos professores que planejassem uma atividade que seria desenvolvida com as crianças na turma em que ministravam aulas. As recomendações eram que as ações deveriam ser registradas e relatadas verbalmente, com pormenores constando o planejamento da aula; mediação do professor no decorrer da execução; registros formais das participações das crianças na aula, como por exemplo, suas falas, ações materiais e corporais. Além disso, o relatório deveria constar uma conclusão que evidenciasse a sua reflexão pedagógica, acompanhada de uma avaliação do trabalho desenvolvido. Como se percebe, a pesq-4-painel, realizou-se nos moldes da investigação de cunho qualitativo, fundamentada no método de análise documental. As unidades de análise foram as passagens retratadas nos relatórios, que segundo sua autora, evidenciavam indícios de contribuição na formação continuada para o ensino-aprendizagem da geometria. Os relatórios, à medida que iam sendo lidos e analisados, eram demarcados com a letra “P” para evidenciar a fala da professora; A letra “C”, acompanhada de um número, representava diferentes crianças identificadas no relatório e a letra “C”, sem número, representava a fala de crianças não identificadas pela professora. Além dessas estratégias metodológicas, as imagens demonstradas por fotos e desenhos dos alunos vieram contribuir e fortalecer a análise.

O texto que relata a pesq-5-poster,

teve como objeto de pesquisa relatos de experiências que evidenciam situações de ensino, reflexões e produções de professores que realizaram um Curso de Especialização em Educação Infantil (CEEI). No desenho curricular desse curso estava presente um componente disciplinar que contemplava o conhecimento matemático na educação infantil. Essa disciplina teve como propósito estudar princípios teóricos-metodológicos, com atividades pedagógicas dessa área, para possibilitar relações entre as significações aritméticas, algébricas e geométricas dos conceitos matemáticos. Foi ministrada por um conjunto de professores-pesquisadores, integrantes do Grupo de Estudos do Ensino e Aprendizagem de Matemática Infantil (GEEAMI). Em suas pesquisas, esse grupo procura desenvolver conhecimentos, acerca dos princípios teóricos-metodológicos, que orientam a atividade pedagógica no espaço da formação de professores da educação infantil. Como exigência final da disciplina, o aluno-professor tinha que realizar uma atividade de ensino com as crianças da sua turma, que envolvesse o conhecimento matemático; produzisse um registro escrito e expusesse na sala de aula do CEEI para proporcionar debate e estudo com o conjunto de alunos do curso. Esses registros escritos constituíram-se no objeto de pesquisa do pesq-5-painel. Nela, apenas é explicitada a metodologia de desenvolvimento da disciplina, não ficando claro os aspectos metodológicos para a organização e análise dos dados, apresentados nos registros escritos das experiências vivenciadas com as crianças.

A pesquisa que segue, pesq-6-painel, é de natureza qualitativa e teve como objetivo compreender as dificuldades relacionadas às operações aritméticas,

indicadas por professoras em formação para atuarem no Ensino Fundamental, frequentadoras de um curso de Pedagogia. Dentro desse escopo, demonstraram modos de abordagem alternativas para a superação dessas dificuldades. O Seu objeto de estudo foram os acontecimentos vivenciados em um semestre letivo, ocorridos em um componente curricular, que tem como foco formar professores para o ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos teóricos e metodológicos da matemática nas séries iniciais. Para a coleta das informações foram realizadas observações de aulas por um semestre, às quais resultaram em registros sistemáticos do que era praticado no cotidiano da formação daquela disciplina. Além dessas observações, compuseram os dados para análise, as narrativas de aprendizagens registradas nos cadernos das graduandas; entrevistas semi-estruturadas individuais, com sete alunas do curso, para aprofundar os conhecimentos acerca da formação inicial, a relação com a matemática durante a trajetória estudantil e sobre o curso de Pedagogia. Para a organização dos dados foram utilizados quatro núcleos de significação, objetivando a apropriação dos sentidos presentes no conteúdo das falas das alunas informantes. Dos quatro núcleos de significação, organizados para o relatório original da pesquisa, foi feito um recorte de apenas dois para o texto apresentado no Endipe, aqui em estudo, que são: as dificuldades encontradas na disciplina “A” e as suas contribuições para a formação das graduandas.

A pesq-7-painel delimitou como seu objeto de pesquisa onze professores da rede de ensino municipal da cidade de Natal/RN, em efetivo exercício da função no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental,

concluintes do curso denominado Pró-Letramento em Matemática (Programa de Formação Continuada de Professores). Determinou como objetivo identificar e analisar os saberes dos professores pedagogos, adquiridos na formação inicial e continuada, para trabalharem os conteúdos matemáticos necessários para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para a coleta das informações foi utilizado um questionário com doze questões abertas, respondidas pelos onze professores, em um tempo aproximado de uma hora. A organização e estudo das respostas se deram por meio da técnica “análise de conteúdo”.

Sequenciando o estudo, nos debruçamos na pesq-8-painel. Essa pesquisa teve como objeto de estudo as Tarefas Individuais – TI dos professores cursistas do Pró-Letramento Matemática, realizado no ano de 2011, vinculado ao polo da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, implementador desse programa de formação continuada do Ministério de Educação e Cultura. Estabeleceu como objetivo verificar, por meio das atividades individuais, se os professores re-significaram suas práticas docentes no processo de aprender-ensinar grandezas e medidas. Foram lidas 49 TI, das quais 24 foram selecionadas para análise. O recorte final para a análise se constituiu em oito TI, por representarem significativamente, segundo à autora da pesquisa, as categorias construídas ao longo da investigação: inovação e criatividade, reflexão da prática docente e trabalho em equipe. A metodologia foi análise documental.

A pesq-9-poster circunscreveu como objeto de estudo duas autobiografias de professoras das séries iniciais, uma com quinze e a outra com nove anos de expe-



riência. Essa pesquisa faz parte de outra mais ampla, no âmbito do Programa Observatório da Educação, em uma parceria universidade-escola, com foco no letramento e letramento matemático. O ponto de partida foram os resultados de avaliações externas (Prova Brasil e Provinha Brasil de Matemática) alcançados por uma escola. O alvo principal foi saber como professoras (re)significam suas concepções e as práticas de letramento matemático. Para a análise, solicitaram a produção de duas autobiografias de professoras que realizam suas atividades profissionais na escola parceira. Além desses documentos, foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, para complementar informações. Tais gravações foram devolvidas às professoras entrevistadas, para que, se julgassem necessário, realizassem correções. Na análise documental, os dados foram organizados em dois eixos: relação com a matemática enquanto estudantes e processo de re-significação.

### 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetos de investigação, os alvos que almejavam alcançar e as metodologias utilizadas, fundamentando-nos em Ludke e André (1986), afirmamos serem pesquisas com enfoques qualitativos, com reduzida preocupação com a objetividade, distanciadas da perspectiva enfatizada pelo modelo das ciências naturais. São pesquisas que consideram o ambiente natural a fonte primeira para o recolhimento das informações, para posterior análise. Evidenciaram-se nelas, dados essencialmente descritivos que procuram retratar a complexidade dos objetos/sujeitos/processos pesquisados. Além desses aspectos, a análise dos dados seguiu o processo indutivo.

Em apenas uma delas (pesq-7-painel) foi definida hipótese, pelo menos explicitamente no texto. No entanto, claramente é percebido um enfoque teórico que orienta a formulação do objetivo e/ou o questionamento da pesquisa, como também, o olhar dos pesquisadores nas análises.

Em todos os relatórios de pesquisa fica evidenciada a preocupação dos autores quanto ao significado que os informantes dão às questões, alvo das entrevistas, questionários e autobiografias. No intuito de aclarar a percepção sempre foram utilizados mais de uma fonte de informação, ora no processo de observação, ora pelas entrevistas, ora pela análise documental.

### 4 - REFERÊNCIAS

- ALMOULOU, Saddo A. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Mercados educacionais, escolha e classe social: mercado como estratégia de classe**. In: GENTILE, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BATISTA, Cristiano O.; MUNIZ, Carmyra A.; SILVA, Erondina B. **Aprendizagem e didática das grandezas e medidas**, 2005. Mimeo.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

- DALE, Roger. **O marketing educacional e a polarização da educação**. In: GENTILE, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas-SP: Papirus, 2007.
- D'AMORE, Bruno. **Epistemologia e didática da matemática**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- DURVAL, Raymond. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, Silvia D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica**. Campinas: Papirus, 2003.
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. **Revista Zetetiké** – Unicamp, Campinas-SP, v. 3, n. 4, Nov. de 1995.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. et al. **O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREITAS, Maria Tereza M.; FIORENTINI, Dario. **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática**. Revista Horizontes – USF, Itatiba-SP, v. 25, n. 1, jan/jun de 2007.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_.; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HOLSTI, Ole R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MOURA, Anna R. Lanner. **A medida e a criança pré-escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- MOURA, Manoel O. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese (Livre Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- \_\_\_\_\_. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

- MUNIZ, C. A.; IUNES, S. **Aprendendo a aprender: fundamentos teóricos teóricos e metodológicos da matemática II**. DF: UniCEUB – Convênio com a Secretaria de Educação – GDF, 2005.
- NACARATO, Adair Mendes. **A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como práticas de formação**. Rio Claro-SP: Bolema, v. 23, n. 37, dez. de 2010.
- NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda L. S.; PASSOS, Carmem L. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PAIVA, Vanilda; Warde, Mirian. **Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico**. Campinas: Papyrus, 1994.
- PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIRES, Célia Maria C.; CAMPOS, Tânia Maria M. **Espaço e forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: PROEM, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, 1991.
- VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz. **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VIGOTSKY, Lev S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VIGOTSKY, L. S. Obras Escolhidas III. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C./Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, jun. de 2008.

# HIBRIDISMO E IDENTIDADE EM *A QUESTION OF POWER*, DE BESSIE HEAD

Valdirene Baminger Oliveira  
Universidade Federal do Mato Grosso

## RESUMO

Em *A Question of Power* (1973), a escritora sul-africana Bessie Head retrata, por meio da personagem Elizabeth, sua própria história de vida. Nascida “*coloured*”, termo designado para denominar pessoas mestiças durante o período do *apartheid* na África do Sul, Elizabeth não é branca e também não é negra, mas transita entre essas duas condições. Na tentativa de fugir do duro regime de segregação racial na África do Sul, das lembranças dos lares adotivos pelos quais passou e de um casamento desfeito, Elizabeth muda-se para uma vila em Botswana com o filho pequeno. No entanto, como uma *outsider*, lá ela também não é aceita pela maioria dos habitantes do lugar, que são incapazes de conviver com as diferenças. Assim, essa personagem terá de enfrentar rejeição, isolamento e, por vezes, o colapso mental num espaço de difícil negociação em que reinventar-se pode ser a única saída. Tendo como referencial teórico Canclini (2013) e Hall (1997) e inserindo-se no eixo temático história, memória e literaturas, esse trabalho busca analisar a construção dos processos de hibridismo e identificação nesse romance. Além disso, de acordo com Bhabha (2001), romances sul-africanos como os de Bessie Head, entre outros, “são documentos de uma sociedade dividida pelos efeitos do *apartheid*, que convidam a comunidade intelectual internacional a meditar sobre os mundos desiguais, assimétricos, que existem em outras partes” (BHABHA, 2001, p. 24).

**Palavras-chave:** Hibridismo. Identidade. Apartheid. Bessie Head.

## INTRODUÇÃO

Segundo Canclini (2013), o termo hibridação ou hibridismo foi e ainda é utilizado por vários teóricos e estudiosos para referir-se a diversas situações. Antropólogos e historiadores, por exemplo, mostraram o papel decisivo da mestiçagem no Mediterrâneo nos tempos da Grécia clássica; Mikhail Bakhtin utilizou-o para caracterizar a coexistência de linguagens cultas e populares, desde o início da modernidade. Contudo, é na década final do século XX que a análise da hibridação mais se estende a diversos processos culturais. Bhabha utiliza-o para descrever processos interétnicos e de descolonização, Clifford para viagens e cruzamentos de fronteiras, e assim por diante.

Canclini, no entanto, conceitua a noção de hibridação cientificamente, distinguindo-a de seu uso em biologia, considerando especificamente as dificuldades e contribuições que ela apresenta nas ciências sociais, bem como sua contribuição ao pensamento político, pois para ele a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições. Assim, ele a define da seguinte forma: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para formar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. XIX). Mas como se dá esse processo? Ele explica que, em alguns casos, isso ocorre de uma forma não planejada ou é resultado de processos migratórios, turísticos e de

intercâmbio econômico, de modo imprevisto. Porém, com frequência a hibridação pode surgir da criatividade individual e coletiva. O autor afirma ainda que:

o conceito de hibridação é útil em algumas pesquisas para abranger contatos interculturais que costumam receber nomes diferentes: as fusões raciais ou étnicas denominadas mestiçagem, o sincretismo de crenças e também outras misturas modernas entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual nas mensagens midiáticas (CANCLINI, 2013, p. XXVII).

Além disso, ainda de acordo com Canclini, esses termos – mestiçagem, sincretismo, criouliização –, continuam a ser utilizados em boa parte da bibliografia antropológica e etno-histórica para especificar formas particulares de hibridação mais ou menos clássicas.

Portanto, baseados nessas afirmações, analisaremos a seguir a construção do processo de hibridação da personagem *coloured Elizabeth*, na obra *A Question of Power* (1973) de Bessie Head, com o objetivo de tentar compreender, no contexto da obra, o papel da diferença na vida dessa personagem e como o fato de estar longe de sua pátria se torna relevante na (re)construção de sua identidade.

### 1. A MEIO CAMINHO ENTRE: A CONDIÇÃO DE UM SUJEITO HÍBRIDO NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Nascida de mãe europeia branca e pai africano negro, Elizabeth era considerada *coloured*, termo designado para denominar pessoas mestiças durante o período do *apartheid* na África do Sul. A palavra *apartheid* significa “o estado de ser separado” e foi um regime de segregação ra-

cial aplicado na África do Sul pelo Partido Nacional (NP) que teve início após a Segunda Guerra Mundial, em 1948 e durou até 1994, quando teve fim sob o comando do líder sul-africano Nelson Mandela.

Embora a segregação racial tenha tido início muito antes desse período, nos tempos coloniais sob o domínio holandês, o regime teve seu auge por volta da década de 1960, quando mais de 3,5 milhões de pessoas não-brancas tiveram que deixar suas casas para viver em bairros segregados, privadas de educação de qualidade, saúde, cidadania e do direito ao voto, bem como do direito de ir e vir. Os grupos foram divididos em quatro categorias: brancos, negros, mestiços e indianos. Apesar disso, o fato de não ser um branco “puro” era motivo suficiente para ser discriminado.

Assim, vivendo sob esse regime, Elizabeth, que não era branca e também não era negra, transitava entre essas duas condições. A esse respeito, Bhabha (2001) afirma: “E esta é a condição de ser ‘de cor’ na África do Sul [...], ‘a meio caminho entre... ser não definido – e era a própria falta de definição que nunca poderia ser questionada, apenas observada como um tabu, algo que ninguém jamais confessaria, mesmo respeitando-o” (BHABHA, 2001, p. 35).

De acordo com Carbonieri (2013), esse fato se torna ainda mais relevante por que seria um elemento de alteridade, ou seja, por que não só a ela, mas a todas as pessoas como ela é atribuída uma cor, numa sociedade em que a maioria ou é branca ou é negra. Assim, esse grupo de pessoas de cor seria visto como um terceiro tipo de alteridade, o que nos remete à teoria de Bhabha, que utiliza o termo “terceiro espaço”, para dizer que ele não é uma identidade em si, mas uma “iden-

tificação”, no sentido psicanalítico, e que essa identificação “é um processo de se identificar com e através de outro objeto de alteridade, ponto no qual a ação de identificação – o sujeito – é ela mesma sempre ambivalente, por causa da intervenção dessa alteridade” (BHABHA, 1990, p. 35).

Nesse sentido, a personagem Elizabeth seria esse tipo de sujeito híbrido, que não é uma coisa nem outra, mas uma terceira, que mantém as características da anterior, mas que também é nova. Isso, porém, não era uma situação resolvida para a personagem, mas algo conflituoso e contraditório, como afirma Canclini ao argumentar que “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições” (CANCLINI, 2013, p. XVIII).

O fato de ser *coloured* perturbou Elizabeth durante grande parte de sua vida. Por esse motivo, sua infância foi marcada pela rejeição, uma vez que, ao nascer, passou por diversas famílias brancas que a rejeitavam por ser negra e por famílias negras que não a queriam por ser branca, até finalmente ser adotada por uma família *coloured*, como ela. No excerto abaixo é possível observar essa situação dentro da obra:

Na África do Sul ela tinha sido rigidamente classificada como *coloured*. Não havia como escapar disso para a simples alegria de ser um ser humano com uma personalidade. Não havia qualquer fuga assim para qualquer um na África do Sul. Eles eram raças, não pessoas (HEAD, 2011, p. 42, tradução nossa).

Aos treze anos ela foi enviada a um colégio interno para continuar os estudos, no qual descobriu finalmente que era adotada. Mais tarde, ao mudar-se para a vila de Motabeng, o lugar da areia,

em Botswana, Elizabeth enfrentaria mais uma vez a discriminação racial. Seu sofrimento só aumentava na medida em que as outras pessoas da vila a comparavam aos *boesman*, pois, segundo Carbonieri, o termo *boesman* refere-se à palavra africana para *bushman*, um grupo étnico de pele mais clara relacionado ao grupo *khoikhoi*, que, na perspectiva imperialista europeia, era considerado mais primitivo e atrasado que os demais devido ao seu estilo de vida simples. Assim, ela era considerada, além de diferente, inferior.

Canclini observa ainda que, durante muito tempo os aspectos fisionômicos e cromáticos, que têm a ver com os traços físicos e a cor da pele, foram mais estudados na mestiçagem e que isso ainda pesa na construção da discriminação de negros, índios e mulheres, por exemplo. Mas, no pensamento político democrático e nas ciências sociais, a mestiçagem situa-se atualmente na dimensão cultural das combinações identitárias.

Assim sendo, procederemos a seguir à análise da construção identitária da personagem Elizabeth, uma vez que tanto o processo de hibridação quanto o de identificação estão intimamente relacionados, pois fazem parte desse mesmo sujeito fragmentado e deslocado.

Para Hall (1997), as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. Já não se consideram mais um sujeito unificado ancorado na estabilidade que no passado nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Segundo ele, isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, e essas transformações estão mudando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que fazemos de nós mesmos como sujeitos integrados. Essa perda da esta-

bilidade é chamada de deslocamento ou descentração do sujeito e esse duplo deslocamento, tanto de seu lugar no mundo social quanto de si mesmos, tem levado os indivíduos a desenvolverem uma “crise de identidade”.

Hall concorda com Laclau (1990) ao afirmar que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença; “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 1997, p. 18).

Discorrendo sobre como esse “sujeito fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais, Hall introduz o conceito de identidade nacional, pois, para ele, “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (HALL, 1997, p. 51). Ele cita Gellner (1983) ao afirmar que “sem um sentimento de identificação nacional o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva” (HALL, 1997, p. 52).

Ao deixar a África do Sul, Elizabeth esperava levar uma vida diferente. Estava cansada das constantes humilhações e da privação que sofria naquele país. Desejava uma nova vida, longe daquele lugar e de seu casamento, que acabava de ser desfeito. Da união com o ex-presidiário que fora seu marido, Elizabeth teve um filho, a quem amava mais que tudo. Ela sonhava reconstruir sua vida com o filho em um novo país, só não contava que ao decidir mudar-se para Botswana, país vizinho que ainda não tinha um regime de segregação racial como o da África do Sul, teria que assinar um termo com o compromisso de nunca mais voltar. O seguinte trecho da obra demonstra o quanto a

perda dessa identificação nacional afetava Elizabeth, deslocando-a:

Ela foi forçada a tirar uma licença de saída, que, como o seu casamento, havia uma cláusula de “nunca mais voltar”. Ela não se importava. Ela odiava o país. Apesar de sua incapacidade de gostar ou entender as ideologias políticas, ela também tinha vivido a dura vida de todos os negros na África do Sul. Era como viver com a tensão nervosa permanente, porque você não sabia por que as pessoas brancas tinham que sair do caminho deles por odiá-los ou detestá-los. Eles apenas nasceram assim, odiando as pessoas, e um homem ou uma mulher negra nascia apenas para ser odiado. Não havia qualquer tipo de evolução social, além disso, não havia qualquer alento para o coração, apenas esta luta viciosa veemente entre dois grupos de pessoas com olhares diferentes... (HEAD, 2011, p. 11, tradução nossa).

O sentimento de não pertencimento tomou conta de Elizabeth durante quinze anos, tempo que levou para finalmente conseguir ser considerada uma cidadã de Botswana. Nesse intervalo, ela não podia mais voltar para a África do Sul, mas também não era totalmente aceita pelos cidadãos da vila de Motabeng. Isso acontecia não apenas pelo fato de Elizabeth ser *coloured*, mas principalmente porque ela era uma mulher estudada que havia trabalhado primeiramente como professora e depois como jornalista em um pequeno jornal na África do Sul. Elizabeth era então uma mulher “da cidade” numa sociedade constituída em grande parte por pessoas da mesma família, em que a maioria era composta por trabalhadores rurais. Ademais, o fato de ter constantes crises nervosas e colapsos mentais não a

ajudava a ser aceita pelos moradores da vila, que a viam com desconfiança.

Apesar disso, a personagem luta para conquistar a amizade das pessoas do lugar e para ser aceita por eles, negociando com seus valores culturais diferentes e buscando tomar parte no aprendizado dos trabalhos do campo. Contudo, foi com os estrangeiros que habitavam temporariamente na vila para ensinar os habitantes locais a lidarem com a terra que Elizabeth encontrou algum conforto e amizade:

Ele era um homem africâner da África do Sul e fundador da Escola Secundária de Motabeng. Ele disse simplesmente: “A minha mulher vai cuidar de seu filho até que você sair do hospital. Nós dois somos refugiados e devemos ajudar um ao outro”. Ela estava muito atordoada mentalmente para dizer algo além de um obrigado. Ele franziu a testa e ofereceu algumas informações pessoais: “Sofro também, porque eu não tenho um país e você sabe como é, um monte de refugiados têm crises nervosas” (HEAD, 2011, p. 50, tradução nossa).

Desse modo, como sugere Bhabha (1990), Elizabeth habita num interstício, numa realidade intervalar em que a auto-aceitação e a não aceitação pelo outro, assim como a insanidade e a normalidade convivem de forma não harmônica, deslocando-se ora para um lado, ora para o outro, fazendo com que a personagem permaneça sempre em um estado de alerta, na tentativa de submergir da constante agonia de não ter domínio sobre si. “Houve um horror inominável lá. Ela não podia suportar olhar para ele. Suas mãos tremiam muito. Como alguém pode fugir de sua própria mente?” (HEAD, 2011, p.

43, tradução nossa).

Ainda citando Laclau (1990), Hall concorda que o deslocamento tem características positivas, na medida em que abre possibilidades de novas articulações: a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos, desarticulando as identidades estáveis do passado. Além disso, o autor afirma que:

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 1997, p. 42).

Nesse sentido, a personagem está numa busca constante pelo autoconhecimento e por reinventar-se, buscando na alteridade, ou na relação com o outro, o suporte necessário para compreender e aceitar a si mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A Question of Power*, Head evoca a harmonia da aldeia em contraste com a turbulência do colapso mental e da opressão social para, por meio da personagem Elizabeth, retratar a batalha contra seus próprios demônios, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre os problemas reais que assolam o povo africano.

Habitando neste “entre-lugar” que Bhabha (1990) também chama de terceiro espaço, Elizabeth, assim como Head, precisa traduzir essa sua condição de ser *coloured*, na tentativa de reinventar-se, de (re)construir seus processos híbridos e identitários, por uma simples questão



de sobrevivência. Nessa direção, o amor pelo filho e as poucas, mas verdadeiras amizades que conseguiu fazer em Mota-beng, serão a mola propulsora para que Elizabeth consiga alcançar tal objetivo.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London, New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identity: community, culture, difference**. Ed. Jonathan Rutherford. London: Lawrence & Wishart, 1990.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CARBONIERI, Divanize. Shifting boundaries and alterity in postcolonial fiction: The Madonna of Excelsior by Zakes Mda. **Scripta Uniandrade**, v. 11, n. 2, 2013, pp. 24-41. Disponível em: <[http://www.uniandrade.br/pdf/Scripta\\_Uniandrade\\_2013\\_11\\_2.pdf](http://www.uniandrade.br/pdf/Scripta_Uniandrade_2013_11_2.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HEAD, Elizabeth. **A Question of Power**. South Africa: Penguin Books, 2011.

# A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DE 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Valquírio Firmino da Silva  
*Universidade Federal do Acre*

Gilberto Francisco Alves de Melo  
*Universidade Federal do Acre*

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa de mestrado em andamento é investigar os saberes e práticas construídos e, em reelaboração pelos docentes no ensino da matemática com a mediação da metodologia de resolução de problemas, num contexto do ensino de álgebra elementar. A pesquisa será desenvolvida, especificamente com dez professores que lecionam a disciplina de matemática em salas de aula do 7º e 8º anos do ensino fundamental em escolas públicas de Rio Branco - AC. A metodologia de pesquisa é pesquisa-ação, na qual os dados serão construídos com os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas; questionário semiaberto; observação de aulas; história de vida; diário de campo, pesquisa bibliográfica e, as produções dos professores oriundas das atividades que serão desenvolvidas na “Oficina de resolução de problemas” a serem realizadas no 2º semestre de 2014. Os dados serão analisados à luz dos estudos de Polya (1995), Pozo (1998), Onuchic (1999) e Penteado (1989) no que diz respeito à discussão teórica e conceitual da metodologia de resolução de problemas e, no âmbito dos saberes docentes buscaremos suporte em Melo (1998, 2003), Tardif (2002), Fiorentini & Nacarato (2005) dentre outros. Os resultados esperados dizem respeito a conhecer quais saberes estão sendo construídos e/ou mobiliza-

dos pelos docentes no ensino da Matemática via resolução de problemas, e se tais saberes têm desencadeado mudanças significativas na prática do ensino da matemática. E, por último, um produto educacional na forma de conjunto de tarefas aplicadas na “Oficina de resolução de problemas” com orientações em formato digital (CD-ROM) que auxiliem os professores a utilizá-las em sala de aula.

**Palavras – chave:** Saberes e Práticas Docentes. Resolução de Problemas. Ensino de Álgebra Elementar

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino da matemática vem passando por algumas mudanças no campo didático-metodológico, principalmente, no que se refere às metodologias de abordagem dos conteúdos partindo-se de situações-problema como se verifica nas propostas curriculares nacional e estadual. Preocupado em discutir essa nova abordagem metodológica do ensino da matemática, focando primordialmente o uso da metodologia resolução de problemas pelos professores, buscamos investigar os saberes e práticas construídos e, em reelaboração pelos docentes no ensino da matemática mediado pela Resolução de Problemas. Objetiva-se ainda compreender como os professores concebem e desenvolvem essa metodologia na sua prática pedagó-

gica, particularmente no ensino de álgebra elementar.

Essa metodologia é de certa forma, uma novidade para muitos professores, inclusive para nós. Somos exemplo de professor que durante a formação acadêmica (ensino fundamental até o superior) não tivemos contato com a metodologia resolução de problemas. E, deste modo apresentamos muitas limitações e/ou dificuldades em relação à utilização dessa metodologia em nossa prática docente.

Percebemos que os alunos do ensino fundamental II de nossas escolas, apresentam diversas dificuldades como, por exemplo, a falta de compreensão, incapacidade de elaborar um plano e criar estratégias durante o processo de resolução de problemas matemáticos. Em nossa hipótese, isso decorre de alguns fatores, dos quais o mais crítico são os poucos saberes que inclui habilidades dos professores para ensinar a matemática via resolução de problemas durante a sua prática pedagógica.

O presente estudo busca conhecer com mais profundidade a resolução de problemas como metodologia no ensino da Matemática, procurando dá ênfase especial aos saberes e práticas dos professores, focalizando, sobretudo como estes concebem e desenvolvem essa prática diante das suas limitações profissionais e, das condições de trabalho no âmbito da escola.

Em seguida, realizaremos uma pesquisa bibliográfica que tem por finalidade mapear e discutir a produção acadêmica relacionada a temática do nosso projeto de pesquisa intitulado “A Resolução de Problemas: saberes e práticas dos professores de matemática do 7º e 8º anos do ensino fundamental focalizando o ensino da álgebra”, buscando conhecer

que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados no cenário da Educação Matemática.

Os dados coletados no instrumento Diário de Campo do pesquisador onde constam as observações das aulas dos professores sujeitos da pesquisa serão analisados à luz dos estudos de Polya (1995), Pozo (1998), Onuchic (1999) e Penteado (1989) no que diz respeito à discussão teórica e conceitual. No âmbito dos saberes docentes buscaremos suporte em Melo (1998, 2003), Tardif (2002), Redling (2011), Santos (2010) e Motin (2014). E ainda, em relação à educação algébrica, sentimos a necessidade, de abordar um pouco das histórias e as concepções de álgebra trazidas por Eves (1995), Fiorentini, Miorim e Miguel (1993) e Usiskin (1994) para compreensão da problemática abordada e construção/delimitação da questão de pesquisa.

Após a discussão teórica, abordaremos as questões metodológicas que serão discutidas no final deste artigo.

Finalizando esse trabalho apresentaremos nossas considerações finais apontando as possíveis contribuições de nossa pesquisa para melhoria do ensino-aprendizagem da Matemática, sobretudo, no que se refere a discussão teórico-conceitual em relação a problemática: os saberes e prática pedagógica versus a abordagem da Metodologia Resolução de Problemas no ensino da Matemática, com foco em tópicos da álgebra elementar.

A seguir, destacamos de forma breve, em cada uma das produções acadêmicas consultadas suas principais contribuições para compreensão dos aspectos relacionados à temática, basicamente, divididos em três eixos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Atualmente a Resolução de Problemas tem se destacado como uma das tendências em Educação Matemática no Brasil e no Mundo. Notadamente, nos anos 80 os estudos estavam mais direcionados para o ensino de estratégias de resolução de problemas, na linha de Polya. Nesse período, ensinar a resolver problemas se caracterizava em apresentar problemas depois de ensinar conceitos matemáticos. Talvez por uma leitura equivocada do livro “A arte de resolver problemas” de George Polya (1995/1945), deu-se muita ênfase ao ensino das quatro fases de resolução de um problema proposta pelo autor, na qual a solução de um problema exige uma compreensão da tarefa, a concepção de um plano para executá-la, a execução propriamente dita e, uma análise que nos permita determinar se alcançamos o nosso objetivo.

Assim a resolução de problemas era utilizada como um objetivo ou um fim para o ensino de matemática. Porém, a partir dos anos 90, essa passou a ser vista como uma metodologia de ensino. Isto é, deixou de ser um fim para ser um dos meios pelo qual se deveria ensinar matemática. Nessa direção Onuchic (1999), diz que a intenção de ensinar matemática por meio de resolução de problemas passa de,

ter um papel de atividade limitada de engajar os alunos, depois da aquisição de certos conceitos de determinadas técnicas, para ser tanto um meio de adquirir novo conhecimento como um processo no qual pode ser aplicado àquilo que previamente havia sido construído (p. 208).

Para Santos (1994, 1995) e outros pesquisadores, aprender matemática via pro-

blemas não descarta ensinar matemática para resolver os mesmos no final de aulas nem ensinar paralelamente técnicas e estratégias de resolução de problemas.

Atualmente, enfrentamos outra mudança no foco do uso da Resolução de Problemas no currículo escolar: ensinar Matemática através da resolução de problemas. No Brasil, além dos PCNs essa perspectiva da Resolução de Problemas também é destaque de alguns trabalhos como sendo um objeto de estudo dentro da Educação Matemática. Eles argumentam que as propostas desta abordagem consideram a Resolução de Problemas não como um tópico, um padrão ou parte de um conteúdo, mas como uma postura pedagógica. Este enfoque é referido como *ensinar Matemática através da resolução de problemas*.

Para muitos educadores matemáticos, a resolução de problemas consiste em permitir que os alunos utilizem seus conhecimentos e desenvolvam a capacidade de administrar as informações ao seu redor. Dessa forma, os alunos adquirem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, desenvolver seu raciocínio lógico, enfrentar novas situações e conhecer as aplicações da matemática. O mesmo sucede para o professor, pois trabalhar com a resolução de problemas permite atingir os objetivos de aprendizagem definidos, além de tornar a aula mais interessante, motivadora e interativa.

Essa abordagem da matemática se contrapõe a prática tradicional do ensino de matemática que se baseava em técnicas de memorização, no uso de regras e algoritmos e, na repetição de exercícios. Ou seja, onde o professor apresentava o conteúdo e o aluno prestava atenção para memorizar, escrever e repetir por meio de exercícios rotineiros a técnica ou o pro-

cesso apresentado constantes no livro didático. Em oposição a esta prática vigente, a resolução de problemas têm como propósito,

fazer com que os alunos possam pensar matematicamente, levantar ideias matemáticas, estabelecer relações entre elas, saber se comunicar ao falar e escrever sobre elas, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e de fora da matemática e desenvolver a capacidade de resolver problemas, explorá-los, generalizá-los e até propor novos problemas a partir deles. (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 218).

Nesse sentido, de nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados. Para Van de Walle (2001) apud Onuchic (1999, p. 221), compete ao professor gerar esse ambiente, uma vez que *“ensinar matemática através da resolução de problemas não significa, simplesmente, apresentar um problema, sentar-se e esperar que uma mágica aconteça. O professor é responsável pela criação e manutenção de um ambiente matemático motivador e estimulante em que a aula deve transcorrer.”* Isso significa que uma boa situação de aprendizagem é aquela em que os alunos pensam sobre o conteúdo estudado. Eles têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe. Dessa forma, o professor precisa promover momentos que possibilitem a construção do conhecimento matemático e, acreditamos que a resolução de problemas constitui uma via promissora, a ser explorada na prática pedagógica.

Outro aspecto importante nessa discussão se refere às diferenças entre *pro-*

*blemas e exercícios*, pois existe uma grande confusão entre as definições de ambos. Deste modo, julgamos oportuno desmistificar e/ou esclarecer as diferenças entre problema e exercício na prática pedagógica. Para isso. Buscamos as contribuições de Pozo (1998), ao sustentar que de um lado, uma situação é vista como um exercício quando já se tem em mente os procedimentos que permitem solucioná-la, de forma mais ou menos imediata, sem exigir nenhuma forma de reflexão ou tomada de decisões sequenciadas. Enfim, embora o exercício seja necessário para consolidar habilidades instrumentais básicas, este não deverá ser confundido como solução de problemas.

Por outro lado, um problema trata-se de uma situação desafiadora que exige do resolvidor criatividade, originalidade, reflexão e tomada de decisões favorecendo assim, a aquisição de experiências que o ajudará a tomar suas próprias decisões e pensar por si mesmo. Ou seja, construir o seu próprio conhecimento matemático e descobrir suas próprias respostas.

Nota-se, que não é tarefa fácil fazer tal distinção, tendo em vista, que exercício e problemas estão muito presentes no currículo de matemática e nos materiais curriculares como o livro didático. Porém, é importantíssimo que na sala de aula essa diferenciação seja ensinada de forma clara e explícita para que o aluno saiba que está executando uma tarefa que exige algo mais (uma demanda cognitiva e afetiva) do que a repetição de regras e algoritmos ensinados pelo professor.

A seguir faremos um breve histórico da álgebra e suas concepções presentes na Educação Matemática na atualidade segundo as contribuições de alguns pesquisadores da educação algébrica.

## ÁLGEBRA: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Entende-se a Álgebra como parte da Matemática que trabalha a generalização e abstração, representando quantidades através de símbolos. Em relação ao estudo da Álgebra, os PCNs, Brasil (1998), afirmam ser um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exerça sua capacidade de abstração e generalização, além de possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas.

A palavra álgebra, conforme Eves (1995), tem origem arábica no termo *aljabr*, com o significado de restauração ou reunião. Os babilônios e os egípcios, por volta de 1.700 a. C., estiveram envolvidos com regras para resolução de problemas e cálculos, porém, não são expressas em uma linguagem simbólica própria e genérica, como a concebida na atualidade.

Assim como toda produção humana, a linguagem algébrica tem um desenvolvimento marcado por períodos ao longo da história. Notadamente, conforme Eves (1995), identifica-se três fases do processo que culminou com o modo linguístico que caracteriza a álgebra atual. A primeira, a “*linguagem retórica*”. Não há, pois, abreviações de palavras e uso de letras para indicar possíveis quantidades desconhecidas. A segunda, *linguagem sincopada*, em que se confluem a linguagem corrente, as abreviações de palavras e numerais. E por fim, a terceira fase, *simbólica*, tem suas primeiras manifestações com a utilização de letras para incógnitas e coeficientes das equações.

De acordo com Eves (1995), há quem atribui a Diofanto pelo seu feito de evitar o estilo da álgebra geométrica, ao introduzir um símbolo para a incógnita e al-

gumas abreviações na resolução de problemas e operações. Nesse sentido, suas notações são o marco que caracteriza a passagem da álgebra retórica para a sincopada.

No entanto, conforme Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), Jacob Klein considera Viète o fundador da álgebra por atribuir um novo caráter à letra, em relação à Diofanto, que a adotava somente para representar quantidades desconhecidas em uma equação.

É importante ressaltar que nesse movimento histórico também se apresentam concepções distintas de álgebra, que desse modo vão direcionar a organização do seu ensino que, por sua vez, desenvolvem um determinado tipo de pensamento algébrico nos alunos. Há muitas pesquisas que apontam a identificação dessas concepções, porém, para efeito do presente estudo adota-se: Fiorentini, Miorim e Miguel (1993) e Usiskin (1994). O conhecimento de tais concepções é fundamental para compreendermos os saberes e práticas que os professores mobilizam durante sua prática.

Em relação às concepções apresentamos de forma objetiva, destacando as principais ideias que as caracterizam com base nas contribuições de Fiorentini, Miorim e Miguel (1993) identificam e distinguem quatro concepções. A primeira denominada de “*processológica*” por entender a Álgebra como um conjunto de procedimentos padronizados para resolver determinadas situações problemas. A segunda concepção, *linguístico-estilística*, tem a Álgebra como uma linguagem própria, criada de forma artificial, com objetivo de expressar de forma abreviada os seus procedimentos específicos.

A terceira é chamada de *Linguísti-*

*co-sintático-semântica* que tem certa caracterização com a anterior por priorizar uma linguagem particular e precisa. Porém, impõe mais rigor por estabelecer como condição necessária para a existência de um pensamento algébrico autônomo a consciência de uma linguagem própria. A última concepção, *linguístico-postulacional* que eleva a Álgebra à posição de ciência das estruturas próprias de toda a Matemática como também da Lógica que atinge o nível máximo de abstração e generalização.

Já Usiskin (1994) apresenta quatro concepções que tem por base a importância que assume o uso diverso das variáveis. A primeira denominada, *aritmética generalizada*, que entende a álgebra como sendo uma ampliação dos conceitos da aritmética, partindo do estabelecimento de padrões, com a preservação das propriedades válidas para os números. Ela proporciona a instituição de modelo geral que se traduz em espécie de lei como, por exemplo,  $2n + 1$  como ente representativo de número natural ímpar.

A segunda concepção, Álgebra como estudo de métodos *para resolver certos tipos de problemas*, que implica na tradução de uma situação problema para uma linguagem algébrica, geralmente, em uma equação. Talvez esta seja a manifestação de álgebra mais comum durante as aulas de matemática. Para Usiskin (1988/1995), esta concepção trata de compreender quais os procedimentos se deve usar para resolver certos problemas relacionados à álgebra, sejam eles contextualizados ou não. Dessa forma, as variáveis são incógnitas ou constantes, tendo como instruções-chave a simplificação e a resolução.

Usiskin (1994) estabelece como terceira concepção de álgebra o *estudo de*

*relação entre grandezas*, Possivelmente, o estudo das funções é o maior representante desta concepção, a qual explora o estudo de como as grandezas se relacionam. É considerada fundamentalmente algébrica, pois as leis se expressam em modelos matemáticos operacionais que estabelecem relação entre grandezas que realmente variam.

Conforme Usiskin (1988/1995), a quarta concepção é *estudo das estruturas* que trata de entender quais as percepções matemáticas, tais como equivalências entre expressões, simplificações e outras atitudes matemáticas podem ser úteis ou não para resolver os problemas em álgebra como, por exemplo, fatorar a expressão  $x^2 - 9$ . Refere-se a entidades matemáticas desprovidas de significações eminentemente numéricas, ou seja, ao formalismo das estruturas que, geralmente, compõe os conteúdos curriculares dos cursos superiores.

Diante dessas concepções de álgebra propostas pelos autores percebemos que estas se manifestam em diversos momentos da prática docente no ensino de tópicos de álgebra elementar.

A seguir discutiremos sobre os saberes e práticas dos professores de matemática que ensinam em turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental para, posteriormente, confrontarmos com os dados coletados no diário de campo durante as observações realizadas junto aos professores sujeitos da pesquisa em andamento.

## **SOBRE SABERES E PRÁTICAS DOCENTE**

Introduzimos esse tópico evocando algumas questões trazidas por Tardif (2002); Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o

saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (...) Como esses saberes são adquiridos?

Refletindo sobre essas questões, que a nosso ver, são fundamentais para a compreensão dos saberes e práticas que os professores construíram e reelaboram diariamente no exercício de sua complexa função, percebemos que a produção de saberes pelos professores envolve um conjunto de condicionantes e o contexto no qual se inserem. Para Tardif (2002) esse saber não é “uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*” os quais se relacionam com sua identidade, experiência e história de vida profissional na sua interação com os alunos e demais entes escolares.

Segundo Tardif os saberes dos professores traduz a realidade social, pois esses se originam do seu trabalho que é plural e temporal já que se trata de um saber produzido na fronteira entre o individual e o social, enfim entre o professor e o sistema. O autor também propõe a existência de uma diversidade de saberes considerando que ensinar é mobilizar diversos saberes, os quais são denominados saberes disciplinares, curriculares e os experienciais. O primeiro se refere aqueles advindos da formação inicial e contínua cuja origem são as disciplinas estudadas na academia. O segundo diz respeito aos saberes como os conteúdos e métodos constantes nos programas escolares que o professor precisa aprender a aplicar. Por fim, o terceiro chamado saberes experienciais ou práticos que são oriundos da própria prática da profissão docente, isto é, aqueles que são incorporados sob

a forma de “habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” como assevera Tardif (2002).

Nessa direção, Santos (2010), afirma que todo saber implica um processo de aprendizagem e formação. Assim seu trabalho investigou os saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica na docência do ensino superior; identificou que saberes são produzidos e articulados na prática pedagógica e buscou caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos, sendo o cerne da pesquisa os saberes produzidos pelos professores na sua prática docente. Verifica-se dessa forma que a produção de saberes se dá, sobretudo, no decorrer da prática. Este autor constatou, a partir do seu estudo, que os professores revelaram, diante dos seus escritos, práticas com perspectivas voltadas para a produção de saberes significativos.

Ainda nesse sentido, em sua tese Melo (2003), focalizou a produção e a apropriação de saberes docentes, destacando em sua investigação que a mobilização de saberes do professor se dá em dois níveis de formação, quais sejam, o de compreender as dificuldades de seus alunos em álgebra elementar e o outro, o de revisar e ressignificar a sua Formação Inicial. Nesses dois níveis distinguiram-se os vários sentidos que o professor deu aos saberes que veio construindo na sua Formação Inicial e durante o exercício de sua atividade docente.

Outro autor, Motin (2014) investigou, na perspectiva da História das Disciplinas Escolares, qual a representação que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem sobre o ensino da matemática e a utilização da Resolução de Problemas em suas aulas. Os resultados indicaram haver representações



(Chartier, 1990) sobre a metodologia de Resolução de Problemas, segundo a existência de entendimento que as situam apenas como problema matemático. Portanto, se assim a compreendem, lidam com ela desse modo. Ao mesmo tempo, parece haver desconhecimento de uma compreensão teórica consistente sobre a Resolução de Problemas, o que explicaria uma espécie de reducionismo sobre a referida representação.

Finalizando, esse último eixo temático, destacamos a produção de Redling (2011) que teve como objetivo investigar e analisar a compreensão e a prática de três professores de matemática do Ensino Fundamental II sobre Resolução de Problemas, sua importância no processo de ensino-aprendizagem da matemática e as ações de ensino-aprendizagem envolvendo a resolução de problemas. Esse estudo mostrou que os professores verbalizam suas concepções e crenças no ensino-aprendizagem de Matemática com mediação da metodologia de Resolução de Problemas, afirmando que os alunos desenvolvem sua capacidade de aprendizagem autônoma. Entretanto, suas ações apontam para uma realidade diferente, onde os conteúdos são formalizados previamente e os problemas são utilizados para finalizar os assuntos, fato que não caracteriza o uso da Resolução de Problemas enquanto Metodologia de ensino-aprendizagem. Ver se aqui algumas das perspectivas de como é vista/utilizada a Resolução de Problemas no ensino da Matemática escolar.

Terminada essa revisão de literatura, a seguir faremos, ainda que preliminarmente, uma análise dos saberes e práticas dos professores sujeitos dessa pesquisa em andamento, para isso utilizaremos como fonte de informação os registros

das observações das aulas de seis professores contidos no Diário de Campo do pesquisador e, confrontadas com o referencial teórico desse trabalho.

### **Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa será desenvolvida, especificamente com dez professores que lecionam a disciplina de matemática em salas de aula do 7º e 8º anos do ensino fundamental em escolas públicas de Rio Branco - AC. A metodologia de pesquisa é pesquisa-ação, na qual os dados serão construídos com os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas; questionário semiaberto; observação de aulas; história de vida; diário de campo, pesquisa bibliográfica e, as produções dos professores oriundas das atividades que serão desenvolvidas na “Oficina de resolução de problemas” a serem realizadas no 2º semestre de 2014.

Serão observados aspectos referentes aos saberes, discursos e práticas manifestos no ensino da Matemática via resolução de problemas, tomando como base a dinâmica da ação do processo de ensino e aprendizagem e a relação dialógica professor-aluno que permeia as aulas de Matemática. As fontes de coletas de dados utilizadas serão: entrevista semiestruturada; questionário fechados; observação de aulas; história de vida; notas de campo e pesquisa bibliográfica. Além dessas, usaremos os registros dos professores decorrentes das atividades que serão desenvolvidas na “Oficina de resolução de problemas”.

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para esta análise nos apoiaremos, especialmente, nas quatro concepções de álgebra proposta por Usiskin (1994)

(Álgebra como Aritmética generalizada; Álgebra como estudo de processos para a resolução de problema; Álgebra como expressão de variação de grandezas; e, por fim, Álgebra como estudo das estruturas Matemáticas) e nos três tipos de saberes docentes trazidos por Tardif (saberes disciplinares, curriculares e os experienciais) dentro de um contexto do ensino da Matemática através da Resolução de Problemas. Recorrendo para isso aos dados coletados no diário de campo e registro dos cadernos dos alunos.

Diante do discutido e visando responder, ainda que parcialmente, a questão de pesquisa: *Quais os saberes e práticas que os professores de matemática manifestam em relação a metodologia resolução de problemas no 7º e 8º anos do ensino fundamental em escolas públicas de Rio Branco - AC?*. Para isso alguns aspectos serão tomados como categorias de análises, em forma de perguntas, sendo elas: quais saberes se manifestam com maior ênfase na prática do professor? E quais concepções de álgebras estão mais presentes? E qual abordagem metodológica é prevalecte?

Vamos analisar, agora, os diálogos e ações dos seis professores observados, os quais chamaremos de P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para manter o sigilo dos nomes reais dos professores sujeitos desta pesquisa e, assim tecermos algumas reflexões.

De um modo geral, observa-se que todos os professores tem no livro didático o elemento norteador da sua prática docente, seja no campo conceitual ou no campo didático-metodológico. Isso se verifica nos registros dos alunos e na exposição oral dos conteúdos pelo professor que se traduz, quase totalmente, naquilo que consta no livro didático. Diante des-

sa constatação é possível afirmarmos que os saberes que determinam a prática dos professores são quase exclusivamente os saberes curriculares, ou seja, os conteúdos e métodos presentes nas propostas curriculares e por consequência nos livros didáticos.

Como consequência disso, as concepções de álgebra desses professores refletem “exatamente” aquelas contidas pelos autores dos livros didáticos que utilizam diariamente no trabalho docente. É bem verdade, que existem algumas poucas concepções além daquelas trazidas pelos materiais curriculares, quando o professor busca outras fontes de pesquisa e outras abordagens metodológicas para ensinar os tópicos da álgebra elementar. Dentre os seis professores temos um caso diferente que é o professor P3 o qual formula situações-problemas extra-livro didático, porém sua concepção de álgebra corresponde aquela que Usiskin chamou de “Álgebra como estudo de métodos para resolver certos tipos de problemas,” que também é a presente em seu livro texto. Mas também demonstra uma segunda concepção de álgebra, que se verifica no seguinte trecho: “*eu resolvo essa situação usando esses cálculos. Mas como eu represento isso numa expressão algébrica? E como é que eu coloco isso na álgebra?*” (P3, Diário de Campo – 26/08/2014). Isso evidencia uma concepção de álgebra a qual Usiskin denominou de aritmética generalizada, isto é, álgebra como ampliação da aritmética.

Dentre os professores, esse P3, demonstrou em sua prática a intenção de problematizar antes de apresentar o conteúdo para a turma, porém a abordagem está muito centrada nele mesmo, ou seja, a reflexão e o raciocínio ficam sobre sua responsabilidade e os alunos participam

respondendo algumas perguntas feita pelo referido professor. Assim sendo, percebemos que o ensino da Matemática e, em especial, da álgebra tem acontecido por meio de uma abordagem tradicional de ensino, onde se valoriza a memorização e a repetição de procedimentos e algoritmos passados pelo professor e livro didático. Uma prova disso é a seguinte expressão “... vou resolver mais uma e depois vou passar outras para vocês fazerem” que é quase comum no diálogo dos professores em sala de aula. Outras evidenciam comprovam que a Resolução de Problemas como metodologia na prática dos professores é quase inexistente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que pudéssemos identificar as concepções de álgebra e o saberes que os professores manifestam, utilizamos as observações das aulas contidas no Diário de Campo do pesquisador e os registros dos alunos. Esses instrumentos nos possibilitam, ainda de forma preliminar e limitada, tecermos algumas considerações sobre nossa problemática. Em primeiro lugar, entendemos que as concepções de álgebra dos docentes refletem, prioritariamente, as contidas nos livros didáticos que utilizam, ou seja, basicamente uma concepção letrista e de álgebra como ampliação da aritmética.

Em segundo lugar, constatamos e até como consequência do livro ser o condutor da prática dos professores, os tipos de saberes que eles mobilizam com maior ênfase se trata dos saberes curriculares ou disciplinares, pois suas práticas se constituem e se baseiam fortemente nos programas determinados pelo sistema e pela escola.

Por fim, verificou-se que a Resolução de Problemas como metodologia não se

constitui uma realidade na prática dos professores pesquisados, considerando que a metodologia usada pelos professores é, na sua maioria, aquela indicada no livro didático e aquela adquirida no decorrer de sua formação inicial e continuada.

### REFERENCIAS

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997

Melo, Gilberto Francisco Alves de. **A formação Inicial e a Iniciação Científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar**. 2003. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas (SP): [s.n], 2003.

MIGUEL, Antonio; FIORENTINI, Dario; MIORIM Maria Angela. **Álgebra ou Geometria: para onde pende o pêndulo?**. Pro-Posições, v. 3, n.1[7], Campinas, SP, março de 1992.

\_\_\_\_\_. **Ressonâncias e dissonâncias do movimento pendular entre álgebra e geometria no currículo escolar brasileiro**. Zetetiké:Campinas: UNICAMP, ano 1, n. 1, p. 19-39, 1993.

Motin, Cristiane E. **A Resolução de Problemas como Prática Pedagógica: história e representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Colombo (PR)**. 2014. 119f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade

Católica do Paraná – Curitiba, 2014.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.

\_\_\_\_\_.; ALLEVATO, Norma Suely G. **Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas**. Bolema – Boletim de educação matemática, v. 25, n. 41, dez/2011. Rio Claro: UNESP, 2011.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. 2ª reimpressão, 1ª ed. brasileira em 1975. (A obra foi publicada originalmente em inglês em 1945.). Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre : Artmed, 1998

Redling, Julyette Priscila. **A Metodologia de Resolução de Problemas: concepções e práticas pedagógicas de professores de Matemática do ensino fundamental II**. 2011. 166f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

Santos, Mariangela S. Guimarães. **Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina (PI), 2010.

USISKIN, Zalman. **Concepções sobre a**

**álgebra da escola média e utilizações das variáveis**. In: COXFORD, Arthur F.; SHULTE, Albert P. **As ideias da álgebra**. São Paulo: Atual, p. 9-22, 1994.

# BORBOLETAS AMARELAS: O PROCESSO IDENTITÁRIO DE JUANUZ CRUZ

Vânia Celeste G.de Castro  
*Universidade Federal de Roraima*

Débora de B. A. P. Freitas  
*Universidade Federal de Roraima*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo precípua mostrar o processo identitário de Juanuz Cruz, tendo como referência sua narrativa oral (entrevista) e seu livro de poemas intitulado “Coisas Naturais” que a própria Juanuz organizou e publicou. Dele foi extraído o poema que dá título a este artigo: Borboletas Amarelas. É um dos poemas preferidos de Juanuz, pois diz muito de sua infância, do encantamento pelas borboletas amarelas das represas de Mato Grosso, onde ela e os irmãos iam com os pais para passear. As dezenas e dezenas de borboletas amarelas ficavam voando em volta dela e dos irmãos. A metodologia utilizada foi um estudo de caso parametrizado pela história de vida de Juanuz Cruz, aluna do 3º segmento da EJA da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bittencourt, na cidade de Boa Vista-Roraima. Concebe-se, hoje, a identidade como algo múltiplo, fluido, que escorre pelas mãos quando se tenta reter. Não é mais possível pensar nas identidades e nos sujeitos como fixos e centrados. O mundo, em processo acelerado de mudanças, exige novos sujeitos, novas posições, novos dizeres. E nem que se queira é possível ficar inerte ou à margem deste processo. Ele leva, carrega, absorve e transforma os sujeitos continuamente. E é assim que o processo identitário de Juanuz Cruz vem sendo construído no transcurso de sua vida, mediado pelo acúmulo de experi-

ências adquiridas, pela visão de mundo, por seus projetos, por seus valores, crenças e papéis assumidos; sem esquecer as mudanças e transformações histórico-sociais, assim como pelas vivências do presente.

**Palavras-chave:** Processo Identitário. Sujeito. Juanuz Cruz.

## ABSTRACT

This article aims to show the identity process of Juanuz Cruz, with reference to their oral narrative (interview) and his book of poems entitled “Natural Things” that Juanuz very organized and published. It was taken from the poem that gives title to this article: Yellow Butterflies. It is one of the favorite poems of Juanuz, it tells much of his childhood enchantment by yellow butterflies dams of Mato Grosso, where she and her siblings went with their parents to wander. The methodology used was a case study parameterized by the life story of Juanuz Cruz, student of 3rd segment of EJA State School Hildebrand Iron Bittencourt, in the city of Boa Vista, Roraima. The research was conducted within the Applied Linguistics, since this turns increasingly to social problems. As a theoretical basis, research has its main support in the authors: Freitas (2007) with the term identification, which considers identity as something in constant training; Hall (2000) states that when the subject assumes different

identities at different times; Silva (2000) to establish the relationship between language and identity and the identities of hybridity; and Woodward (2000) in establishing the identities claims to historical background, and the concept of representation. Is conceived today, the identity as something multiple, fluid, which flows through the hands when trying to retain. The world undergoing rapid change, requires new subjects, new positions, new sayings.

**Keywords:** Process Identitary. Subject. Juanuz Cruz.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscou-se traçar o processo identitário de Juanuz Cruz, uma aluna do 3º segmento da EJA, tomando como ponto de referência sua história de vida norteadada pela sua narrativa registrada na entrevista gravada, transcrita e autorizada; bem como as marcas simbólicas presentes nos versos de alguns dos poemas do livro “Coisas Naturais” escrito pela entrevistada, onde ela aborda questões como: amor, família, saudade, fé, religião, saudade, e que refletem seus aspectos identitários.

A pesquisa foi realizada dentro da Linguística Aplicada que tem como fio condutor a análise da linguagem no contexto em que se insere. Ou seja, a linguagem em uso, colocada no contexto social vigente, dentro ou fora do âmbito escolar, uma vez que a Linguística Aplicada volta-se cada vez mais para os problemas sociais.

Sendo assim, levantou-se o problema da pesquisa: De que maneira é possível perceber o processo identitário de Juanuz Cruz, tendo como referências sua narrativa oral (entrevista) e seus poemas?

Para responder a esta problemáti-

ca adotaram-se os seguintes objetivos: mostrar o processo identitário de Juanuz Cruz, tendo como referências sua narrativa oral (entrevista) e seus poemas; demonstrar que o processo identitário se constrói ao longo da vida do sujeito.

Este estudo está fundamentado em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso denominado história de vida. Assim, esta pesquisa trata do processo identitário de Juanuz Cruz. Inicialmente, buscaram-se subsídios teóricos em uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais autores investigados Freitas (2007), Hall (2000), Silva (2000), Woodward (2000). Quando da pesquisa em campo, o Instrumento usado na coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada a partir da visão particular de mundo de Juanuz Cruz e também suas poesias.

Os passos para o desenvolvimento do processo investigativo foram: pesquisa bibliográfica; entrevista gravada e transcrita, TCLE (Termo de consentimento livre esclarecido); termo de autorização de imagem e voz.

A justificativa pela escolha do tema é de caráter intimista, pois como professora de Língua Portuguesa da EJA – Educação de Jovens e Adultos- sempre busquei trabalhar leitura e produção de textos de modo a estimular a criticidade dos alunos. Ao ministrar aulas para Juanuz Cruz descobri, em conversas, que ela é poeta, além de gostar de ler, escrever, pintar quadros, cantar, tocar violão. Ademais, é uma aluna que sempre se mostrou muito participava nas aulas, com opiniões bem colocadas nos debates em sala, posicionando-se sempre de modo bastante crítico; suas produções de texto também muito bem escritas; suas colocações firmes e fundamentadas. Isso despertou meu interesse por ela.

Com efeito, o alunado da EJA é composto por pessoas que trazem consigo marcas indeléveis de uma vida dura. Muitos veem na escola a possibilidade de, ao concluir o curso, ter uma ascensão social. Outros anseiam aprender a ler e escrever, conseguir ou manter o emprego, uma vez que as empresas buscam a cada dia profissionais mais qualificados, e o mínimo que exigem é o ensino médio concluído.

Então, foi no entrelaçamento entre a história de vida de Juanuz Cruz, narrada na entrevista, e a pesquisa bibliográfica, que se pôde perceber como ocorre o processo identitário do sujeito nos dias atuais.

## **1 LÍNGUA E CULTURA: COMO ESTES FATORES ENTRAM NO PROCESSO IDENTITÁRIO?**

A língua é uma produção social. Por isso, esse “produto social” sofre influência direta do cenário social e cultural contemporâneo. Isso torna a língua dinâmica, sendo inúmeras as variações e variantes linguísticas na atualidade. Esses vários falares permitem aos indivíduos a participação social nos diversos contextos existentes.

Segundo Santana (2012), a língua enquanto fator social é caracterizada por aspectos culturais, e por eles influenciada. Sendo um comportamento social, acaba tornando-se elemento constituinte de uma das expressões culturais de uma nação. Assim, a língua enquanto bem imaterial expressa os aspectos culturais de grupos sociais que representam uma nação.

Para Hall (2000), as identidades formam-se a partir de discursos de pertencimentos que os sujeitos criam entre e sobre si, de modo a se identificar com os diversos grupos sociais. Esses discursos

modificam-se ao longo da vida, e permitem que uma pessoa se posicione como pertencendo a vários grupos.

De acordo com Fiorin (1997 apud Santana, 2012), a língua mostra uma visão de mundo, podendo ser considerada a manifestação de uma cultura ao precisar dela para dar-lhe apoio. Assim, a língua, ao influenciar uma determinada cultura e por ela ser influenciada serve de traço identitário de uma nação, conferindo-lhe um espaço simbólico de identificação. Com efeito, a língua é um dos traços culturais adquiridos, e torna o indivíduo parte de um dado grupo social ou comunidade linguística. Desse modo, é consensual que muito se tem a investigar a respeito da relação entre cultura e língua, no que diz respeito à construção da identidade.

Para Le Page (1980 apud Santana, 2012), a língua é condicionada e modelada pelo contexto social e a cultura faz dela também um fator por excelência de identidade, visto ser ela um determinante territorial e cultural de um povo. Segundo Tylor (1871 apud Santana, 2012), o termo cultura é entendido como sendo um conjunto complexo que engloba os saberes, as crenças, a arte, os modos, o direito, assim como o uso e costumes adquiridos pelo homem vivendo em sociedade.

Cox & Assis Peterson (2007, p.29) afirmam que “ A visão mais comum é de que a cultura é algo distinto da natureza, ou seja, é transmitida através de gerações. Não nascemos com uma cultura, aprendemo-la convivendo com as pessoas que nos criam”

Nesse contexto, Chianca (2010a apud Santana, 2012), afirma que a cultura é inerente à condição humana coletiva e constitui-se em um atributo distintivo. Sendo assim, a cultura acaba tornando-se fator

determinante de identidade. Contudo, a construção de identidade pode ocorrer de diversas formas, essencialmente por meio da linguagem. Isso ocorre porque a linguagem é manifestação do comportamento social.

Segundo Grego (2009), a linguagem deve ser compreendida como um elemento de mediação entre o homem e sua realidade. Por isso, não deve ser estudada fora do contexto social, uma vez que seus processos de formação são histórico-sociais. Desse modo, a linguagem não é neutra nem natural, visto que se constitui como o lugar de manifestação ideológica. Nesse contexto, o discurso é visto como o efeito de sentido entre interlocutores. Assim, História, sujeito e sentido estão inter-relacionados, o que nos permite compreender que o sentido não está pronto, fixo e nem evidente.

## **2 IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

Segundo Hall (2000), para compreender o processo de construção de identidades é necessário levar em conta a dinâmica entre linguagem e sociedade. Por esse motivo, as identidades têm sua origem em processos históricos e sociais, tendo como condição contextual as formas estruturais e de organizações sociais específicas. Assim, ações linguísticas nesses contextos sociais permitem o acesso aos significados e sentidos que se atribui ao mundo. Desse modo, as práticas discursivas, mundo social e questões identitárias estão entrelaçados.

Para Hall (2000), o sujeito pós-moderno é um ser em constante mudança, composto por identidades abertas e contraditórias, marcadas na indefinição de suas fronteiras. Silva (2000) acredita que é a diferença que dá origem à identidade

através de um processo de diferenciação, visto que ao afirmar que “sou”, estou estabelecendo várias possibilidades de “não ser”.

Segundo Hall (2000), a identidade é uma celebração móvel, uma vez que é formada e transformada em um processo contínuo em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados de acordo com os sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente e não biologicamente. Assim, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Sendo assim, de acordo com a perspectiva cultural contemporânea, a identidade e a diferença são invenções sociais, interpeladas pela linguagem. E isto acontece porque as criações linguísticas são produções discursivas. Desse modo, todo o discurso representa uma prática de significação fragmentada e instável, que define, classifica, posiciona e atribui sentido às coisas e às pessoas, o que supõe poder (Foucault, 1996 apud SILVA, 2009). Para Silva (2009, p. 46), “a linguagem produz narrativas culturais sobre sujeitos e objetos, passando a classificá-los e constituir-los. Para a teoria cultural contemporânea, a representação é tão instável como a linguagem”.

Para Silva (2000), “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”.

Para Melucci (2004 apud SILVA, 2009), a identidade representa sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis, quais sejam: o individual e



o social, uma vez que há sempre o questionamento sobre o que somos e como os outros nos veem, por isso esbarramos necessariamente em nossa identidade.

Segundo Silva (2000), é em nosso cotidiano que o termo adquire múltiplos significados. Contudo, três elementos estão sempre presentes: a continuidade de um sujeito, mesmo com as variações no tempo e as adaptações necessárias ao meio ambiente; a delimitação desse sujeito no tocante aos outros, e a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido. Afirma ainda que é a identidade que define nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos demais e permanecendo nós mesmos.

No tocante à subjetividade, Woodward (2000) diz que o termo sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. A subjetividade está estreitamente relacionada aos pensamentos e às emoções conscientes e inconscientes que formam nossas concepções de valores sobre quem somos. Ela cinge nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Contudo, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura fornecem significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

Ainda segundo Woodward (2000) quaisquer que sejam os conjuntos de significados produzidos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se nos convocam como sujeitos. Para ela, os sujeitos são interpelados pela história e pela ideologia a ocuparem seu lugar, apropriando-se de seus discursos para então serem donos de seu dizer. Sendo assim, as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

### 3 CRUZANDO DADOS E TEORIA: ANÁLISE DA ENTREVISTA DE JUANUZ CRUZ

O ponto de partida deste trabalho foi a disciplina Linguagem e Identidade do curso de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Roraima. O aporte teórico da disciplina é a Linguística Aplicada que tem como pressuposto a observação da prática para melhor compreensão e aplicação da teoria. Escolhido o aporte teórico, tem-se como objeto de pesquisa o processo identitário de Juanuz da Cruz Wanderley, aluna do 3º segmento da EJA da Escola Estadual Hildebrando Ferro Bittencourt, localizada no Bairro dos Estados, na Cidade de Boa Vista-RR.

A coleta de registros foi realizada com a gravação de entrevista semi-estruturada, bem como observação e análise das marcas simbólicas presentes nos poemas de Juanuz Cruz (nome artístico), 47 anos, nascida em Barra do Garça (MT), “amando com fé” há 28 anos, tem 4 filhos, sendo a mais nova adotiva; 2 netos. É mulher, esposa, mãe, avó, estudante da EJA, empreendedora, poeta, artista plástica...

Na entrevista Juanuz Cruz informou que é espírita desde os 20 anos, sendo sua religião cristã encarnacionista e ressaltou sua devoção a Nossa Senhora. Aliás, um traço marcante de sua religiosidade. Sua poesia “**Deus é Amor**” mostra um pouco dessa religiosidade: “O amor existe quando se encontra Deus/ nas coisas mais simples da vida/ ele está na doçura do mel/ na terra que produz o trigo/ que produz o pão de cada dia. E Juanuz diz mais sobre sua fé:

Eu creio totalmente, plenamente em Nossa Senhora. Eu até tenho uma música de minha autoria que é exaltação, assim, louvação a virgem Ma-

ria, né? Tenho poesias também que falam Dela. A religião é algo muito forte em mim desde criança. E eu sempre tive, assim, um lado religioso bem aguçado, né, sempre, sempre tava assim, envolvida. Quando eu cheguei aqui em Roraima eu ia pra escola dominical por causa da arte... A veia artística já era latente em mim desde criança, desde lá do Mato Grosso, né? Mas me encontrar mesmo dentro da religião espírita eu tinha 20 anos, quando eu realmente me deparei assim com a doutrina espírita, me encantei.

Com esse discurso Juanuz Cruz traça um breve perfil de sua historiografia que vai contribuir para a compreensão do seu processo identitário. O indivíduo se constitui em sujeito na/pela linguagem. Mas essa constituição não é individual, visto que esse processo ocorre na interação com o outro, com o mundo, mediado pela história, pela ideologia, pela língua, pela cultura e também pela religião; assim como pela subjetividade, que é a compreensão que temos sobre nosso eu, nossa forma de ver, sentir e pensar o mundo.

Com efeito, a língua, parte integrante da construção identitária, flui com leveza nas lembranças de Juanuz Cruz que vai, assim, mostrando esta influência em sua constituição enquanto poeta. Assim, língua, história, lembranças, passado, vão-se mesclando e forjando o caráter poético de Juanuz.

A linguagem é traço marcante da identidade. Por isso, pode-se afirmar que não seria possível a existência da linguagem se não existissem os sujeitos. Por outro lado, o exercício da linguagem é fator determinante na construção das identidades. É nesse contexto que o sujeito se

vê como diferente de um outro, e com ele participa constantemente de situações de interlocução (ABAURRE, 2003, p.16).

No tocante à subjetividade, é oportuna a consideração de Woodward (2000, p. 55) ao assinalar que:

Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitos ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios.

O contexto de Juanuz Cruz expresso pela situação econômica da família e pelos laços com as artes muito presentes no seu lar permitiu que sua subjetividade, seu entendimento do mundo, fosse sendo construído, possibilitando a incorporação de várias identidades: poeta, compositora, pintora, cantora, empreendedora, entre outras.

Uma das perguntas que guiou esta pesquisa foi saber por que Juanuz parou de estudar. Ela deu a seguinte explicação.

Era uma família grande, de 10 filhos. Eu tinha 16 anos. Aí eu falei: eu vou trabalhar pra comprar meus cremes. Aí eu peguei fui trabalhar, pegar um emprego. Só que eu casei. E aí eu parei de estudar. Aí o tempo foi passando, eu fui me acomodando. Com dezoito anos nasceu minha primeira filha, aí foram nascendo. Aí tive outra. Aí tive uma que nasceu e morreu no mesmo dia. Aí veio meu filho, né? Aí eu fui viver pra eles, né? Eu vivia pra cuidar das minhas rosas, tocar meu violão, fazer poesia e cuidar

dos meus filhos. Tinha sempre uma empregada comigo. Aí, com uma vida boa, quem é que quer outra coisa, né?

Woodward (2000, p. 30) nos diz que “a casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares” e Freitas (2007, p.103) que “Todas as identificações que possuímos se mixam formando nossa identidade”. Podemos compreender, assim, que, para Juanuz, a casa, o lar, a família foram então tornando-se o centro, a base de sua vida. Toda sua atenção, carinho e dedicação foram dispensados ao lar, à família, ao marido. As outras identidades estavam lá, latentes. Ao dedicar-se aos filhos, ao marido, ao lar, ela foi deixando de lado outras identidades que estavam lá, se mixando, formando o caráter e a base identitária de Juanuz.

Então eu quis saber: por que então você voltou a estudar? Ela mesma explica:

Acho assim, tudo o que eu queria ter eu já tive: meus filhos, graças a Deus, todos crescidos, criados. Aí já tá começando a chegar meus netos, né? E eu fiz meu livro de poesia, né... já plantei algumas árvores..., já tenho filhos, e meu livro né, quero fazer outro, né? Mas, só que eu vi que as portas não se abriram tanto pra mim, faltava alguma coisa, entendeu? Eu poderia escrever 10 ou 20 livros, mas eu ia ficar na incógnita. Faltava alguma coisa, faltava o título. E eu fiquei com aquela coisa horrível na minha cabeça... toda vez que eu ia preencher um documento vinha: grau de escolaridade? Fundamental incompleto. Isso doía lá dentro da minha alma, sabe...? saber que eu tinha potencial, eu me sentia com potencial pra algo mais que tá atado assim, àquela coisa lá no passado, entendeu? Aquela coisa lá no passado me prendendo de alçar voos mais al-

tos... nossa, como eu sofri [...]

Com Woodward (2000, p.33), nos questionamos: “é possível sermos socialmente excluídos [...] e não sermos simbolicamente marcados como diferentes?”

Embora já tivesse conquistado vários êxitos na vida, como escrever um livro, ter uma família estruturada, Juanuz Cruz sentia que lhe faltava algo. Ela sentia que faltava o título. E a sociedade cobra o título e através disso vai determinando os lugares sociais para os sujeitos e ditando quem é incluído e quem é excluído, estabelecendo, assim, as marcas sociais nos indivíduos. Juanuz sentia que um pedaço do seu “eu” precisava de completude para atingir metas mais altas. O crescimento natural como poeta trouxe a necessidade de continuar, de seguir em frente com os estudos. Assim, a conclusão do curso, na opinião dela, certamente vai abrir inúmeras portas, permitindo a realização de novos projetos de vida. A motivação para voltar a estudar foi decorrente da percepção das vantagens e benefícios de uma formação plena para o convívio social e para a realização de seus projetos.

Esse movimento de reflexão da própria realidade é algo muito presente hoje em nossa sociedade pós-moderna. Os sujeitos questionam-se e buscam compreender as mudanças que estão ocorrendo. As mudanças são boas na proporção em que forjam esse novo olhar de si e do outro, da sociedade. E assim as identidades, ao mesmo tempo em que se questionam, reconfiguram-se, modificam-se, agregam valores novos e repensam velhas certezas, como afirma Woodward (2000, p. 64), “existe, assim, um contínuo processo de identificação, no qual buscamos criar alguma compreensão sobre nós próprios por meio de sistemas simbólicos e

nos identificar com as formas pelas quais somos vistos por outros”.

Perguntada se já havia sofrido preconceito por não ter concluído os estudos, ela deu a seguinte resposta:

Muitas vezes. Quando começou aquele projeto amigos da escola, eu me ofereci pra dar aula de arte. Porque a arte tá na minha veia, eu sei fazer. Daí falei, acho que não vai precisar de diploma, não. Aí, naquele período eu fiz três sábados culturais, muitas coisas de arte. Todas as professoras abriram as salas delas pra mim... gostaram do que eu tava fazendo lá... naquele tempo se eu tivesse voltado pra escola, talvez eu já tivesse feito pedagogia, já tava uns quinze anos formada...foi um tempo legal, muito bom, fiz muitos amigos naquele tempo, mas aí eu ficava pensando... meu Deus, eu tô dando aula pra oitava série e eu não tenho nem a sétima... mas, eles me adoravam... eu não sofria preconceito de fora, era de mim... pelo contrário, eles gostavam de mim, entenderam?

A falta do diploma de conclusão do segundo grau tornou-se importante para ela, Juanuz, enquanto sujeito, por uma questão de realização pessoal. A partir daí, tornou-se importante buscar o que estava faltando: o título, o diploma. Além da cobrança da sociedade que ela sentia quando preenchia um formulário, por exemplo, ela mesma passou a se cobrar muito mais, pois sentia a necessidade da conclusão do curso, visto que se autodiscriminava pela falta do diploma ao dizer “Deus, eu tô dando aula pra oitava série e eu não tenho nem a sétima”.

Para Freitas (2007), “todos nós vivemos situações que nos levam a escolher uma ou outra identidade no nosso dia a

dia. Essa escolha se dá [...], naturalmente, a partir do contexto e das pessoas envolvidas na interação comunicacional”.

As identidades são construídas a partir dos diversos papéis assumidos na cotidianidade. Naquele contexto, Juanuz Cruz era professora e se reconhecia como tal, porém, sentia que estava desempenhando um papel que não estava formalmente preparada para exercer.

Então, eu quis saber como é que nasceu essa inclinação para a poesia. Ela mesma conta:

Vem da minha mãe esse negócio de arte, de poesia, do meu pai. A minha família é toda de artista. Todos são cozinheiros de mão cheia e todos são artistas. Uns pintam, outros bordam, outros tecem, fazem alguma coisa, mas os dez filhos são artistas de berço... e acho que vem dali, sabe, do acalantar da mãe, cantando pra gente dormir, conversar com a gente, falar das coisas da vida, do cotidiano, de um jeito assim lúdico, sei lá... Aquelas conversas, aquelas prosas do papai... A mamãe fazia aquela baciada de pipoca, uma garrafa de café, a gente ia pro terreiro, ele ia contar história... Ele era contador de história... Às vezes escrevo as histórias que o meu avô contava, as histórias que o meu pai contava... Eu fico lembrando dessas coisas...e tudo vira poesia na minha mão, assim, sabe... O cotidiano, o dia a dia, ou a alegria, ou a tristeza... E tudo começou na infância e me acompanhou a vida toda... Tomar banho na represa, nas borboletas que ficavam lá no lago, pousavam na beira da represa ...

Pela resposta de Juanuz, pode-se constatar o quanto o passado, as raízes e a história são fatores fortes na constituição do sujeito. O processo identitário

de Juanuz mostra que a família foi fundamental para sua constituição ao transmitir e solidificar valores fortes como: honestidade, simplicidade, trabalho, arte, poesia... Esses valores forjaram seu caráter enquanto pessoa, poeta, artista: a veia artística nasceu lá longe, no começo, nas origens, ou seja, na fase de criança, nas primeiras leituras de mundo, no convívio familiar.

A construção identitária foi assim, sendo tecida no seio de uma família de artistas. Família com valores fortes, definidos e baseados no amor, respeito, honestidade, solidariedade, religiosidade, entre outros. E como não poderia deixar de ser, pois estava na veia, ela também se tornou artista e poeta. Juanuz tem um livro publicado: “Coisas Naturais”, e escreve poesia todos os dias: “Amanhece o dia eu tô cantando, eu vou pra beira do meu fogão cantando...” (Juanuz Cruz). Woodward (2007) afirma que é por meio dos antecedentes históricos que as identidades estabelecem suas reivindicações.

Em relação ao ato de escrever, Juanuz informou que escreve constantemente, aliás, é um hábito que nunca deixou de lado. Faz poesia para falar de poesia: “Escrevo todo santo dia. De manhã, de tarde ou madrugada fria, tô sempre fazendo poesia. Às vezes, tô ali na cozinha, cozinhando, tô fazendo poesia... Quando eu tô com violão, aí já vira uma canção”.

Pode-se observar que uma das identidades assumidas com mais frequência por Juanuz Cruz é a de poeta. Contudo, a identidade de escritora, cantora, artista plástica, música também estão presentes. Para Hall (2000), o sujeito não é um “eu” pronto e acabado, pelo contrário encontra-se fragmentado, formado por inúmeras identidades. Sendo assim, esse sujeito assume diferentes identidades em

diferentes momentos de sua vida.

Juanuz vê o futuro com muito otimismo:

Eu tô formando, já, se Deus quiser. Vou passar no vestibular pra educação física, vou ter minha licenciatura, né e penso fazer uma pós-graduação mais pra frente, né? Vou ver... Mas, eu me vejo feliz da vida... Me vejo uma mulher feliz, com uma casa bem bonita, um jardim cheio de rosas, meu violão sempre à mão, uma rede, meus netos, meus amigos. É assim que eu me vejo no futuro... mas, por enquanto tô ralandando... muita panela, fogão.... 18 bocas de fogão acesas todo dia, me esperando... ”ralação”...

Um futuro de realizações. É assim que Juanuz o encara e caminha para ele. Para Woodward (2000) a construção identitária é um ato de criação que ocorre quando o sujeito assume diversos papéis nas interações sociais específicas. Isso assinala o aspecto interacional e discursivo das identidades. Assim, a constituição de identidades se caracteriza como um processo de negociação e exposição e de interpretação de posições sociais, papéis, entre outros.

Interpelada se era feliz, Juanuz Cruz afirma que sim. E acrescentou:

Eu sou uma pessoa que pouco me chateio. Minha raiva é passageira. Outra coisa, mágoa. O que não me faz bem eu não guardo de jeito nenhum... Pra que eu vou ter mágoa de alguém? Quem vê cara não vê coração... eu sou uma pessoa muito feliz. Amanhece o dia eu tô cantando, eu vou pra beira do meu fogão cantando... Eu quero uma casa pra tomar chá com meus amigos, buquê de flores naturais... Uma piscina pra enfeitar meu jardim... Espiritual já tô bem, já atingi o grau máximo da minha re-

ligião e profissionalmente é fazer minha escola pérola, de balé...É isso... um pouquinho de Juanuz Cruz.

A felicidade é um estado de espírito e se manifesta nos pequenos gestos, na realização de projetos de vida, nos papéis que desempenhamos, na música, na poesia, entre outros. Pode-se depreender na entrevista que Juanuz Cruz encara a vida com disposição para enfrentar desafios. Ela caminha serena, mas com firmeza para um futuro que aos poucos será por ela construído e reconstruído, se necessário.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sou um ciclo que não fechou”. Nas palavras de Juanuz a heterogeneidade constitutiva do sujeito é percebida. Todas as suas identidades moventes e em constante processo fazem-se perceber: mulher, mãe, esposa, empreendedora, estudante, cantora, poeta, artista plástica... Suas narrativas e poesias refletem o que Juanuz pensa sobre o mundo, o amor, a família, o outro. E nesse constante movimento sua identidade vai caminhando. Juanuz não pretende parar. Prepara-se para a faculdade e já almeja a pós-graduação. Novos desafios a esperam e suas identidades continuarão sendo construídas e remodeladas. Permanentemente...

### REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Bernadete. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.) **Conversa com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.
- COX, Maria I. Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia**. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CRUZ, J. **Coisas Naturais**. Publicação própria. Roraima, RR.
- FREITAS, Débora B. A. Pontes. **Construção do Sujeito nas Narrativas Oraís**. **CLIO – Revista de pesquisa Histórica**, v. 2, n. 25, 2007.
- GREGO, Ingrid I. del. **Embates no Processo de Re-Significação Identitária via Língua Estrangeira**. **Revista Eutomia**, ano 2, n.1, p. 583-602, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MENDES, M. A. C. **A Alfabetização e os Seus Métodos: o que refletir?** Montes Claros: Centro de Ciências Humanas da Unimontes, Montes Claros, MG, 2003.
- SANTANA, Jéssica D. **Língua, Cultura e Identidade: a Língua Portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: língua – vidas em português**. **Revista Linha d'Água**, v. 1, n. 25, p. 47-66, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Maria de L. Ramos. **A complexidade Inerente aos Processos Identitários**. **Notandum Libro**, n. 12 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

# REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA APLICADAS À GESTÃO AMBIENTAL

Vilma Luisa Siegloch Barros  
*União Educacional do Norte*

Solange Maria Chalub B. Teixeira  
*União Educacional do Norte*

## RESUMO

A presente investigação procura evidenciar relatos acadêmicos e reflexões sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com as disciplinas de Matemática e Estatística Aplicada, com o objetivo de motivar um modo diferente de ver essas disciplinas no interior das atividades, por meio do uso de vários recursos didáticos e métodos apropriados ao desenvolvimento das mesmas e dos componentes curriculares como um todo, oportunizando um ambiente mais dinâmico, criativo e motivador em sala de aula. As disciplinas, campo da investigação, foram organizadas, pelas pesquisadoras, na perspectiva da teoria da atividade e a análise dos resultados a luz da terapia de Wittgenstein. O projeto possibilitou um conjunto de ações planejadas entre professor e discente, permitindo um planejamento colaborativo entre ambos. O Estudo motivou a possibilidade de se trabalhar com projetos interdisciplinares, levando o corpo docente à reflexão sobre tal aspecto, tendo em vista o envolvimento dos discentes nas atividades desenvolvidas no seu entorno cultural. Os métodos utilizados para o desenvolvimento da proposta compreenderam pesquisa bibliográfica, investigação documental (planos de ensino da disciplina), reuniões pedagógicas entre os professores e avaliações junto aos acadêmicos, no sentido de

subsidiar as formulações apresentadas. A investigação elucidou avanços na eficiência e na eficácia do trabalho docente e discente, contribuindo, sobremaneira para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e dos professores, além de contribuir para a melhoria da gestão pedagógica do Curso.

**Palavras – chave:** Atividades Pedagógicas. Matemática Aplicada. Estatística Aplicada.

## INTRODUÇÃO

Conceber e executar uma proposta de atividade pedagógica, de maneira interdisciplinar, de Matemática e Estatística Aplicadas à gestão ambiental, requer um olhar sistêmico sobre o Projeto Pedagógico do Curso, uma releitura dos planos de ensino e, acima de tudo uma disposição enorme, comprometimento, envolvimento, determinação e cooperação do corpo docente frente ao desafio posto.

Ao se pensar no desenvolvimento de qualquer projeto interdisciplinar de prática pedagógica há que se pensar, inicialmente, em como elaborar e desenvolver um bom planejamento de ensino, pautado numa aprendizagem significativa.

Mas, para que haja toda essa disposição, há que se despir de muitos paradigmas que talvez não mais sirvam. O mercado de trabalho é muito exigente. Será que o perfil dos egressos dos cursos de



graduação encontra-se alinhado às novas exigências desse mercado?

Por que, diante de tantos recursos, tecnologias, oportunidades em termos de conhecimento, os alunos ainda têm muita dificuldade de aprendizado e muitos problemas relacionados ao desenvolvimento de habilidades e também de atitudes (competências humanas) significativas para o exercício profissional.

Será que, por meio de uma prática pedagógica mais interdisciplinar, que ressalte a aplicação efetiva do que está colocado nos conteúdos programáticos listados dos planos de ensino, os alunos teriam mais ânimo e mais facilidade de aprendizado?

Acredita-se, neste trabalho, que os professores têm um papel preponderante nesse processo, uma vez que são condutores do processo de ensino aprendizagem, no âmbito de suas responsabilidades para com os componentes curriculares que lhes cabem desenvolver.

A proposta aqui apresentada está sendo desenvolvida na Faculdade Barão do Rio Branco – FAB/UNINORTE, no primeiro e segundo períodos do CST em Gestão Ambiental, nas disciplinas de Matemática e Estatística Aplicadas podendo, num segundo momento estender-se às outras disciplinas do curso. Os métodos utilizados para o desenvolvimento da proposta compreenderam pesquisa bibliográfica, investigação documental, observação direta e entrevista junto aos professores e alunos do Curso.

Espera-se, desta forma, contribuir para melhorias na prática pedagógica do professor, frente à possibilidade de aplicações práticas dos conteúdos trabalhados durante o período letivo, por meio do uso de vários recursos didáticos e métodos apropriados ao desenvolvimento da

disciplina, oportunizando um ambiente mais dinâmico, criativo e motivador em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DO CST EM GESTÃO AMBIENTAL DA FAB/UNINORTE**

Constituem-se em instrumentos da Política Educacional da UNINORTE a Proposta Pedagógica do CST em Gestão Ambiental - PPC, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI e o seu Plano Estratégico. Tais instrumentos pautam todas as iniciativas voltadas para a formação de profissionais atualizados, competentes e capazes de intervir na realidade, modificando-a para melhor, com visão mais holística e sistêmica do mundo.

Em relação aos projetos de cursos (planos de ensino) e as atividades neles propostas seguem, sem detrimento do principal material de estudo – o meio ambiente (laboratório natural), as metodologias inovadoras que permitem a integração de mídias educacionais, intensificando a exploração de recursos audiovisuais, os sistemas de informação, o que favorece as várias formas de aprendizado variáveis, e privilegiam a formação do cidadão/profissional: o diálogo, a integração do conhecimento, o exercício e desenvolvimento da criticidade, da pesquisa e a conquista da autonomia do ser humano, enquanto cidadão e enquanto profissional.

Na FAB, a atuação docente pauta-se, inclusive, pelo princípio da interdependência, onde o acadêmico, favorecendo-se dos diversos recursos existentes, tem a oportunidade de desenvolver o espírito empreendedor, além de buscar, pesquisar e promover a socialização das suas descobertas, seja por meio da pesquisa, da

extensão, da apresentação de trabalhos, publicações, de atividades formativas complementares ou ainda em atividades culturais.

Aos docentes cabe o papel de explorar as diferentes metodologias, utilizando-as de forma adequada a cada assunto e turma. Os professores foram selecionados, entre os profissionais do mercado, pelo conhecimento técnico na área de atuação, pelo domínio de metodologias e didáticas, por estarem aptos a identificar as melhores formas de explorar o potencial dos acadêmicos, pela consciência crítica sobre a formação acadêmica e atuação profissional, pela disposição em fundamentar suas práticas pedagógicas nos pilares educacionais voltados para o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das atitudes do corpo discente.

A necessidade de um bom relacionamento entre a Instituição e seu ambiente externo, fica cada vez mais evidenciada com o advento da globalização, que a induz a se (re)estruturar, reduzindo hierarquias e corrigindo distorções, buscando a adequação de seus custos, juntamente com uma qualificação primorosa e visando manter a qualidade nos seus serviços.

## **OBJETIVOS DO CURSO, PERFIL DE EGRESSOS E ÁREAS DE ATUAÇÃO**

Orientando-se pela CNE/CES nº 776/97, o CST em Gestão Ambiental busca “oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” Tem como objetivo geral “formar um profissional com base conceitual-prática sedimentada nas áreas de atividades da gestão ambiental, esti-

mulando, continuamente, a gestão do conhecimento, bem como o desenvolvimento das competências pessoais exigidas pelo mercado de trabalho”.

Constituem-se em objetivos específicos do curso: (1) Proporcionar a construção de um corpo de conhecimentos necessários ao desenvolvimento das atividades de gestão ambiental; (2) Estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício profissional do tecnólogo, voltadas para as áreas de educação e de gestão ambiental propriamente dita; (3) Contribuir para o desenvolvimento das competências pessoais do acadêmico, dentre as quais se destacam o trabalho em equipe multidisciplinar, a visão sistêmica, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, o senso crítico e a criatividade; (4) Possibilitar aos acadêmicos vivenciar atividades que reforcem as habilidades de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico, como no âmbito da formação da competência política, social, ética e humanista.

O Curso busca fortalecer princípios e valores que respeitem questões ligadas à sustentabilidade, aos direitos humanos, à cidadania e à diversidade, além de desenvolver competências pessoais como: o trabalho em equipe multidisciplinar, visão sistêmica, raciocínio lógico, capacidade de análise e de resolução de problemas, antecipação a problemas, ante-ver cenários, capacidade de decisão e de senso crítico, criatividade e capacidade de negociação.

Considerando as áreas de atuação e atividades inerentes ao profissional tecnólogo em gestão ambiental, este deverá ser capaz de: (1) elaborar projetos ambientais: levantar dados, definir objetivos, estudar alternativas, definir plano

de ação, elaborar orçamento, especificar equipamentos e materiais, definir prioridades, definir metodologias de execução, realizar investigação de campo, definir organograma, elaborar cronograma e definir escopo; (2) Gerenciar a implantação de Sistema de Gestão Ambiental: monitorar indicadores, participar da elaboração do SGA, participar da implantação de certificação ambiental, desenvolver instruções de trabalho e participar de auditorias de certificação; (3) Controlar as emissões de poluentes: realizar testes e análises, elaborar ações de manutenção corretiva e preventiva, pesquisar e implementar tecnologias; (4) Desenvolver atividades ligadas à gestão de resíduos: coletar amostra, classificar, quantificar, analisar e destinar resíduos; levantar alternativas e custos de destinação e acompanhar cadeia de custódia; (5) Implantar projetos ambientais: selecionar pessoas, equipamentos, materiais e serviços; controlar orçamento e recebimento de materiais e serviços; contratar recursos humanos, coordenar equipe, capacitar equipe, monitorar resultados das ações do projeto, gerenciar ações institucionais e acompanhar fiscalização; (6) Implementar procedimentos de remediação: identificar aspectos e impactos (passivos ambientais), quantificar e qualificar impactos; ensaiar produtos, métodos, equipamentos e procedimentos; e, (7) Prestar serviços de consultoria, assistência técnica e assessoria: atender clientes, realizar visitas técnicas, realizar avaliações ambientais, fiscalizar questões hidráulicas e ambientais de obras e propor soluções técnicas; elaborar relatórios e minutas de documentos, divulgar tecnologias e promover educação ambiental.

## **MATRIZ E CONTEÚDOS CURRICULARES**

O currículo do curso foi elaborado com conteúdos e cargas horárias fixadas pela legislação vigente, além de levar em conta a realidade socioeconômica da Região e o mercado de trabalho. A filosofia que presidiu a construção deste currículo pleno identificou-se com a necessidade do curso desenvolver as atividades de ensino, com substancial carga horária prática, de modo a aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos (aprendizagem significativa).

O currículo, hierarquizado em séries semestrais, com a possibilidade de frequência a disciplinas isoladas e disciplinas optativas (Licenciamento Ambiental e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), compõe-se de disciplinas fundamentais e profissionalizantes. Para garantir a transversalidade exigida e necessária ao processo formativo, disponibilizam-se conteúdos sobre direitos humanos (incluindo a sustentabilidade), cidadania e diversidade está disseminado, principalmente, nos ementários das disciplinas: Leitura e Produção de Textos Técnicos, Política e Legislação Ambiental e Educação Ambiental.

Quanto à matriz curricular, atendendo às diretrizes curriculares propostas para os cursos tecnológicos, por parte do Ministério da Educação – MEC, busca-se o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, por meio da interdisciplinaridade, flexibilidade e cooperação interdisciplinar. A matriz curricular, por ser flexível, permite o ajuste às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, contemplando, inclusive, a formação humanística, além de reforçar o compromisso com o desen-

volvimento sustentável nas suas várias dimensões.

As disciplinas do curso classificam-se como básicas e específicas (técnicas). Nas disciplinas básicas, que a título de exemplo, tem-se a Educação Ambiental, onde aos acadêmicos são apresentados os conceitos básicos, com vistas ao desenvolvimento da relação entre o homem e o meio ambiente, incentivando a valorização, conservação e utilização da natureza de forma racional. Além dos conceitos, aos futuros gestores, proporcionam-se os meios para aplicação prática do que é visto conceitualmente. Além disso, a disciplina supera as exigências do Decreto nº 4.281/2002 que regulamenta a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, visto que Educação Ambiental é disciplina básica do curso, sendo tratada como uma disciplina específica e também transversal nas outras disciplinas do Curso.

Dentre as disciplinas relativas ao conhecimento da legislação e dos caminhos para a consecução da gestão ambiental, as específicas (técnicas), figuram a política e legislação ambiental, a gestão de resíduos sólidos, o gerenciamento de recursos hídricos, a avaliação de impactos e projetos ambientais, a cartografia digital, dentre outras. A Faculdade incluiu, recentemente, na sua proposta curricular, LIBRAS, como disciplina optativa.

O atendimento à Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelece os estudos sobre educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena são contemplados diretamente em Leitura e Produção de Textos Técnicos, disciplina obrigatória no primeiro semestre do Curso. Por outro lado, ressalta-se que essa temática abrange um caráter transversal, estando implícita nas discussões e refle-

xões por meio de atividades curriculares, como a participação dos acadêmicos em seminários, palestras e outros eventos. Da mesma forma, o PPC atende às diretrizes postas para os direitos humanos e cidadania.

## **METODOLOGIA ADOTADA NO CST EM GESTÃO AMBIENTAL**

A questão metodológica de ensino fundamenta-se num processo de aprendizagem significativa, portanto, aplicada, respondendo às exigências do mercado de trabalho para o tecnólogo em gestão ambiental. A postura adotada pela comunidade educacional da FAB baseia-se, fortemente, na interação e na cooperação docente - acadêmico - comunidade, mediados pelo conhecimento científico e tecnológico aplicados, por meio, inclusive, de situações problema. Desta forma, as aulas práticas, sejam diretamente no campo (laboratório ambiental), nos laboratórios da IES, nos laboratórios de parceiros, em instituições públicas e ou em empresas públicas e ou privadas assumem um caráter fundamental e indispensável para o desenvolvimento, com qualidade, das atividades pedagógicas.

Esta postura implica em duas funções básicas: a função incentivadora e a função orientadora. Incentivadora garantindo situações que estimulem a participação ativa do acadêmico no ato de aprender, e orientadora em relação ao processo de aprendizagem do acadêmico, orientando-o para que possa construir seu próprio conhecimento (sujeito ativo).

O período letivo, para a equipe pedagógica, inicia-se com a semana de planejamento, quando são avaliados os trabalhos do período anterior e atualizados os planos de ensino, bem como são discutidos os projetos e atividades que serão realizados no próximo período.

## RELATOS ACADÊMICOS E REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE ESTATÍSTICA APLICADA

Vários são os desafios da atualidade enfrentados pelos profissionais de qualquer área do conhecimento. Dentre eles destaca-se o mercado de trabalho, exigindo, cada vez mais, um público multidisciplinar, que consiga fazer ligação rápida entre o passado, o presente e o futuro. Neste aspecto, os professores assumem grande responsabilidade em conseguir alcançar o objetivo final de qualquer graduação: a formação de um profissional preparado para atuar com compromisso e, principalmente, com segurança no tocante à desenvoltura de sua profissão.

Essa responsabilidade decai sobre os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem significativamente os conteúdos curriculares, por meio de aplicações simples e práticas no decorrer das aulas, para que os mesmos possam enxergar, de fato, a importância da disciplina em sua grade curricular.

Essas práticas e aplicações podem ser trabalhadas por todas as disciplinas, dando ênfase à sua aplicabilidade real, ou seja, mostrando ao aluno onde posteriormente ele poderá estar fazendo uso daquele determinado assunto na sua atuação profissional. Neste contexto, deve-se pensar em um novo cenário educacional, onde grandes mudanças podem ocorrer quando são utilizadas aplicações reais dos assuntos estudados, melhorando substancialmente o processo educacional dos alunos, conforme relatos colhidos em salas de aula do 2º período do Curso de CST em Gestão Ambiental, durante aula de Estatística. Salienta-se que estes

alunos passaram pela disciplina de Matemática Aplicada, com a mesma professora responsável pela cadeira de Estatística.

Eis alguns relatos de alunos do Curso de CST em Gestão Ambiental (novembro de 2013):

- “O método de ensino e a forma de explicar o conteúdo contribuiu muito para o meu aprendizado”. (Aluno A);
- “O jeito dinâmico e interativo fez com que pudéssemos entender todos os conteúdos de maneira simples e organizada, deixando assim as matérias bem divertidas de aprender”. (Aluno B)
- “Gostei muito de ter estudado Matemática no curso de Gestão, pois foi assim que descobri a forma de estudar Matemática de uma maneira simples, clara e objetiva”. (Aluno C);
- “Foi um prazer ter aulas com você, pois me fez ir além dos meus limites, me fez ver bem mais além, me fez amar cálculos, coisa que nunca cheguei a pensar”. (Aluno D)

Através desses relatos, observa-se a satisfação dos alunos em aprender a disciplina de Estatística Aplicada, através de sua real aplicabilidade, mostrando sempre sua importância para a formação acadêmica. Essa realidade também mostra a importância de trabalhos desenvolvidos com esse raciocínio, devendo serem feitas, se necessário, algumas mudanças e intervenções nos processos de ensinar e aprender, o que gera a demanda de formação que potencialize a prática pedagógica, alinhando alterações e mudanças no “jeito de ensinar” de cada professor, dando ênfase para aplicações dos conteúdos abordados.

Assim, pretende-se orientar e oportunizar referências, sob a forma de materiais, conteúdos, processos e metodologias, para o desenvolvimento das atividades dos professores atuantes no Curso de CST em Gestão Ambiental. Para que o professor consiga de fato transmitir conhecimento de “forma homogênea” para seus alunos, não é tarefa fácil, pois exige qualificação e muita dedicação, sendo necessário o domínio de algumas ferramentas que ele possa estar utilizando no decorrer de suas aulas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tais como o domínio das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação, que associadas à algumas práticas podem ajudar bastante na atuação docente.

Segundo Perrenoud (2000), as competências do professor para o uso didático das tecnologias englobam a utilização de editores de textos, exploração das potencialidades dos programas, comunicação à distância por meio da telemática e utilização das ferramentas da multimídia. Desta forma, quando a tecnologia se incorpora no processo educacional, o objetivo não está no aprimoramento das técnicas de transmissão de conteúdo, mas sim no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, aliadas do professor na criação de ambientes de aprendizagem, como afirma Valente (1993, p.6): “a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. O professor [...] passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno”.

Wittgenstein enfatiza que aprender é aprender a ver de outras maneiras, e em (2005, p. 44), nas suas Observações Filosóficas também nos dirá que:

Uma palavra só tem signi-

ficado no contexto de uma proposição: isso é como dizer que somente em uso um bastão é uma alavanca. Somente a aplicação a transforma em alavanca. Toda instrução pode ser entendida como uma descrição, e toda descrição como uma instrução.

Ao fazer o seguinte questionamento, Wittgenstein (1980, p. 228) diz: Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos? [...], podemos entender as matemáticas como [...] aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais [...](MIGUEL E VILELA, 2008, p. 112), como as escolares, as científicas, as profissionais e tantas outras que utilizam esses saberes.

Portanto, o professor reconstrói a sua prática e isso não se dá de imediato. É importante que ele reflita sobre a sua própria ação, sobre as características e funcionalidades da tecnologia em uso, sobre a realidade dos alunos, da sua escola e das possibilidades existentes em seu entorno, para poder obter bons resultados em seu trabalho, através do uso das TICs em suas aulas.

## **UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM APLICAÇÕES EFETIVAS**

A proposta defendida neste trabalho baseia-se, entre outros, em alguns pressupostos: (1) projetos interdisciplinares nortearão as práticas do curso; (2) professores e alunos atuando com a integração de mídias no processo de construção do conhecimento; (3) professores utilizando vários recursos didáticos, aproveitando a diversidade tecnológica e de processos de re-construção de conhecimento; (4)

utilização de equipamentos e materiais diversos existentes nos laboratórios e no setor de apoio tecnológico da IES; (5) avaliações inteligentes, por parte do corpo docente, envolvendo aspectos da neuro-linguística, da psicologia e das várias concepções de aprendizagem, visando uma leitura mais apropriada do desempenho acadêmico.

Reforçando os pressupostos acima, “o processo de reconstrução do conhecimento e da prática abarca a concepção de aprender a aprender ao longo da vida, numa rede colaborativa que, por sua vez, é viabilizada pela rede tecnológica, integrando as diversas mídias” (Prado, 2005, pág. 06), salientando, inclusive que “a reconstrução da prática para o uso integrado de programas e, essencialmente, requer pessoas olhando para uma mesma direção em termos de propiciar novas formas de aprendizagem para os alunos”.

Outras formas de intervenção que poderão dinamizar a prática pedagógica são os jogos. Temos muitos exemplos de jogos voltados para o ensino da matemática para crianças. Poder-se-ia aproveitar a experiência pedagógica dos professores neste nível de ensino e trazer essa prática para o ensino superior.

Conforme Rocha (2008, pág. 88), “inserir o lúdico nas aulas de matemática propicia um ambiente favorável ao aprendizado, na medida em que desperta o interesse e motiva os educandos a frequentarem as aulas e a fazerem as atividades de aprendizagem”. E o ensino superior requer práticas mais ativas em seu processo de ensino-aprendizagem, de forma a tornar o ambiente das Faculdades mais animado, flexível e energizante.

## AULAS DE MATEMÁTICA APLICADA COM A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLE/MAPS

Nas aulas de Matemática Aplicada do Curso de CST em Gestão Ambiental, trabalhamos bastante o cálculo envolvendo perímetros, áreas e volumes, de diferentes figuras geométricas, porém, como buscamos a prática para nosso Curso, enfatizamos esses cálculos voltados para a observação de lotes de terra (chácaras, fazendas, quintais, praças públicas, Unidades de Conservação, etc), e como nosso aliado nesta tarefa, surge o GOOGLE MAPS, que é uma ferramenta de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélites da terra gratuitos na web fornecidos e desenvolvidos pela empresa estadunidense Google, nos proporcionando uma viagem por diversos lugares onde seria inviável chegarmos fisicamente no momento das aulas, pois precisaríamos de tempo e recursos financeiros, coisa que nem sempre dispomos.

É através do uso da internet e a ferramenta GOOGLE MAPS, que nossos alunos conseguem visualizar nossas Unidades de Conservação (municipais, estaduais e federais), para que possam ter idéia de dimensões e, com isso calcular suas respectivas áreas, volumes e perímetros através dos dados colhidos em sites que tratam das Unidades de Conservação visualizadas.

Após a aula, foi possível verificar um avanço positivo no desenvolvimento das atividades envolvendo cálculo de perímetros, áreas e volumes, pois os alunos gostam bastante de trabalhar com algo real, que de fato existe, e não ficar fazendo suposições como, por exemplo, o de tamanho de terrenos imaginários, deixando a aula abstrata e fugindo do objeti-

vo ao qual nos propomos que é a de trazer a prática para dentro de nossas aulas.

Identificamos um olhar atento e curioso de nosso aluno, no momento em que ele consegue ver de cima através do GOOGLE MAPS o real formato da área discutida e trabalhada, de forma a identificar onde está mais desmatado ou não, se há presença de montanhas, vales e proximidades de cidades, identificando-as a cada clic. Com isso, podemos inclusive fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas do Curso, tais como Geologia Aplicada, Ecologia Aplicada, Educação Ambiental, Química Ambiental, Cartografia Digital, dentre outras.

### ESTATÍSTICA APLICADA A GESTÃO AMBIENTAL: TRAZENDO A REALIDADE VIVENCIADA PELOS ALUNOS PARA DENTRO DA SALA DE AULA

Nosso Estado, assim como Estados vizinhos, passaram por momentos calamitosos com a chegada da cheia de nossos rios, deixando um ar de preocupação em nossa comunidade. Muitas famílias ficaram desabrigadas, inclusive vários alunos da Instituição. E, foi pensando exatamente nesta fase que passávamos que pensei em envolver algo que os alunos estavam de fato vivenciando, de maneira que todos pudessem perceber que Matemática e Estatística podem ser abordadas utilizando situações reais.

Fizemos a utilização da internet, através de computadores que os próprios alunos levaram pra aula (notebook), conectamos sites locais e, foi feito a coleta de dados quanto ao nível de águas dos principais rios que cortam nosso estado.

Primeiramente foi feito uma abordagem na lousa, com a utilização de conceitos Estatísticos, assim como, a maneira utilizada para efetuar seus respectivos cálculos.

Handwritten text on the whiteboard: "Para a resposta é resultado de uma estatística... Os alunos...".

FA	FR	FR	FR
15	3/10	0,3	30%
12	6/25	0,24	24%
16	8/25	0,32	32%
7	7/50	0,14	14%
50	1	1	100%

Calculations:  $10 \cdot 0,3 = 3$ ,  $25 \cdot 0,24 = 6$ ,  $25 \cdot 0,32 = 8$ ,  $50 \cdot 0,14 = 7$ ,  $100 \cdot 1 = 100$ .  
 Percentages:  $11\% + 24\% + 32\% + 14\% = 81\%$ .  
 Another calculation:  $\frac{32 \cdot 2 + 16 \cdot 2}{100 \cdot 2} = \frac{8}{50} = 16\%$ .

Imagem de aula de Estatística Aplicada realizada na lousa.

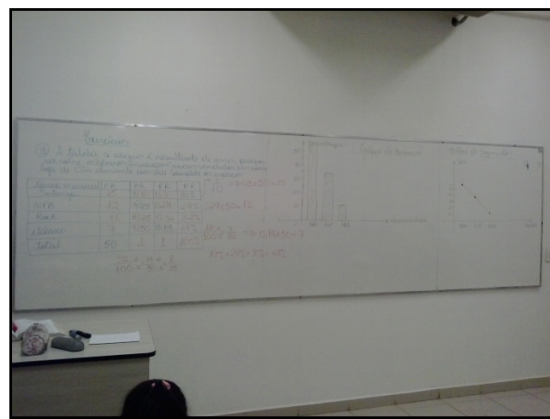


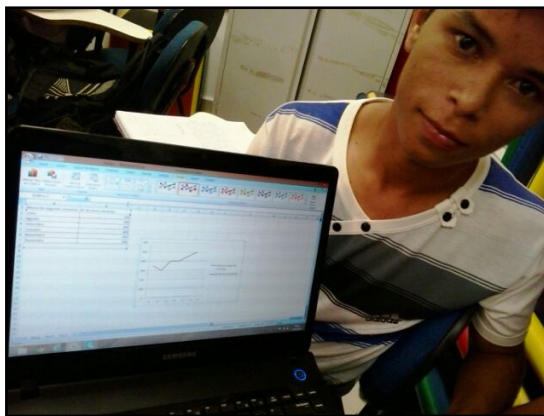
Imagem de aula de Estatística Aplicada realizada na lousa

Depois coletamos os dados, para que os alunos pudessem organizá-los em forma de tabelas de frequências absolutas e relativas, com a utilização da Planilha Eletrônica Excel, em seguida, foi feita a construção de seus respectivos gráficos, também utilizando o Excel.



Alunos do curso de CST em Gestão Ambiental da UNINORTE





Alunos do curso de CST em Gestão  
Ambiental da UNINORTE

Com esta aula, foi possível verificar de uma maneira clara a evolução das águas de nossos principais rios, assim como, foi possível perceber seus respectivos níveis de alerta.

Os alunos demonstraram bastante satisfação com a aula, pois relataram que quando as aulas envolvem fatos reais, dos quais eles estão vivenciando, certamente a aprendizagem é bem mais significativa. E isso pode ser comprovado facilmente através de questionamentos ou teste feitos após estas atividades, demonstrando resultados superiores aos testes feitos após atividades que não envolvam situações do cotidiano destes alunos.

Com isso, percebemos que esta forma de ensinar, ou seja, esta forma de abordar conteúdos, não colocando os alunos dentro dos conteúdos trabalhados, mas sim colocar os conteúdos dentro do dia a dia dos alunos, é sem dúvida, uma forma de tornar as aulas mais interessantes e, com isso, chegarmos a resultados mais positivos, formando pessoas prontas para atuar na resolução de problemas reais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser uma ideia ou um projeto acabado, esta proposta de atividades pedagógicas com aplicações efetivas da matemática em algumas disciplinas do

CST em Gestão Ambiental, representa a evidência das inquietudes dos profissionais da Faculdade Barão de Rio Branco – FAB/UNINORTE frente aos desafios que se apresentam na rotina do trabalho pedagógico.

Almeja-se uma educação de qualidade, mas, na maioria das vezes, o olhar está voltado para fora. Educadores são sujeitos ativos nesse processo de busca pela qualidade. Qualidade representa um princípio básico de quem quer ter diferencial, de quem quer fazer a diferença.

Para se ter qualidade deve-se começar a mudar por si mesmo e, nesse ponto de vista, o educador tem um papel importante, pois, ele é quem concebe e conduz a prática pedagógica. Ele é o mestre, o comandante desse barco. Portanto, deve ouvir os alunos, seus pares e todos os outros atores que influenciam no processo de educar, de formar gente, de formar cidadãos comprometidos com a sua realidade, com a sociedade e em dar o melhor de si para quem precisa de seu trabalho. Educadores devem ser inquietos, não conformados com a mesmice pedagógica e deve aproveitar todos os recursos didáticos para fazerem de sua aula uma aula apaixonante, cativante e significativa.

E quanto à Matemática e Estatística Aplicadas no CST em Gestão Ambiental, o que se pretende é mostrar que aplicar, efetivamente, os conteúdos que são apresentados aos alunos, pode ser uma prática significativa, interessante em que alunos e professores sintam prazer nesse processo de desenvolvimento de competências, alinhando, continuamente, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que farão diferença para o exercício profissional do tecnólogo em gestão ambiental.

## REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005.
- FAB/UNINORTE. **Projeto Pedagógico do CST em Gestão Ambiental**. Rio Branco, 2013. Não publicado.
- MIGUEL, Antonio. Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 1-57, abr. 2010.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas Escolares de Mobilização de Cultura Matemática. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Anna R. Lanner. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, número temático, p. 129-206. 2010b.
- PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRADO, Maria Elizabeth B. Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia: Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.
- ROCHA, Simone Albuquerque da (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- VALENTE, José Armando. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1993a, p. 24-44.
- WITTGENSTEIN, Lev. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e Valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Observações Filosóficas**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

## Promoção



## Financiamento



## Patrocínio



## Realização

Centro de Educação, Letras e Artes  
Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade  
Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória  
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônias e Pan-Amazônicas  
Pró-reitoria de Extensão e Cultura  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

## Apoio

Instituto Federal do Acre - IFAC  
Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN  
Secretaria Adjunta de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEADPIR  
Curso de Especialização UNIAFRO  
Coordenação dos Cursos de Medicina, Letras, Enfermagem, Educação Física,  
História/Bacharelado e Artes Cênicas, Coordenações do Mestrado em Ecologia  
e Manejo de Recursos Naturais, do Mestrado em Saúde Coletiva e  
Mestrado em Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia.  
Assessoria de Comunicação da UFAC  
Assessoria de Eventos da UFAC